

LAS EMOCIONES EN EL NIÑO AUTISTA A TRAVÉS DEL CÓMIC

- **Dra. Rosalía Romero Tena**
- **Dr. Rafael Flores Díaz**

AULA DE ENCUENTRO • NÚM. 11 • pp. 121 - 148 • ENERO 2008

RESUMEN

Nuestro estudio se centra principalmente en el aspecto afectivo, en las emociones de los niños autistas y tiene la finalidad de conocer si el cómic puede llegar a ser un medio útil para romper los silencios emocionales que suelen caracterizar a los niños autistas; un medio capaz de ayudar a exteriorizar a través de las viñetas, emociones y sentimientos que no son capaces de transmitir a través del lenguaje oral.

Nuestra investigación pretende indagar, por lo tanto, si se produce descarga emocional cuando el alumno autista representa a través de viñetas situaciones, acciones, acontecimientos, aventuras... en definitiva, pequeñas historias sociales, de su vida cotidiana.

ABSTRACT

The study focuses mainly on the affective aspect, on the autistic children's emotions, and intends to know if comic can become a useful means to break the emotional silence which tends to characterize autistic children; a means to manifest, through vignettes, emotions and feelings which these children are not able to transmit through oral language.

Our study, therefore, tries to find out if emotional unloading takes place when the autistic student represents, by means of vignettes, situations, actions, events, adventures... In short, little social stories from his daily life.

PALABRAS CLAVE

Canción, popular, competencias, interacción comunicativa, intercambio, experiencia, valor formativo.

KEY WORDS

Autist. Emotions. Comic. Communication. Self-identification.

GARCÍA FERRANDO, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.

GARCÍA MONTES, M. E. (2001). *Actitudes y comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.

GARCÍA MONTES, M. E., REBOLLO, S., MARTÍNEZ, M. y OÑA, A. (1996). Estudio de hábitos deportivos en la provincia de Granada. *Motricidad. Revista Euro-Americana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2, 2, 55-73.

ISPIZUA, M. (1993). *Hábitos deportivos de la población de la margen izquierda. Barakaldo, Portugalete, Santurtzi y Sestao*. (1992). Bilbao: Ayuntamientos de Barakaldo, Portugalete, Santurtzi y Sestao. Eusko Jaurlaritz. Gobierno Vasco. Birkaiko Foru Aldundia. Diputación Foral de Bizkaia. EUDEL y KAIT.

LOS SANTOS, S. F. (2002). La recreación en la tercera edad. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital* [en línea], N° 45. Buenos Aires. [Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd45/edad.htm>] [Consulta: 2007, 20 de mayo]

MARCOS, J. (1989). *Práctica deportiva i actituds envers l' esport a la ciutat de Barcelona. Enquesta sobre els comportaments esportius de la població adulta barcelonina*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

MÉNDEZ, A. y FERNÁNDEZ, J. (2005). Prescripción de la actividad física en personas mayores: recomendaciones actuales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 3, 19-29.

MOLERO, J. J. y GUILLEN, M. (2002). La actividad física y patologías del aparato locomotor en las personas mayores: estudio de una población de entre 65 y 85 años. En A. Merino, R. Castillo, J. Vázquez y P. Montiel (Coords.) *Actas del Primer Congreso Internacional de Actividad Física y Deportiva para Personas Mayores. Perspectivas del Deporte, el Ocio y la Salud en la Tercera Edad* [CD ROM]. Málaga: Junta de Andalucía.

MORA, J., GONZÁLEZ, J. L. y MORA, M. (2005). Efectos de un programa de ejercicios sobre el gasto cardíaco en una población de mujeres adultas sedentarias. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 3, 31-50.

OTERO, J. M. (2004). *Hábitos y actitudes de los andaluces ante el deporte (2002)*. Cádiz: Consejería de Turismo y Deporte. Observatorio del Deporte Andaluz.

PASTOR, J. L. (2005). Tercera edad, actividad física y estado de bienestar. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 3, 13-18.

RUIZ, F. y GARCÍA MONTES, M. E. (2005). *Hábitos físico-deportivos de los almerienses en su tiempo libre*. Almería: Servicio de Publicaciones. Universidad de Almería.

SPORT ENGLAND (1997). *Best value through sport. The value of sport to the health of the nation*. London: Local Government Association. Sport England.

SPORT ENGLAND (2000). *Young people and sport: National Survey 1999*. London: Local Government Association. Sport England.

SUBIRATS, J. (1992). *La vejez como oportunidad*. Madrid: INSERSO.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES, PUBLIC HEALTH SERVICE, CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, NATIONAL CENTER FOR CHRONIC DISEASE PREVENTION AND HEALTH PROMOTION, DIVISION OF NUTRITION AND PHYSICAL ACTIVITY (1999). *Promotion physical activity: a guide for community action*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Manuel Gómez López es Profesor Ayudante Doctor de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia. Correo-e: mgomezlop@um.es

Alfonso Valera Valenzuela es Profesor Contratado Doctor de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia. Correo-e: avalero@um.es

Francisco Ruiz Juan es Profesor Titular de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia. Correo-e: frujz@um.es

Mª Elena García Montes es Profesora Titular de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia. Correo-e: garciam@ugr.es

1. INTRODUCCIÓN.

"Me llamo Christopher John Francis Boone. Me sé todos los países del mundo y sus capitales y todos los números primeros hasta el 7.507.

Hace ocho años, cuando conocí a Siobhan, me enseñó este dibujo:



y supe que significaba "triste", que es como me sentí cuando encontré al perro muerto. Luego me enseñó este dibujo:



y supe que significaba "contento", como estoy cuando leo sobre las misiones espaciales Apolo, o cuando aún estoy despierto a las tres o a las cuatro y me imagino que soy la única persona en el mundo entero.

Después hizo otros dibujos:



pero no supe qué significaban.

Pedí a Siobhan que me dibujara más caras de esas y escribiera junto a ellas qué significaban exactamente. Me guarde la hoja en el bolsillo y la sacaba cuando no entendía lo que alguien me estaba diciendo. Pero era muy difícil decidir cuál de los diagramas se parecía más a la cara que veía, porque las caras de la gente se mueven muy deprisa.

Cuando le conté a Siobhan lo que hacía, sacó un lápiz y otra hoja y dijo que probablemente eso hacía que la gente se sintiera muy:



y entonces se rió. Así que rompí mi hoja y la tiré. Y Siobhan me pidió disculpas. Ahora cuando no sé qué me está diciendo alguien le pregunto qué quiere decir o me marcho". (Haddon, 2005: 8-9)

Este pequeño relato en el que un alumno autista nos explica algunas de sus vicisitudes y dificultades para reconocer lo que otras personas intentan comunicarle, nos narra perfectamente las dificultades que poseen los alumnos que presentan este trastorno para identificar, reconocer, entender y comprender el mundo de las emociones y los sentimientos.

Dificultades para entender por qué sonreímos, por qué nos enfadamos... dificultades para comprender por qué nos damos un abrazo, por qué nos besamos e incluso por qué nos saludamos... dificultades para comprender determinados rasgos faciales o gestos corporales, dificultades para comprender el significado de determinadas palabras... En definitiva, dificultades para comprender "nuestro mundo".

El presente estudio pretende conocer si el cómic puede llegar a ser un medio útil para ayudar a romper los silencios emocionales que caracterizan a los alumnos y alumnas que presentan este trastorno. Indagar, por lo tanto, si a través de dicho medio, los niños autistas son capaces de expresar mediante viñetas, lo que no pueden exteriorizar a través de palabras, a través de su lenguaje oral.

Sobre todo en alumnos y alumnas autistas con habilidades o destrezas especiales para el dibujo o la pintura. Aspecto que, como desarrollaremos a lo largo de esta investigación, parece ser común en muchos chicos autistas de alto funcionamiento y Asperger.

Como desarrollaremos posteriormente, los autistas sí tienen sentimientos y emociones, y posiblemente sus dificultades en la expresión y comprensión de éstas se deban a la ausencia de inteligencia emocional.

"... la ausencia de inteligencia emocional en absoluto quiere decir que las personas con autismo no tengan emociones, simplemente que al resultarles sumamente difícil la expresión de las mismas y estar ocupados en entender "nuestros mundos" no desarrollan este aspecto" (Mercado Sabalote, 2001:1).

A lo largo de este estudio, pretendemos conocer qué sienten, qué temen los alumnos autistas... que les provoca enfado o ira, qué situaciones perciben como placenteras, qué les causa tristeza o pena... Estos y otros muchos interrogantes nos planteamos en esta investigación.

2. OBJETIVOS.

Como ya hemos comentado anteriormente, nuestro estudio tiene la finalidad de conocer si el cómic puede llegar a ser un medio útil para romper los silencios emocionales de los niños autistas, un medio capaz de ayudar a exteriorizar a través de las viñetas emociones y sentimientos que no son capaces de transmitir por medio del lenguaje oral...

El propósito de esta investigación, por lo tanto, es indagar si se produce descarga emocional cuando el alumno autista representa con viñetas situaciones, acciones, acontecimientos, aventuras... en definitiva, pequeñas historias sociales, de su vida cotidiana; así como cuando representa en dichas viñetas acontecimientos o situaciones catastróficas, que suele percibir a través de los medios de comunicación (atentados, catástrofes naturales...).

De esta forma indagamos su percepción, a través de emociones y sentimientos, de su contexto más cercano, y su percepción de lo que ocurre en el mundo (un contexto lejano de sus rutinas y vivencias diarias).

Propósitos que se manifiestan en los objetivos de nuestra investigación, y que a continuación detallamos:

- Analizar el contenido icónico, las imágenes, los diferentes trazos sobre el papel que realiza nuestro alumno autista en las diferentes viñetas, indagando la descarga emocional que se puede producir en ellas :

- Indagar qué situaciones, contextos, acontecimientos, escenarios... caracterizan cada categoría emocional, en las diferentes historietas representadas por nuestro sujeto de estudio.
- Analizar el nivel de Iconicidad Sustantiva representado en las diferentes viñetas. Análisis en el que comprobaremos el tipo de dibujo utilizado por nuestro alumno (realista, caricatura, abstracto...).
- Conocer los diferentes tipos de planos que utiliza nuestro sujeto de estudio. Planos que nos determinarán qué partes, elementos, espacios... cobran protagonismo en cada momento de la acción, qué elementos son los que deben captar nuestra acción.
- Conocer los diferentes tipos de angulación, conocer desde dónde quiere nuestro sujeto de estudio que percibamos la acción, desde dónde debemos mirar.
- Indagar el grado de Autoidentificación que se desprende en las diferentes historias sociales, descubrir si aparece representado nuestro alumno como actor o personaje que participa en sus propias historietas.
- Conocer el grado de participación de los diferentes personajes que intervienen en las historietas, en función del rol que ocupan dentro de ellas (Protagonista, Colaborador del Protagonista, Antagonista, Colaborador del Antagonista, y Otros Personajes).
- Identificar quién interpreta cada rol, qué personajes de su vida cotidiana, de su contexto... suelen interpretar el papel de héroe, "el bueno de la historia", o por el contrario, quién ocupa el rol de villano, o "el malo de la historieta".
- Explorar y conocer qué categorías emocionales son más características de cada personaje, en función del rol que interpretan en cada historia social; y que se desprende de sus gestos faciales, corporales, etc.
- Analizar los rasgos faciales más significativos de cada personaje, en función del estado emocional que exprese en cada momento o situación.
- Indagar la utilización de algunos recursos icónicos que pueden ayudar a realizar un mayor énfasis expresivo en los diferentes personajes (colorear algún elemento facial, deformación de elementos faciales o corporales...).
- Identificar los rasgos corporales más significativos en cada personaje, y su relación con las diferentes categorías emocionales.
- Reconocer elementos, objetos, animales, etc., a los que nuestro sujeto de estudio les ha otorgado propiedades y características de los seres humanos en algunas de sus historietas, así como el estado emocional que estos objetos o seres humanizados pueden presentar en diferentes acontecimientos o situaciones.
- Analizar la orientación que existe entre los personajes que aparecen en las viñetas (si se miran, si sólo aparece un personaje, si un personaje da la espalda...).
- Analizar el contenido verbal, el lenguaje, el texto que nuestro alumno autista inserta en la viñetas, indagando la descarga emocional que se puede producir en las palabras o en un determinado conjunto de letras.
- Identificar las diferentes formas, geometrías que pueden presentar las siluetas y los deltas de los bocadillos o globos. Formas, trazos geométricos que engloban al texto, que, en ocasiones, pueden asociarse con un determinado estado emocional.
- Analizar el tamaño, contorno y rotulado del texto. Así como su relación con diferentes categorías o estados emocionales.

- Identificar y reconocer las diferentes onomatopeyas que aparecen en las historietas, así como su posible relación con determinadas categorías emocionales.
- Describir e interpretar el uso y funciones del lenguaje que cada personaje realiza en función del estado emocional que presente.
- Explorar y conocer qué categorías emocionales son más características de cada personaje, en función del rol que interpretan en cada historia social; y que se desprende de sus expresiones, exclamaciones, interrogantes...
- Indagar el grado de autoidentificación, en esta ocasión, analizando sus posibles intervenciones en el relato, en la narración.
- Identificar y analizar algunos recursos propios del cómic (denominados signos convencionales del cómic), que aparecen en las historietas representadas por nuestro sujeto de estudio y que pueden apoyar una situación en la que se desprenda una gran descarga emocional.
- Reconocer e identificar las metáforas visuales representadas en las viñetas producidas por nuestro alumno autista, así como los diferentes símbolos o elementos icónicos más utilizados para este recurso. Indagando, de igual modo, su posible relación con determinadas emociones.
- Detectar la utilización de signos de apoyo en el lenguaje (signos de interrogación, exclamación...). Signos que pueden ayudar a realizar un mayor énfasis expresivo de un determinado estado emocional.
- Indagar la utilización de códigos o movimientos cinéticos, así como los tipos de trazos que utiliza (característicos de diferentes movimientos), y su posible relación con algunas categorías emocionales.
- Analizar la secuencia que mantienen entre sí las diferentes viñetas que componen una historia social, y, de este modo, comprobar si dicha estructura o secuencia es lógica, tiene sentido.

Finalidades y objetivos que nos determinarán si dicho medio (el cómic) puede ser un recurso capaz de romper los silencios emocionales de los alumnos autistas de alto funcionamiento y/o Asperger con habilidades o destrezas especiales para el dibujo. Habilidades y destrezas que, como desarrollaremos a lo largo de este estudio, parecen ser comunes en alumnos y alumnas de estas características.

Al mismo tiempo, esperamos extraer implicaciones de nuestra investigación y realizar sugerencias sobre posibles interrogantes que den continuidad a este estudio. Implicaciones y nuevas sugerencias de estudio, que esperamos que, de alguna forma, contribuyan a mejorar la calidad de vida de las personas autistas y sus familiares.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. Justificación de la Metodología.

Una vez analizadas las características y peculiaridades de nuestros objetivos y fines, nos decantamos por una metodología principalmente de corte cualitativo, con un matiz etnográfico y que ha supuesto la utilización del estudio de casos como estrategia metodológica.

Pero qué aspectos caracterizan, definen... a la metodología cualitativa, qué rol juega el investigador en dicho proceso, qué instrumentos o técnicas de recogida y análisis de la información

se utilizan, etc. A continuación desarrollamos algunas de las características más significativas de dicho enfoque metodológico:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son típicamente “banales” o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.
- Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.
- Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son convincentes por razones teóricas o consistencias internas.
- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.
- La mayor parte de los análisis se realizan con las palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellos. (Miles y Huberman, 1994: 5 – 8).

Pero a pesar de la selección de un determinado enfoque (cualitativo o cuantitativo), toda investigación debe poseer dos centros básicos o pilares de actividad:

1. Recoger toda la información necesaria y suficiente para alcanzar esos objetivos, o solucionar ese problema.
2. Estructurar esa información en un todo coherente y lógico, es decir, ideando una estructura lógica, un modelo o una teoría que integre esa información (Martínez Minguélez, 2006: 66).

Como comentamos anteriormente, tras analizar estos dos grandes ejes o pilares de actividad de nuestro estudio, nos decantamos (dentro del enfoque cualitativo) por el estudio de casos como estrategia o método más adecuado para resolver los interrogantes y objetivos de la investigación, así como para estructurar y organizar dicha información.

“El estudio de casos es uno de los métodos de investigación cualitativa, cuyo fin es estudiar a cada sujeto, buscando una descripción profunda de cada uno” (Sánchez Ayala, 2003: 32).

A la metodología cualitativa se la ha identificado tradicionalmente con el estudio de casos. Pero debemos aclarar que no se trata de una metodología sino de una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados. El estudio de casos se caracteriza porque presta especial

atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos. El caso puede ser simple o complejo y puede ser un niño, una clase, o un colegio, un conjunto de niños, un grupo de clases, varios centros...

“Un estudio de casos es una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único, e incluye el análisis de datos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción...” (McKernan, 1999: 96).

En los orígenes de la investigación cualitativa, el estudio de casos nace con la necesidad de analizar la implantación de programas, experiencias educativas, innovaciones.

Se intentaba conocer si los resultados de estos proyectos, programas o experiencias eran los esperados, su impacto, los puntos fuertes y débiles, propuestas de mejora para futuras aplicaciones...

“Un conocimiento profundo de la implantación de los programas e innovaciones curriculares, exigía un tipo de análisis que permitiese el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general, lo uniforme.” (Angulo Rasco y Vázquez Recio, 2003: 15).

Actualmente, como ya hemos comentado anteriormente, tendríamos que centrarnos en la finalidad de esta metodología, que pretende conocer en profundidad un sujeto, o un grupo de sujetos, un contexto, una institución, etc, que tiene interés en sí mismo, prestando especial atención a esta última consideración.

Nuestro caso debe ser “especial”, “significativo”, “único”, “representativo”... para ser considerado como un caso de “interés” para su estudio.

“De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo palillo, tiene una complejidad única, pero difícilmente nos preocuparán lo suficiente para que los convirtamos en un objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. (Stake, 1998: 11).

3.2. Fases de la Investigación.

Analizada brevemente la metodología de investigación que hemos elegido, es en este apartado donde ofrecemos un esquema de cada una de las fases seguidas. En este caso presentaremos un gráfico general para situar el estudio, un gráfico que nos permitirá situarnos en cada uno de los momentos por los que ha transcurrido dicha investigación.

Momentos o fases del estudio en la que hemos tenido que tomar decisiones muy significativas para el desarrollo de la investigación: la decisión de utilizar unos determinados instrumentos, el sistema de análisis elegido, la adaptación y diseño de instrumentos de recogida de datos, el juicio de expertos, la triangulación...

En la Figura nº 1, representamos de forma esquemática los pasos que hemos ido siguiendo en nuestra investigación:

Podemos considerar siguiendo las afirmaciones de Rodríguez y otros (1996), que cuando se realiza una investigación de corte cualitativo, siempre se opera siguiendo un esquema de acción previamente determinado pero teniendo en cuenta que algunas decisiones se toman sobre la marcha en función de lo que te vas encontrando, de las dificultades, de los imprevistos...

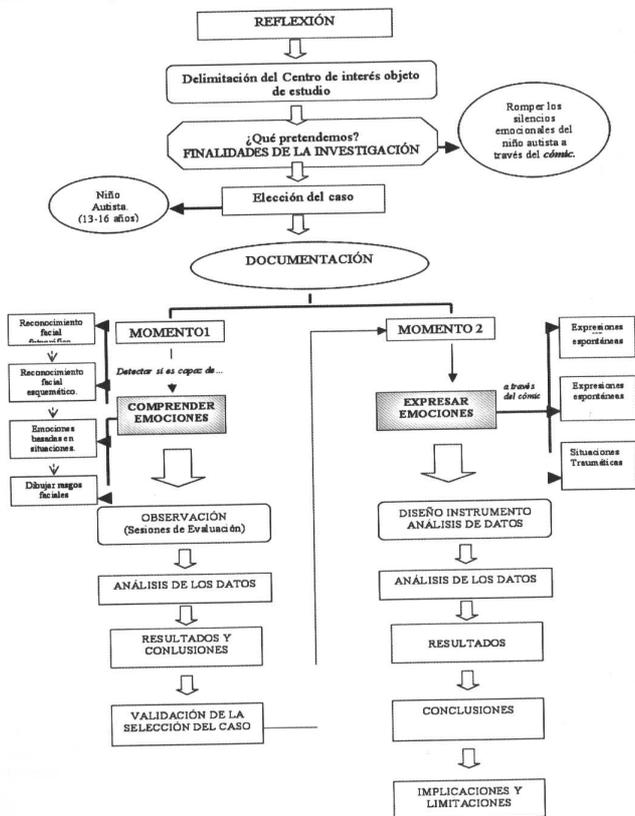


Figura nº 1.- Representación de la Investigación.

3.3. Cronograma.

Otro aspecto que creemos necesario resaltar en las fases de la investigación es la temporalización transcurrida en cada uno de estos momentos. Para ello, en el Cuadro nº 1, sintetizamos a través de un CRONOGRAMA el tiempo transcurrido en las fases o momentos más significativos del estudio.

Momentos o Fases de la Investigación.	2003				2004				2005				2006			
	Trimestres				Trimestres				Trimestres				Trimestres			
	1º	2º	3º	4º												
Determinar centro de interés y finalidades de nuestro estudio.	■															
Elección del caso de estudio.		■														
Comprobar la adecuación de la selección del caso.			■													
Trabajo de Campo: Recogida de Datos. (Cómic)				■				■				■				■
Diseño y Validación Instrumento "Análisis contenido emocional cómic"																
Análisis de los Datos																
Obtener Resultados y Conclusiones Finales.																
Determinar las posibles Implicaciones y Limitaciones de la Investigación.																

Cuadro nº 1.- Cronograma de la Investigación.

3.4. Selección del caso.

Uno de los primeros factores a tener en cuenta en la selección del "caso", es nuestra disponibilidad de trabajo y la accesibilidad al campo. A continuación citamos algunas palabras de Stake, que hacen referencia a este aspecto:

"El primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos. Una vez establecidos los objetivos ¿qué casos pueden llevarnos a la comprensión, a los asertos, quizá incluso a la modificación de las generalizaciones? El tiempo que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados. Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas..." (Stake, 1995: 17).

Seguindo nuestro criterio, nuestro primer contexto, donde se centra la investigación, es la comarca de Écija.

Comarca que está compuesta por los municipios: La Campana, Cañada del Rosal, Écija, Fuentes de Andalucía y la Luisiana.

El siguiente interrogante que se nos planteaba era conocer las características y diagnóstico de los diferentes alumnos de esta comarca, así como el centro en el que se hallaban escolarizados.

Es por lo que le solicitamos a la Delegación de Sevilla de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, el censo de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) de dicha zona.

Una vez analizados estos datos, mantuvimos diferentes reuniones con el Equipo de Orientación Externa (E.O.E.), así como con los diferentes profesores de apoyo a la integración o de pedagogía terapéutica que trabajaban con alumnos autistas.

Tras conocer estos informes y teniendo en cuenta los objetivos y finalidades que nos habíamos planteado en nuestra investigación, seleccionamos como caso de estudio al alumno J.A.S.C. del centro EE. PP. Sagrada Familia de Écija.

Se trata, por lo tanto, de un muestreo intencional (Azorín, 1972) o intencionado (García Fernando, 1982) o deliberado (Patton, 1980), basándonos en las características de este alumno, su nivel intelectual (alumno autista de alto funcionamiento), características de su lenguaje, dificultades para expresar emociones y para mantener relaciones con iguales o con adultos, especial interés por el dibujo, buen nivel lecto – escritor...

A continuación describimos algunos de los criterios que hicieron decidimos por este alumno:

- Autista de Alto funcionamiento (Nivel de Inteligencia Normal. C. I. = 86)
- Buen nivel en la lecto – escritura.
- Óptima comprensión lectora.
- Adecuado lenguaje oral (a nivel de comprensión y expresión).
- Gran habilidad para dibujar.
- Gran memoria visual (fotográfica).
- Dificultades para mantener relaciones con iguales y adultos.
- Dificultades para participar en actividades grupales, en juegos...
- Dificultades para expresar emociones, sentimientos, estados de ánimo...
- Interés por la imagen, lo icónico...
- Entre sus aficiones destacan: el dibujo, lectura de cómic, la música actual, las señales de tráfico y trazados de carretera...
- Valoración positiva en la prueba diagnóstica que hemos diseñado para detectar si el sujeto de nuestro estudio es capaz de comprender las emociones; ya que para desarrollar las finalidades de nuestra investigación (expresar emociones), necesitamos saber con anterioridad si dicho alumno autista es capaz de comprender las categorías emocionales básicas.
- Y, como hemos comentado con anterioridad, otro aspecto que se debe valorar hace referencia a algunas consideraciones prácticas de importancia (Hammersley, K. y Atkinson, P. 1994; y Stake, R. E. 1995), en relación con la viabilidad de acceso a la información, la disponibilidad de información documental... (el hecho de no contar con obstáculos o factores que limiten el acceso a la información), el interés por el proyecto de investigación...
- Etc.

3.5. Instrumento de recogida de datos.

Tras detectar que nuestro alumno era capaz de comprender algunas categorías emocionales básicas (momento 1), nos centramos en el objetivo y finalidad principal de este trabajo de investigación: "Utilizar el cómic, como medio capaz de romper los silencios emocionales de los niños autistas", es decir, utilizar este recurso para ayudar a los niños y niñas autistas a expresar sus emociones y sentimientos a través de medios diferentes al lenguaje oral (momento 2).

Para ello diseñamos un instrumento que nos permitiera analizar la descarga emocional que se producía en cada una de las viñetas que representaba nuestro sujeto de estudio.

Una vez validado por los expertos, quedó diseñado este instrumento en su versión definitiva.

De igual modo, nos gustaría destacar que en el análisis de dicho instrumento nos podemos encontrar con ítems que pueden tener un carácter cuantitativo o cualitativo.

Hemos denominado ítems con un carácter cuantitativo a aquellas preguntas del instrumento que podríamos etiquetar de cerradas o de opciones múltiples. Como posteriormente describiremos, para el análisis de dichos datos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS 11.5.

7. ¿Aparece el protagonista de la historia?

- a) Sí.
- b) No.

Cuadro nº 2.-

Ejemplo de tipos de preguntas cerradas del instrumento (carácter cuantitativo).

4. Tipo de plano.

- a) Plano general.
- b) Plano entero.
- c) Plano americano.
- d) Primer plano.
- e) Plano de detalle.

Cuadro nº 3.-

Ejemplo de tipos de preguntas de opción múltiple del instrumento (carácter cuantitativo).

Al mismo tiempo, hemos etiquetado de ítems con carácter cualitativo a aquellas preguntas del instrumento abiertas. Para el análisis de dichos datos hemos utilizado el programa Hiper – Researchs, estableciendo diferentes Sistemas de Categorías.

2. Descripción sustantiva de la viñeta.

Cuadro nº 4.-

Ejemplo de tipos de preguntas abiertas del instrumento (carácter cualitativo).

El Instrumento se presenta en tres grandes bloques o dimensiones, que caracterizan el análisis de los cómics:

- Contenido Icónico (Lenguaje Visual).
- Contenido Verbal (Lenguaje Verbal)
- Signos Convencionales del Cómic.

4. RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS.

El análisis de los resultados obtenidos en nuestro estudio está estrechamente relacionado con el instrumento que hemos diseñado y utilizado en la recogida de la información, así como las técnicas y estrategias seleccionadas para el análisis de los datos.

A la hora de presentar la información alcanzada vamos a seguir el mismo desarrollo de dicho instrumento, que se divide en tres grandes bloques, con lo cual presentaremos en primer lugar, los resultados obtenidos en el Contenido Icónico (o también denominado Lenguaje Visual), seguido de los resultados del Contenido Verbal (o también denominado Lenguaje Verbal) y finalmente presentaremos los resultados que se extraen al analizar los Signos Convencionales del Cómic.

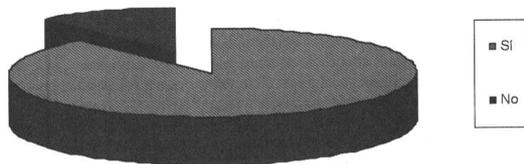
4.1. Resultados Contenido Icónico.

En este primer bloque nos interesa conocer cómo nuestro sujeto de estudio ha expresado y exteriorizado sus emociones a través de imágenes, a través de sus dibujos. En este caso serán objeto de análisis sus trazos, formas, colores... que ha representado en cada viñeta.

En el primer ítem indagamos precisamente si en la viñeta se percibe lenguaje visual o icónico, o si por el contrario sólo existe contenido verbal (texto).

Como se puede observar en el gráfico nº 1, en el 89 % de las viñetas existe un lenguaje icónico o visual (en este caso estamos hablando de viñetas en la que sólo aparece la imagen o aquellas en las que se combina la imagen y el texto).

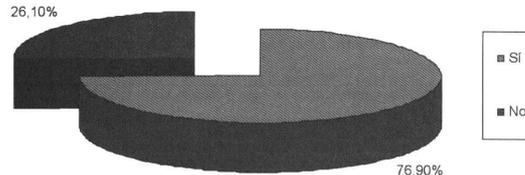
Gráfico nº 1.- Contenido Icónico.



Otro aspecto que captaba nuestro interés, era la frecuencia o el porcentaje en el que el protagonista de la historia social aparecía en las viñetas. Es decir, cuántas veces aparecía a lo largo de la historieta.

A continuación, en el gráfico nº 2, presentamos los resultados obtenidos:

Gráfico nº 2.- Presencia del Protagonista.



Observando el gráfico nº 2, podremos comprobar cómo el protagonista de las historias sociales aparecía en un porcentaje bastante alto (76,90%), en las viñetas que componían cada historieta, frente a un 26,10% en las que no aparecía.

Pero los resultados serían aún más significativos si sólo analizáramos las tres primeras fases o pasos, es decir, excluyendo "Situaciones Traumáticas". Situaciones en las que no aparecen protagonistas, en la mayoría de los casos sólo aparecen antagonistas (villanos, malos, malvados...).

Una vez conocido qué personaje ocupa el rol de protagonista en las historias sociales representadas por nuestro sujeto, otra variable, de gran interés para nuestro estudio, era determinar los rasgos faciales que aparecían dibujados en cada personaje (en este caso el protagonista), en función del estado emocional que presentara.

A continuación, en la tabla nº 1, presentamos a nivel general los resultados obtenidos en esta variable:

Tabla nº 1.- Rasgos Faciales del Protagonista en cada Categoría Emocional.

Categoría Emocional	Rasgos Faciales Protagonista	(f)
ALEGRÍA	Comisura de los labios hacia atrás y hacia arriba.	65
	Gran sonrisa (boca de oreja a oreja).	24
	Mejillas elevadas y abultadas.	17
	El pliegue naso-labial baja desde la nariz hasta el borde exterior por fuera de la comisura de los labios.	7
	La boca puede estar abierta o no, con o sin exposición de los dientes.	6
	Mejillas sonrojadas.	5
	Cejas que se arquean hacia arriba.	3
TRISTEZA	Aparecen arrugas debajo del párpado inferior.	1
	La comisura de los labios se inclina hacia abajo.	15
	Lágrimas en el rostro.	13
	Ángulos interiores de los ojos hacia abajo.	7
	Las cejas caen hacia los costados.	5
	La piel de las cejas forman un triángulo, con el ángulo inferior superior.	4
Los labios tiemblan.	1	

ENFADO / IRA	Ojos desorbitados.	18
	Mirada dura en los ojos que pueden parecer hinchados.	16
	Comisura de los labios hacia abajo mostrando los dientes.	16
	Cabello erizado.	14
	Labios mutuamente apretados.	11
	Labios abiertos, tensos y en forma cuadrangular, como si gritaran.	11
MIEDO	Cejas bajas y contraídas al mismo tiempo (fruncidas)	10
	Líneas verticales entre las cejas (pudiendo existir también horizontales).	6
	Ojos desorbitados.	14
	Boca abierta y labios tensos y ligeramente contraídos hacia atrás o estrechados y contraídos hacia atrás.	8
	Labios tiemblan.	8
	Cabello erizado.	8
SORPRESA	Cejas levantadas y contraídas al mismo tiempo.	5
	Párpado superior levantado, mostrando la esclerótica, y párpado interior en tensión y alzado.	5
	Lágrimas	4
	Las arrugas en la frente se sitúan en el centro.	2
	Ojos desorbitados.	19
	Cabello erizado.	16
	La mandíbula cae abierta.	9
	Labios y dientes quedan separados, en la boca no hay tensión ni estiramiento.	7
	Boca muy abierta. Grito.	7
	Párpados abiertos, el superior levantado y el inferior bajado.	7
AVERSIÓN / ASCO	Arrugas horizontales surcan la frente.	4
	Cejas levantadas, colocándose curvas y elevadas.	4
	Piel estirada debajo de las cejas.	1
	Aparece una lengua flácida.	10
	Nariz arrugada.	9
	Boca abierta y labios contraídos hacia atrás.	7
AMOR	Ojos y cejas encogidas.	6
	Cejas bajas, empujando hacia abajo el párpado inferior.	5
	Mejillas levantadas.	1
	Leve sonrisa.	34
	Párpados cerrados y leve inclinación de los ojos. Como si estuviera soñando.	20
	Mejillas que se elevan, sonrojadas (coloretes).	11
TOTAL	Párpados entreabiertos.	5
	Labios carentes de tensión, sinónimo de una situación placentera.	2
	Ojos en espiral. Pérdida de conciencia.	1
	514	

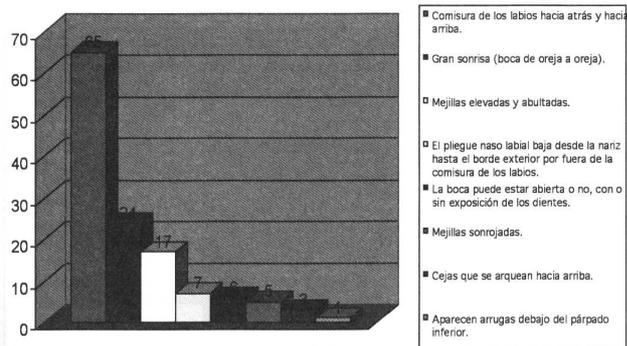
Para sintetizar esta exposición, vamos a desarrollar con mayor profundidad los resultados obtenidos de esta variable en la categoría emocional alegría, tristeza y enfado.

En primer lugar mostraremos, en el gráfico n° 3, los resultados obtenidos en la categoría emocional **ALEGRÍA**, acompañado de una viñeta ejemplo de dicho estado emocional.

Imagen n° 1.- Ejemplo Categoría Emocional Alegría. (Protagonista).



Gráfico n° 3.- Rasgos Faciales del Protagonista. Categoría Emocional: Alegría.



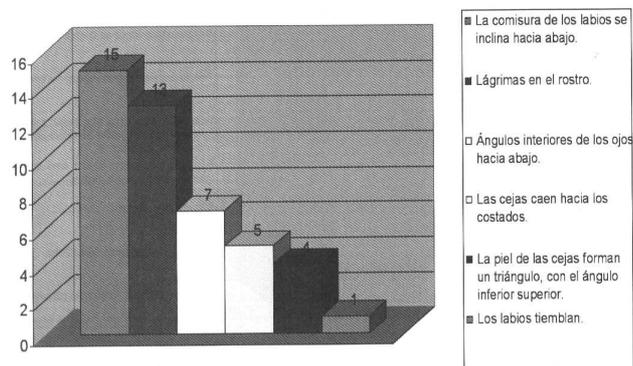
Como se puede observar en el gráfico n° 3, el rasgo facial más representativo del protagonista en la categoría emocional Alegría es "Comisura de los labios hacia atrás y hacia arriba" (f=65), seguidos de "Gran Sonrisa" (f=24), "Mejillas elevadas y abultadas" (f=17), "El pliegue naso labial baja desde la nariz hasta el borde exterior por fuera de la comisura de los labios" (f=7), "La boca puede estar abierta o no, con o sin exposición de los dientes" (f=6), "Mejillas sonrojadas" (f=5), "Cejas que se arquean hacia arriba" (f=3) y "Aparecen arrugas debajo del párpado inferior" (f=1).

De igual modo, en el gráfico n° 4, representamos los resultados obtenidos en la categoría emocional **TRISTEZA**, mostrando con anterioridad una viñeta ejemplo de dicho estado emocional.

Imagen n° 2.- Ejemplo Categoría Emocional Tristeza. (Protagonista).



Gráfico n° 4.- Rasgos faciales del protagonista. Categoría Emocional Tristeza.



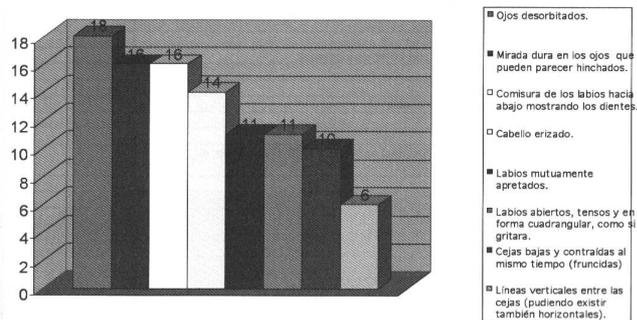
Como muestra el gráfico n° 4, el rasgo facial más representativo del protagonista en la categoría emocional Tristeza es "La comisura de los labios se inclina hacia abajo" (f=15), seguidos de "Lágrimas en el rostro" (f=13), "Ángulos interiores de los ojos hacia abajo" (f=7), "Las cejas caen hacia los costados" (f=5), "La piel de las cejas forman un triángulo, con el ángulo inferior superior" (f=4) y "Los labios tiemblan" (f=1).

Continuando con el análisis de los rasgos faciales representado en el protagonista de las historietas, en el gráfico n° 5, sintetizamos los resultados obtenidos en la categoría emocional **ENFADO / IRA**, mostrando con anterioridad una viñeta ejemplo de dicho estado emocional.

Imagen n° 3.- Ejemplo Categoría Emocional Enfado / Ira. (Protagonista).



Gráfico n° 5.- Rasgos faciales del protagonista. Categoría Emocional Enfado.



Como se puede observar en el gráfico n° 5, el rasgo facial más representativo del protagonista en la categoría emocional Enfado / Ira es "Ojos desorbitados" (f=18), seguidos de "Mirada dura en los ojos que pueden parecer hinchados" (f=16), "Comisura de los labios hacia abajo mostrando los dientes" (f=16), "Cabello erizado" (f=14), "Labios mutuamente apretados" (f=11), "Labios abiertos, tensos y en forma cuadrangular, como si gritara" (f=11), "Cejas bajas y contraídas al mismo tiempo (fruncidas)" (f=10) y "Líneas verticales entre las cejas (pudiendo existir también horizontales)" (f=6).

Pero la comunicación no verbal se caracteriza además de por los rasgos faciales, por los movimientos corporales, por los gestos... (El movimiento de las manos, postura del cuerpo,

inclinación del cuello o la espalda...). Es por ello, por lo que otro de nuestros interrogantes en la investigación era conocer los movimientos corporales que representaba en cada viñeta el protagonista de dicha historia social, siempre y cuando mantuviera alguna relación con las categorías emocionales básicas (P.E.: salto con las emociones sorpresa, miedo o alegría; movimientos de las manos elevándose hacia arriba con la categoría emocional enfado; cuerpo o tronco inclinado hacia delante con la categoría emocional tristeza, etc.).

A continuación, en la tabla n° 2, representamos los datos de esta variable:

Tabla n° 2.- *Movimientos Corporales del Protagonista.*

Movimientos Corporales del Protagonista	(f)
Puño cerrado.	18
Brazos que se cruzan en la espalda.	17
Cuerpo/tronco inclinado hacia delante. Carente de rigidez.	14
Cuerpo/tronco recto, erguido...	10
Brazos apoyados en la cintura, "en forma de jarra".	9
Salto sin equilibrio.	8
Beso.	8
Brazos y manos que descienden.	8
Golpeado, magullado... (pérdida de conciencia, pérdida de vista...)	8
Salto con equilibrio.	7
Cruzar los brazos.	7
Movimiento lateral de las manos (saludos).	7
Cerrar los ojos / Mano sobre los ojos.	6
Cabeza cabizbaja.	5
Descoordinación corporal.	5
Entrelazar/unir/acariciar la mano con la de otra persona.	5
Abrazo.	5
Manos entrelazadas.	5
Movimientos de las manos que se elevan.	5
Brazos abiertos.	5
Manos que se tapan la nariz.	4
Tronco o cuerpo muy inclinado. Posición en la que es difícil mantener el equilibrio.	3
Mano en la barbilla.	3
Mano sobre el hombro / Abrazo.	3
Arrodillarse.	2
Mano en la mejilla, o dedo índice en la frente.	2
Manos en los oídos.	1
Estrechamiento de manos.	1
Manos entrelazadas y que se sitúan sobre el corazón.	1
TOTAL	182

De los resultados expuestos en la tabla n° 2, nos gustaría resaltar aquellos movimientos corporales que han tenido una mayor frecuencia en las representaciones del protagonista en dichas viñetas: "Puño cerrado" (f = 18), "Brazos que se cruzan en la espalda" (f = 17), "Cuerpo/tronco inclinado hacia delante. Carente de rigidez" (f = 14), "Cuerpo/tronco recto, erguido..." (f = 10), "Brazos apoyados en la cintura, en forma de jarra" (f = 9), etc...

4.2. Resultados Contenido Verbal.

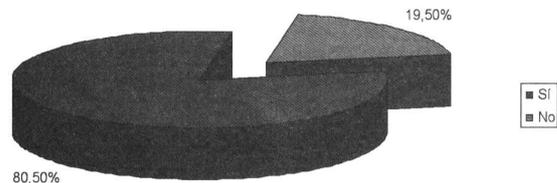
De todos es conocido que el cómic mezcla la imagen con el texto. En este segundo bloque analizaremos precisamente este último: El lenguaje verbal que aparece en las viñetas (texto).

Es por ello por lo que nos centraremos en aquellas expresiones, onomatopéyas, vocablos... el uso de signos de interrogación, exclamación, etc., así como la forma de la silueta y delta de los bocadillos o globos.

Todo ello puede llevar implícito, o apoyar, una determinada categoría emocional.

Nuestro primer interrogante en este segundo bloque es determinar la presencia o no del contenido verbal en las viñetas. Los resultados obtenidos los presentamos en el gráfico n° 6.

Gráfico n° 6.- *Contenido Verbal.*

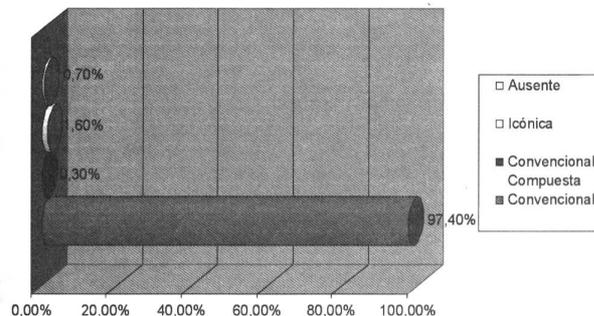


Dicho gráfico nos muestra cómo en el 80,50 % de las viñetas dibujadas por nuestro sujeto de investigación tiene contenido verbal, contiene texto, palabras... frente a un 19,50% en las que no aparece este tipo de contenido.

El texto o lenguaje verbal suele aparecer en el cómic en los denominados globos o bocadillos. Los globos o bocadillos se componen de dos elementos: la silueta y el delta. Ambos pueden aparecer en diferentes contornos, formas o simetrías.

En primer lugar, en el gráfico n° 7, mostramos las diferentes modalidades de siluetas de los globos que ha utilizado nuestro sujeto de estudio.

Gráfico n° 7.- *Modalidades de silueta del globo o bocadillo.*



El gráfico n° 7 nos muestra cómo la silueta del globo más utilizada por nuestro sujeto de estudio es la "Convencional" (97,40%), seguida a una gran distancia por "Icónica" (1,60%), "Ausente" (0,70%) y "Convencional Compuesta" (0,30%).

A continuación mostramos una viñeta ejemplo de la silueta convencional, la que ha obtenido un mayor porcentaje, y, por lo tanto, la que más utiliza nuestro alumno autista para expresar el contenido verbal que producen los personajes de sus historias sociales.

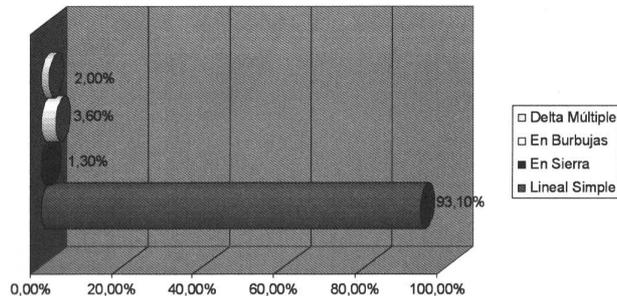
Imagen n° 4.- Viñeta Ejemplo Silueta Convencional.



Otro de los aspectos a analizar en los globos o bocadillos son los denominados deltas. Los deltas son ángulos que se acercan al personaje que emite contenido verbal.

A continuación, en el gráfico n° 8, mostramos las diferentes modalidades de deltas utilizados por nuestro sujeto de estudio:

Gráfico n° 8.- Modalidades de delta.



Como se puede observar en el gráfico n° 8, el delta más utilizado ha sido "Lineal Simple" (93,10 %), seguido de "En Burbujas" (3,60%), "Delta Múltiple" (2,00%) y "En Sierra" (1,30%).

A continuación mostramos una viñeta ejemplo del delta más significativo, el más utilizado por nuestro sujeto: "Delta Lineal Simple".

Imagen n° 5.- Viñeta Ejemplo Delta Lineal Simple.



Aunque las otras modalidades de delta hayan obtenido un porcentaje bajo, también nos parece significativo el simple hecho de su utilización. Ya que en ocasiones, por ejemplo, una silueta en sierra, puede acompañar un grito que exprese miedo, o un delta burbuja nos indica que el personaje está pensando, soñando...

Otro de los recursos utilizados en el cómic, relacionado con el contenido verbal, son las onomatopeyas. Las onomatopeyas podríamos definir las como la imitación de ciertos ruidos o sonidos por medio de letras.

A continuación, en la tabla n° 3, presentamos los resultados obtenidos, mostrando con anterioridad una viñeta ejemplo.

Imagen n° 6.- Viñeta Ejemplo Onomatopeya.



Onomatopeyas	f	(f) %
Aaaaaaahh (grito)	f	17
	%	13,50 %
Buaaaakkk (llanto)	f	6
	%	4,76 %
Oooooohhh (asombro)	f	4
	%	3,17 %
Booom (explosión)	f	11
	%	8,73 %
Pium (disparo)	f	3
	%	2,38 %
Ummmmm (delicioso)	f	5
	%	3,97 %
Snif (llanto interior)	f	6
	%	4,76 %
Trrrr (taladradora)	f	3
	%	2,38 %
Zzzzz (ronquido)	f	5
	%	3,97 %
Ay, Ay... (dolor)	f	4
	%	3,17 %
Paf (golpe)	f	11
	%	8,73 %
Brrrrr (enfado)	f	4
	%	3,17 %
Din, Don... (timbre)	f	3
	%	2,38 %
Pfua (asco/aversión)	f	3
	%	2,38 %
Arg (asco/aversión)	f	4
	%	3,17 %
Muach (beso)	f	8
	%	6,35 %
Slurp (sorbido)	f	3
	%	2,38 %
Poom (Golpe)	f	3
	%	2,38 %
Rin, rin... (teléfono)	f	2
	%	1,59 %
Chaffss (golpe)	f	2
	%	1,59 %
Poin, Poin... (salto)	f	3
	%	2,38 %
Smach (golpe)	f	2
	%	1,59 %
Otros (con f=1)	f	14
	%	11,12 %
TOTAL	f	126
	%	100 %

Tabla n° 3.- Onomatopeyas que aparecen en las viñetas.

Dicha tabla nos muestra cómo la Onomatopeya más utilizada por nuestro alumno autista en sus viñetas ha sido "Aaaaaaaah" (f=17), seguido de "Booom" (f=11), "Paf" (f=11), "Muach" (f=8), "Buaaaaaak" (f=6), "Snif" (f=6), "Ummmmm" (f=5), "Zzzzzzzz" (f=5), "Oooooohh" (f=4), "Ay, ay..." (f=4), "Brrrrr..." (f=4), "Arg" (f=4), "Pium" (f=3), "Trrrrr..." (f=3), "Din, Don" (f=3), "Pfua" (f=3), "Slurp" (f=3), "Poom" (f=3), "Poin" (f=3), "Rin, rin..." (f=2), "Chaffs" (f=2), "Smach" (f=2) y otras 14 onomatopeyas con frecuencia uno (entre las que podríamos destacar "Clic", "Pan", "Piiii", "Takan - takan", "Gl,gl,gl,gl...", etc.).

4.3. Signos Convencionales del Cómic.

El lenguaje del cómic dispone también de otros recursos simbólicos propios, que son los llamados signos convencionales. Entre ellos destacan la metáfora visual, los signos de apoyo y los movimientos o líneas cinéticas.

En este nuevo apartado nos gustaría centrarnos en los denominados códigos cinéticos. Los códigos cinéticos son trazos que se realizan en el dibujo y que nos indican el movimiento de los personajes, objetos, animales, etc.

Trazos que pueden apoyar diferentes estados emocionales (por ejemplo, podemos encontrar en las viñetas líneas que nos indiquen que un personaje está corriendo de "miedo", o trazos que representen el impacto de un puño en la mesa y que puede simbolizar "enfado"...)

A continuación, en el gráfico n° 9, presentamos los resultados de los diferentes tipos de códigos cinéticos utilizados por nuestro sujeto, mostrando con anterioridad una viñeta ejemplo.

Imagen n° 7.- Viñeta Ejemplo Códigos Cinéticos.



Gráfico nº 9.- Códigos o Movimientos Cinéticos.

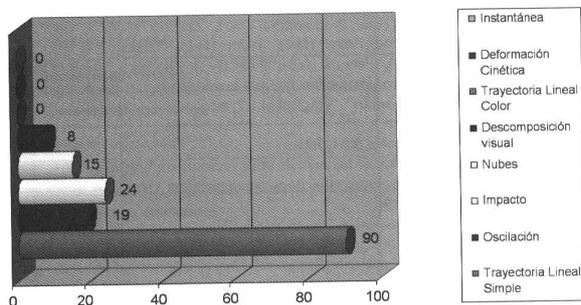


Gráfico que nos muestra cómo el código o movimiento más utilizado en sus viñetas por nuestro sujeto de estudio ha sido "Trayectoria lineal simple" (f=90), seguido de "Impacto" (f=24), "Oscilación" (f=19), "Nubes" (f=15), "Descomposición Visual" (f=8), "Trayectoria lineal color" (f=0), "Deformación cinética" (f=0) e "Instantánea" (f=0).

Otra de las variables que indagamos en nuestro estudio era la presencia de "signos de apoyo" que acompañan a los textos verbales. Estos signos se suelen utilizar con el objeto de enfatizar la expresión de algún personaje, para enriquecer su expresión. Por ejemplo, un signo de admiración sirve para indicar sorpresa, miedo, alegría, etc.; mientras que un signo de interrogación podría expresar dudas o preguntas.

En el gráfico nº 10, exponemos los resultados obtenidos, mostrando con anterioridad una viñeta ejemplo.

Imagen nº 8.- Viñeta Ejemplo Signos de apoyo.

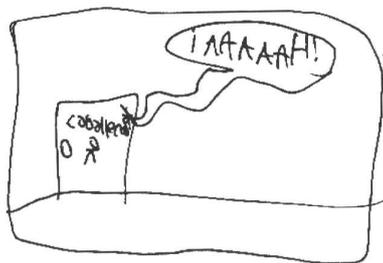
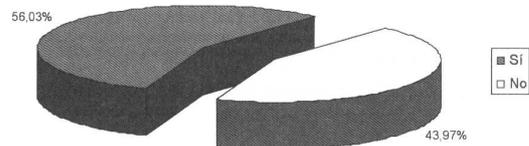


Gráfico nº 10.- Utilización Signos de Apoyo.



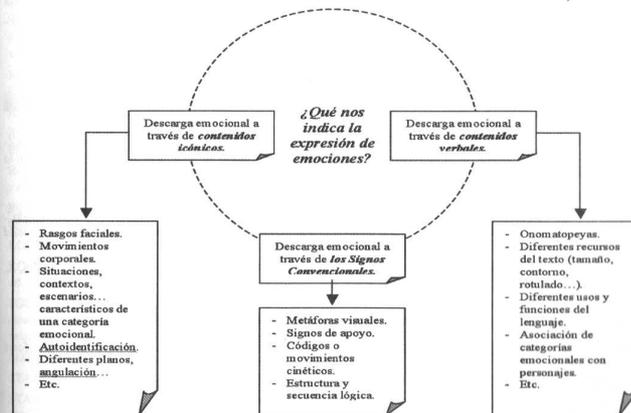
El gráfico nº 10 nos muestra cómo en el 56,03% de las viñetas nuestro sujeto de estudio, nuestro alumno autista, utiliza signos de apoyo (interrogación, exclamación...) con la finalidad de enfatizar o enriquecer la expresión de los personajes que aparecen en sus viñetas, frente a un 43,97% en las que no utiliza dicho recurso.

Se trata de otro resultado significativo, ya que nos indica que en más de la mitad de las viñetas (56,03 %) se utilizan signos de apoyo con la intención de enriquecer la expresión de los personajes, su contenido verbal.

5. CONCLUSIONES.

A continuación, y a modo de síntesis, mostramos en la figura nº 2 algunas de las conclusiones más significativas obtenidas en este estudio y que reflejan aquellos aspectos que identifican o muestran la descarga emocional que se produce en las viñetas realizadas por nuestro sujeto autista.

Figura nº 2.- Conclusiones finales de la Investigación.



La exposición de los resultados y conclusiones presentados en este estudio, nos muestran que, para nuestro sujeto de estudio (alumno autista de alto funcionamiento con habilidades especiales para el dibujo), el cómic ha sido un medio útil para romper sus silencios emocionales, un medio que le ha ayudado a expresar emociones, sentimientos y estados de ánimo... que no transmitía a través de su lenguaje oral.

En esta ocasión, sus palabras han sido transformadas en bonitos trazos plasmados sobre un pequeño trozo de papel, en colores impregnados de sensibilidad...

El cómic ha significado para nuestro sujeto de estudio, mucho más que un medio de entretenimiento o diversión; se ha convertido en un recurso que le ha permitido vencer algunas de sus dificultades de expresión y comunicación... en un instrumento que le ha ayudado a superar aquellas barreras y obstáculos que le impedían exteriorizar o mostrar "su mundo interior".

Teniendo en cuenta que muchos de los niños autistas de alto funcionamiento o Asperger destacan por poseer habilidades especiales para el dibujo, o para otras especialidades o áreas como las matemáticas, la informática, la música..., creemos necesario utilizar estos "puntos fuertes", para desarrollar su afectividad, para ayudarles a expresar sus emociones y sentimientos.

Quizás por ello nos gustaría terminar con las palabras de Grandin, 2006. Persona autista de alto funcionamiento que nos indica la necesidad de que los profesionales que trabajan e intervienen con alumnos y alumnas autistas potencien sus puntos fuertes, sus talentos... para mejorar su calidad de vida y la de sus familiares.

"Los profesores deben ayudar a los niños autistas a desarrollar sus talentos. Creo que se hace demasiado hincapié en las deficiencias y no se insiste lo suficiente en el desarrollo de las aptitudes... Los autistas adolescentes y adultos tienen que aprovechar sus puntos fuertes y sus intereses. Hay que animarlos a desarrollar aptitudes en ámbitos como la programación informática, la mecánica y las artes gráficas." (Grandin, 2006: 146-147). ■

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO RASCO, F. y VÁZQUEZ RECIO, R. (2003): "Los estudios de caso. Una aproximación teórica". En VÁZQUEZ RECIO, R. y ANGULO RASCO, F. (Coord): *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- AZORIN, F. (1972): *Curso de muestreo y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- CABERO, J. (2002): "Los medios tecnológicos como elemento curricular para responder a la diversidad del alumnado". En MARTÍNEZ, A. y CÓRDOBA, M. (Coords): *Flexibilización curricular en el marco de la atención a la diversidad del alumnado*. Sevilla: GID - FETE UGT Andalucía. 231 - 255.
- FRITH, U. (1989): *Autism. Explaining the enigma*. Cambridge: Basic Blackwell. (Traducción española de Rivière, A. 1992: *Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza).
- FRITH, U. (2004): *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- FRITH, U. y HAPPEÉ, F. (1994): *Autism: Beyond "Theory of mind"*. *Cognition*, N.º 50. 115 - 132.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. L. (1990): *La comunicación de las emociones*. Universidad complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- GRANDIN, H. (2003): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- GRANDIN, T. (2006): *Pensar con imágenes: mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba Editorial.

- GRANDIN, T. y SCARIANO, M. (2003): *Atravesando las puertas del autismo. Una historia de enseñanza y recuperación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- GRAY, C. (1994): *Cómic strip conversation*. Michigan: Future horizons inc.
- GRAY, C. (1998): "Social stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism". En SCHOPLER, E. y MESIBOY, E. (Eds): *Asperger syndrome or high-functioning autism*. Nueva York: Plenum Press. 167 - 185.
- HADDON, M. (2005): *El curioso incidente del perro a medianoche*. Barcelona: Círculo de lectores.
- MARTÍNEZ MINGUÉLEZ, M. (2006): *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Mexico: Editorial Trillas.
- MCKERNAN, J. (1999): *Investigación - acción y currículo: métodos y recursos profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.
- MERCADO SABALETE, E. (2001): *El autismo como déficit de inteligencia emocional*. Simposio Internacional sobre Detección e Intervención Temprana en Autismo. Granada.
- MILES, M.B. y HUBERRMAN, A. (1994): *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newsbury Park, CA: Sage.
- MORENO MENJIBAR, J. L. (2000a): "El guión en la tecnología de la imagen". En RÍOS ARIZA, J. y CEBRIAN DE LA SERNA, M. (Coords): *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe. 115 - 134.
- MORENO MENJIBAR, J. L. (2000b): "La imagen fija secuenciada: El cómic". En RÍOS ARIZA, J. y CEBRIAN DE LA SERNA, M. (Coords): *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe. 35 - 56.
- PATTON, M. (1980): *How to use qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- RIVIÉRE, A. (1997a): "El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales". En RIVIÉRE, A. y MARTOS, J. (Coords): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Instituto de migraciones y servicios sociales. 23 - 60.
- RIVIÉRE, A. (1997b): "Tratamiento y definición del espectro autista I: relaciones sociales y comunicación". En RIVIÉRE, A. y MARTOS, J. (Coords): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Instituto de migraciones y servicios sociales. 61-106.
- RIVIÉRE, A. (1997c): "Tratamiento y definición del espectro autista II: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas". En RIVIÉRE, A. y MARTOS, J. (Coords): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Instituto de migraciones y servicios sociales. 107-160.
- RIVIÉRE, A. (1997d): *El autismo desde dentro: modelos explicativos y pautas de intervención*. Actas del IV encuentro sobre autismo: El autismo, hoy (1994). Asociación de autismo Burgos.
- RIVIÉRE, A. (1999): *Símbolos, arte y autismo*. En AUTISMO BURGOS (eds): *Desde el silencio*. Burgos: Junta de Castilla y León. 69 - 71.
- RIVIÉRE, A. (2002): *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Ediciones troata.
- RIVIÉRE, A. y MARTOS, J. (Coords) (1997): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Instituto de migraciones y servicios sociales.
- ROCHE, R. (1992): "Un modelo propuesto para la educación prosocial". En BORREGO DE DIOS, C. (Ed): *Curriculo y desarrollo socio - personal*. Sevilla: Alfar. 58 - 64.
- RODRÍGUEZ DÍEGUEZ, J. L. (1986): *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gil.
- RODRÍGUEZ, G. y otros (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- ROMERO TENA, R. (2006): "Profesores creadores de medios (NTICs)". *Píxel - Bit. Revista de medio y educación*, n.º 16. 89 - 97.
- SOLA MÁRQUEZ, I. M. (2003): *El gesto facial y su representación dinámica (creación multimedia mediante animaciones): el lenguaje del rostro en la animación, la morfología, las metáforas expresivas y el movimiento del rostro en relación con lo espiritual*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- SOTILLO, M. y NUÑEZ, M. (2000): "La teoría de la mente". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 296. 60 - 63.
- STAKE, R. E. (1995): *Ther arto fase study*. Londres: Sage.
- STAKE, R. E. (1998): *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

TORRES HURTADO, J. B. (2002): *Las nuevas tecnologías aplicadas a las necesidades educativas especiales. Análisis de software educativo para atender alumnos y alumnas con autismo y/o trastornos generalizados del desarrollo (T.G.D.s.). Estudio de caso.* Tesis Doctoral. Facultad Ciencias de la Educación: Universidad de Granada.

VALDIZÁN, J. R. (2005): "Potenciales evocados cognitivos en el reconocimiento de caras en el autismo". *Revista de Neurología*, Vol. 40 (Supl. 1), 163 – 165.

VANCE, W. (1997): "¿Cómo se hace un cómic?". *Peonza: Revista de Literatura infantil y juvenil*, Nº 41, 11 – 14.

WARRICK, A. (2002): *Comunicación sin habla: comunicación aumentativa y alternativa alrededor del mundo*. Madrid: CEAPAT.

WELLMAN, H. M. (1990): *The child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.

*Rosalía Romero Tena es
Profesora Titular de la Facultad Ciencias de la Educación
en la Universidad de Sevilla.*

*Rafael Flores Díaz es
Orientador del centro EE. PP. Sagrada Familia de Écija (Sevilla).*



1. **TENDENCIAS ACTUALES EN LA INVESTIGACIÓN DE LA CONDUCTA MORAL Y SU APLICACIÓN A LA MENTIRA INFANTIL.**

Dra. M^a Dolores Molina Jaén y Dra. M^a Dolores Hueso Villegas.

2. **SOBRE PREJUICIOS LINGÜÍSTICOS Y LA NECESIDAD DE DESTERRARLOS DEL ÁMBITO EDUCATIVO: DIALECTO ESTÁNDAR Y DIALECTOS NO ESTÁNDARES.**

Dr. Víctor M. Longa Martínez.