



**Universidad de Valladolid**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
MADRID**

# **EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

**Alumna: García Ceballos, Silvia**

Tutor Académico: José Sixto Olivar Parra

Departamento de Psicología

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

Master de Arteterapia y

Educación Artística para la Inclusión Social

Especialización e investigación en ámbitos culturales

Facultad de educación y Trabajo Social (UVA).

Universidad de Valladolid, Marzo 2013.

**CURSO: 2012- 2013.**

*“El arte vive en el espacio que existe entre objeto e individuo. La experiencia nace cuando estos dos elementos interactúan. El arte es una forma de experiencia y una forma de experiencia puede ser arte. No hay que limitar la estética a las bellas artes. Se puede tener una experiencia estética en cualquier momento en el que el ser humano se relacione profundamente con la vida”.*

EISNER, E. (2008:16)

Agradecimientos en primer lugar al Máster de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social y a las tres Universidades que lo conforman (UAM, ACM y UVA) por hacer posible este periodo de aprendizaje.

Agradecimientos también al Museo de Arte Contemporáneo Español Patio Herreriano, al Centro Ocupacional de personas con Discapacidad Intelectual del Ayto. de Valladolid y a CINDEMA SL., a todo el equipo de trabajo por el trato recibido y la oportunidad que se nos ha brindado.

A mi compañero Alberto Olmos, con el cual he caminado de forma conjunta en este trayecto, compañero de debates, de escuchas, de reflexiones y de críticas constructivas.

Enormemente y en especial, agradecer a mis tutores de prácticas a quienes tengo una alta estima, J. Sixto Olivar Parra y Pablo Coca por la cercanía y confianza depositada en mí. Por su dedicación e implicación en este proyecto, sus aportaciones, criterio, hermenéutica y experiencia que han sido ejemplo digno de aprendizaje.

A todos los docentes que han depositado en esta experiencia lo mejor de cada uno. Por último a mis seres queridos los cuales han estado apoyándome y siendo partícipes del entusiasmo y constancia ante esta nueva etapa de crecimiento.

*Gracias, porque en la realización de este “puzzle”, todas las piezas son imprescindibles.*

## ÍNDICE:

RESUMEN .....	5
1. INTRODUCCIÓN .....	7
1.1 Cumplimiento de los objetivos de la asignatura.....	7
1.2 Integración de los conocimientos teóricos adquiridos.....	7
1.3 Introducción a la línea de investigación.....	9
1.3.1 Arte y creatividad. Herramientas transformadoras.....	11
1.3.2 Educación Patrimonial. Herramienta para la Inclusión.....	12
1.3.3 Espacios no formales, potenciales de inclusión Social.....	17
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	20
2.1 Análisis documental de proyectos artísticos.....	26
2.2 Análisis documental Educación Patrimonial.....	27
2.3 Un estudio de posición entre Arteterapia y Educación Artística.....	28
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN/OBJETIVOS.....	32
3.1 Formulación de objetivos.....	33
3.2 Formulación de Hipótesis.....	33
4. METODOLOGÍA.....	34
4.1 Centro de trabajo.....	34
4.2 Características generales de los participantes.....	34
4.3 Diseño de la intervención.....	37
4.4 Líneas de actuación.....	41
4.5 Instrumentos de evaluación.....	42
5. CONCLUSIONES Y REFEXIONES.....	46
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo reflejar todo un proceso de aprendizaje y puesta en marcha de las competencias adquiridas durante los cursos 2011/2012 y 2012/2013 en el Máster de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social. Máster interuniversitario impartido por la UCM (Universidad Complutense de Madrid), UAM (Universidad Autónoma de Madrid) y la UVA (Universidad de Valladolid) a la cual pertenezco.

A su vez, en él se tratará de reflejar la línea de investigación hacia la cual nos dirigimos, *“Educación Artística para la Inclusión Social desde el enfoque de la Educación Patrimonial en colectivos con Discapacidad Intelectual (DI)”*. Más concretamente se desarrollarán tres líneas de trabajo: arte, educación patrimonial e inclusión, a lo que se acompañará del proceso de documentación al que se ha procedido durante este periodo, el estado de la cuestión.

Siendo conscientes de que aún queda un largo camino por recorrer y de la necesidad de acotar la investigación con una mayor precisión, se mostrarán las primeras cuestiones e hipótesis que surgen del interés por la utilización del arte como herramienta educativa en colectivos con DI, con el fin de favorecer la inclusión social.

Posteriormente, se disponen los aspectos referentes al colectivo con el que se llevará a cabo la intervención, las características generales y específicas del grupo de participantes y se presentará una breve planificación de la intervención, periodo de observación, metodología, líneas de actuación, procedimientos de registro y evaluación.

Con un carácter más reflexivo y como colofón a este documento, se verán reflejadas las valoraciones finales de este proceso de trabajo y experiencia vivida y expectativas cumplidas.

**Palabras clave:** educación artística, educación patrimonial, espacio no formal, discapacidad intelectual, inclusión social.

## ABSTRACT

This work aims to reflect a process of learning and implementing the knowledge learned during the course 2011/2012 and 2012/2013 in the Master of Art Therapy and Art Education for Social Inclusion. Joint Master taught by UCM (Universidad Complutense de Madrid), UAM (Universidad Autónoma de Madrid) and UVA (Universidad de Valladolid) to which I belong.

In turn, it will attempt to define the research toward which we are heading, "*Art Education for Social Inclusion from the focus on heritage education in groups with intellectual disabilities (ID)*". More specifically will develop three lines of work: art, heritage education and inclusion, which is accompanied by the documentation process which has been carried out during this time, the state of the question.

Being aware that there is still a long way to go, and the need to delimit more precisely research will be display the first questions and hypotheses arising from the use of art as an educational tool in groups with DI, with the to promote social inclusion.

Subsequently, shows the general and specific characteristics of the group and presented a short intervention planning, observation time, methodology, working lines, registration and evaluation systems.

With a more reflective and the culmination of this document, will be reflected the final valuations of this process work, life experience and fulfilled expectations.

**Keywords:** Arts education, Heritage education, non-formal space, intellectual disability, social inclusion.

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación pertenece a la modalidad (I) de la presente convocatoria, por lo que se postula una línea de investigación con su correspondiente revisión bibliográfica y estado de la cuestión con el fin de continuar hacia el desarrollo de una tesis doctoral.

### 1.1 Cumplimiento de los objetivos de la asignatura.

En base a la puesta en práctica de los conocimientos y competencias adquiridas a lo largo de las asignaturas tanto teóricas como prácticas del máster, mi apreciación es positiva. Ha sido un proceso en constante reflexión tanto en el periodo de prácticas externas como en la fragua de esta vía de investigación, la documentación recabada, preguntas de investigación, formulación de hipótesis, desarrollo de técnicas adecuadas, metodología precisa o correctos sistemas de evaluación y registro que han formado parte de los aprendizajes.

Desde el inicio de este estudio nos hemos intentado aproximar lo máximo posible a las necesidades del colectivo habiendo trabajado ampliamente el procedimiento de observación. La búsqueda documental y los datos recopilados, nos han ayudado a entender y conocer las necesidades, los puntos débiles y fuertes de los participantes y por consiguiente, a establecer los objetivos primordiales y concretos para conseguir la mejora en la inclusión social como objetivo principal.

### 1.2 Integración de los conocimientos teóricos adquiridos.

De todas las asignaturas cursadas en el máster se han extraído conocimientos para el desarrollo de nuestra intervención.

La especialidad que me ha llevado a desarrollar esta línea de investigación ha sido la realizada en el módulo (II) *Educación artística para la inclusión social en ámbitos culturales*. Me decliné por esta segunda opción por mi formación académica y el interés que este ámbito me despertaba. Afortunadamente el periodo de prácticas externas ha superado con creces las expectativas iniciales ya que hemos podido formar parte de un proyecto propio que nos ha dado la libertad de generar un grupo

de trabajo equitativo entre iguales diseñando y llevando a la práctica el proyecto “arte para todos” en el cual se han puesto en práctica todos los conocimientos del máster.

Así pues, haremos un breve recorrido por las asignaturas que han ayudado a conformar el proyecto.

En las asignaturas de *Creatividad y Arteterapia Aplicada*, las técnicas aprendidas, las reflexiones, el modo de dirigir las y de planificarlas, ha sido indispensable para la el diseño de actividades. El acercamiento a esta disciplina no habría sido posible sin una base de *Fundamentos de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social* y sin una primera toma de contacto en los *Procesos psicológicos y fundamentos de psicoterapia* que nos ayudaran a entender el marco, el encuadre y el grupo de trabajo.

Por otro lado, centrándonos en la especialidad escogida, la asignatura *Fundamentos de Educación Especial en la enseñanza no formal*, nos proporcionó las nociones de acercamiento a los diferentes colectivos de trabajo, puntos fuertes, débiles y técnicas de intervención más adecuadas.

*Los museos como espacios educativos para la inclusión social. Metodologías, modelos y diseños educativos*, confirmó mi interés en este ámbito del mismo modo que nos aportó el conocimiento de los diferentes espacios de trabajo, posibilidades, experiencias prácticas, y fue el detonante de la elección del Museo Patio Herreriano como centro de prácticas.

*Programas y diseños educativos en arteterapia en los ámbitos culturales*, nos proporcionó un amplio campo de diseños artísticos y estrategias para llevar a la práctica junto con una aproximación a la musicoterapia.

Por último, *Metodologías de investigación*, ha sido una asignatura clave para establecer las estrategias de recogida de datos y del proceso de trabajo que mejor se adaptara a los fines cualitativa o cuantitativamente, eje indispensable para dar validez y demostración a este proyecto. En todas las materias se nos ha dispuesto de gran documentación, artículos de lectura y trabajos prácticos que plasmaran los aprendizajes sirviéndonos de trampolín para la búsqueda final de nuestra línea de investigación.



Con todo esto se concluye que han sido una cadena de conocimientos solapados y necesarios para la comprensión de un todo. La unión ha dado como resultado la realización de este trabajo con su estado de la cuestión, aproximación metodológica, concreción de objetivos e hipótesis planteadas, recogida y registro de datos y sistemas de evaluación, demostración y validez.

### **1.3 Introducción a la línea de investigación.**

El proyecto que se expone a continuación, surge en gran parte de la experiencia vivida a lo largo del periodo de prácticas externas pertenecientes al Máster de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social, las cuales se han llevado a cabo en el Museo de Arte Contemporáneo Español, Patio Herreriano.

En él, se ha tomado contacto con diferentes colectivos los cuales presentaban diversidades funcionales como discapacidad intelectual o enfermedad mental.

En la actualidad, se sigue manteniendo este grupo de trabajo con el fin de continuar estableciendo vínculos con otras instituciones que aborden colectivos pertenecientes a estos sectores de algún modo denominados “en peligro de exclusión social”.

El interés profundo por esta temática reside en la búsqueda de la igualdad y de la superación y adaptación al medio social que impone toda deficiencia por mínima que sea; de carácter externo, interno, físico, mental, sensorial, funcional, cognitivo, etc. Siendo nuestro principal objetivo el fomento de la inclusión social.

Durante la estancia en el centro de prácticas externas, mi labor ha estado ligada al Departamento de Investigación y Educación del Museo, el cual centra sus objetivos en la mediación entre el arte y el público, lo que ha proporcionado las herramientas necesarias para establecer las estrategias puente que hagan este vínculo posible.

El interés del trabajo de investigación sobre los espacios no formales, viene derivado de las cuestiones que nos planteamos sobre el papel del visitante en el museo. Coca (2010), revisa alguno de los planteamientos acerca de esta temática cuestionando los valores del museo frente al visitante mediante reflexiones de artistas del s.XX.

“Hablar de museos y público, es hablar de dos conceptos que no representan realidades únicas y monolíticas, sino que más bien responden a una pluralidad de

significados. Igual que la variedad de museos es amplia, cuando hablamos de visitantes debemos tener en cuenta no sólo de las características específicas de los individuos, sino su papel como usuarios de esta institución.” (Coca, 2010:214).

También Morón (2011), hace una reflexión integra sobre los museos como agentes activos para la equidad social. Y desde un enfoque distante pero no menos importante Eisner (2008), aborda el museo como un lugar para la educación.

Trabajando este concepto de educación artística de forma individualizada se pretende proyectar un nuevo concepto de educación inclusiva con el fin de transformar o canalizar las problemáticas y necesidades que se detecten en cada colectivo.

Desde este departamento educativo del Patio Herreriano el cual ha servido de trampolín para el desarrollo de nuestra investigación, se desarrollan proyectos de investigación e innovación educativa representando una de las vías de actuación prioritarias en esta área del museo. Con ellos se ponen en marcha experiencias de colaboración con otros centros e instituciones así como proyectos propios destinados a nuevos públicos, siendo por tanto una puerta abierta para nosotros donde se nos ha permitido dar comienzo a un proyecto de investigación denominado “Arte para todos”.

Este proyecto realizado dentro de un contexto sociocultural a la vez que educativo, se basa en la utilización de la expresión artística y la educación plástica como herramientas de trabajo con las cuales incidir en diferentes aspectos susceptibles de mejora anteriormente detectados dentro del colectivo con el cual se ha establecido trabajar.

El fin que se persigue es poder alcanzar de forma satisfactoria los objetivos determinados en busca de una mejor interpretación de las situaciones sociales. Esto se llevará a cabo a través del trabajo enfocado hacia conductas empáticas como el reconocimiento de situaciones sociales adecuadas, o la regulación de conductas y resolución de conflictos.

El planteamiento que se expone a continuación se divide en tres líneas de actuación:

- *Arte y creatividad* como herramientas propicias para transformar las necesidades específicas encontradas intragrupalmente.

- Un segundo enfoque desde la *educación patrimonial*, y más concretamente desde el concepto de patrimonio personal como conformador de identidades para entender el respeto y cuidado de lo particular a lo global, lo que fomentará la inclusión y el respeto entre colectivos.
- Y, por último, una tercera vía que establece los espacios no formales como potenciadores de la *Inclusión Social*.

Tras la búsqueda y consulta sobre estas líneas de actuación, los valores transformadores y educadores del arte, Dalley (1987), Gilroy (2012), Gliga (2011), Morón (2008), López Fernández (2011); Rodríguez (2007) Fernández y del Río (2007); Coca (2010) y Fontal (2009), se desarrollan brevemente cada una de ellas.

### **1.3.1 Arte y Creatividad. Herramientas transformadoras.**

Arte y creatividad, conforman una simbiosis instrumental básica para el desarrollo de aptitudes, competencias y habilidades en todos los colectivos. Estos, nos ofrecen un amplio campo de técnicas y recursos con los cuales trabajar, para el fomento de la expresión y lenguaje en el ámbito social o en cualquier área del desarrollo. Más ampliamente en el desarrollo cognitivo, social, sensorial o de lenguaje.

Hasta el más pequeño de los déficits exige cierta adaptación, la que consiste en encontrar la manera de superar la separación del medio que impone la discapacidad. Por ello se trabaja desde el arte como herramienta de mediación entre los educadores y los miembros del grupo para poder desarrollar los objetivos establecidos.

El arte (del latín *ars*, *artis*, y este calco del griego τέχνη) es entendido generalmente como cualquier actividad o producto realizado por el ser humano con una finalidad estética o comunicativa, a través del cual se expresan ideas, o emociones. Según la RAE (2001), arte es una manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros.

Cada discapacidad está relacionada con una desvinculación mayor o menor del medio, dependiendo del grado y la clase de la misma. Esta afirmación se aplica a todos aquellos que tienen desventajas emocionales, mentales, físicas o sociales.

Hasta el más pequeño de los déficits inevitablemente exige cierta adaptación.

La creatividad se considera un proceso de autorregulación. El sujeto desarrolla estrategias de pensamiento que le ayudan en la resolución de conflictos, favorece el autocontrol, autoevaluación y logro de metas.

Todos estos beneficios servirán a los miembros en sus relaciones con los demás individuos. Se trabajará mediante el desarrollo de un proceso creativo y reflexivo constante para fomentar la identificación de situaciones y búsqueda de soluciones a problemas vitales de su vida diaria llevando a cabo estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Concluimos esta justificación afirmando que los procesos artísticos no son indispensables en la vida de los seres humanos, pero si favorables en todos los aspectos para el desarrollo de diferentes capacidades.

Dentro de los colectivos donde las capacidades cognitivas se ven muy limitadas, el arte nos da mayor facilidad de comprensión y acercamiento, ofreciendo las herramientas y los soportes propicios para establecer las bases de la expresión.

### **1.3.2 Educación Patrimonial. Herramienta para la Inclusión.**

El planteamiento que se desarrolla a continuación se fragua sobre la idea de Patrimonio propio y personal como conformador de identidades junto con la concienciación del valor, respeto y conservación del Patrimonio en su amplio contexto.

El Patrimonio como herramienta de trabajo inmerso en la educación artística cuya finalidad es partir de experiencias propias para conocer, comprender, apreciar, cuidar, conservar y valorar el entorno global.

La didáctica del patrimonio implica unos procesos de enseñanza-aprendizaje basados en los términos propiedad, pertenencia e identidad, que mediante el uso de diferentes estrategias, instrumentos y recursos harán posible la vinculación de las

personas hacia el patrimonio. La utilización de nuestras raíces y propiedades dotadas de un carácter simbólico o afectivo como fuente de enriquecimiento y disfrute harán posible el acercamiento de las personas como parte del patrimonio.

Para ello se puede trabajar el patrimonio desde diversos puntos de vista. Hay “patrimonios” a los cuales los individuos tienen acceso como miembros de comunidades más amplias, tales como los patrimonios regionales y/o nacionales: Patrimonio industrial, histórico, cultural, urbanístico, artístico, arqueológico, arquitectónico, vernáculo, moderno...

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1972) establece que se considera patrimonio cultural:

- Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- Los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

En lo que respecta a la multidimensionalidad del patrimonio cultural deberemos de distinguir diferentes categorías:

- Patrimonio Material o tangible: Formado por los bienes tangibles muebles o inmuebles, recoge los bienes artísticos, monumentales, los objetos arqueológicos, históricos, artísticos, etnográficos, tecnológicos, religiosos y aquellos de origen artesanal o folklórico que constituyen colecciones importantes para las ciencias, la historia del arte y la conservación de la diversidad cultural.

- El patrimonio tangible inmueble, recoge obras o producciones humanas que no pueden ser trasladadas de un lugar a otro, ya sea porque son estructuras o porque están en inseparable relación con el terreno.

Para poder apoyarnos en un elemento más visual se mostrará la categorización de elementos patrimoniales a partir del siguiente esquema:

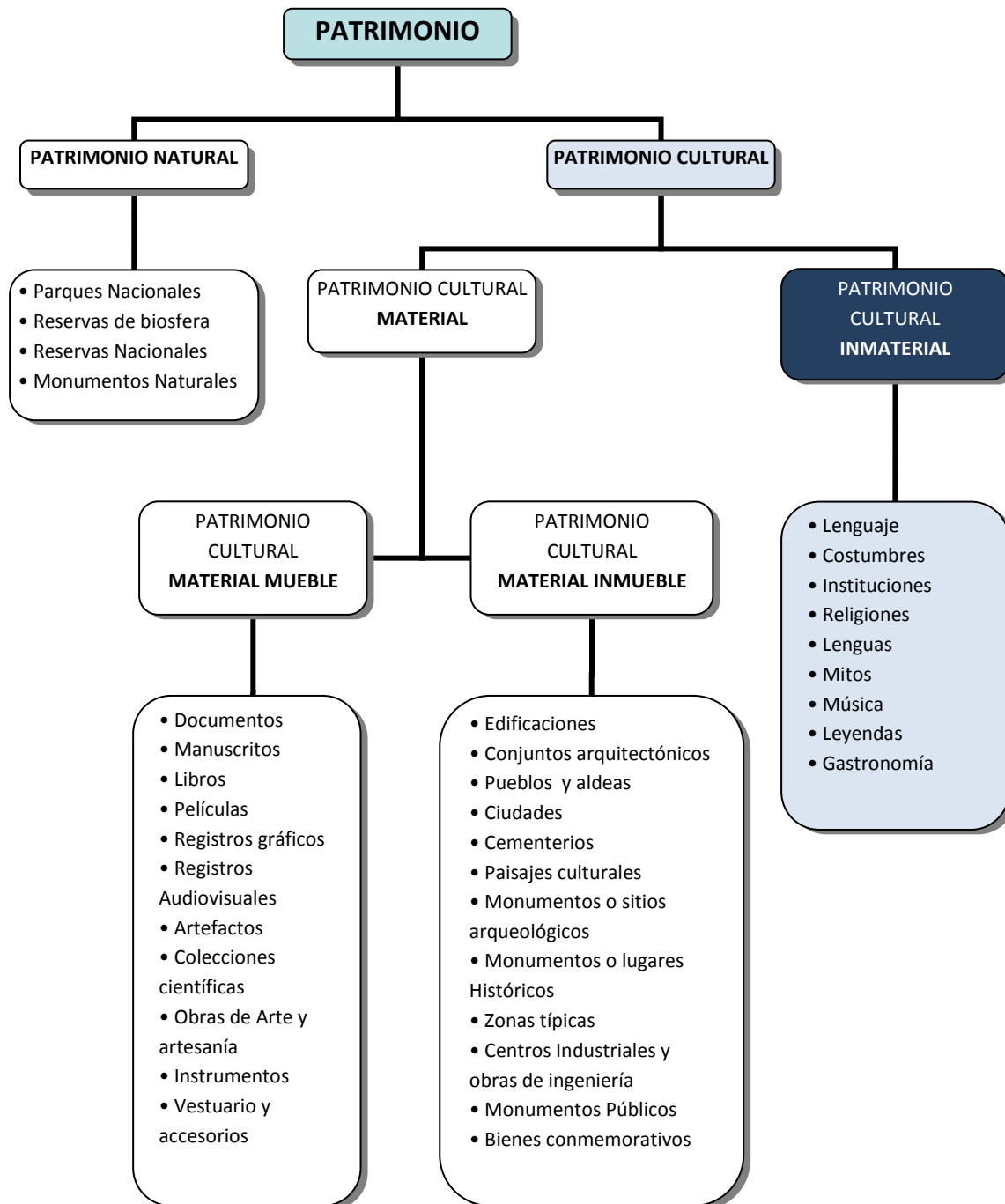


FIG.1 Categorización del patrimonio.

Atendiendo a la línea de patrimonio inmaterial haremos una pausa para clarificar este concepto el cual representa una de las líneas de trabajo que se van a utilizar en esta investigación como herramienta para el fomento de la inclusión social.

Según la Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial UNESCO (2003), el patrimonio cultural inmaterial (PCI) "es el crisol de nuestra diversidad cultural y su conservación, una garantía de creatividad permanente".

Esta define el PCI más concretamente como los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades, los grupos y, en algunos casos, los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural.

En lo que respecta a este tipo de patrimonio inmaterial:

- Se transmite de generación en generación.
- Es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia; infunde a las comunidades y los grupos un sentimiento de identidad y de continuidad;
- Promueve el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana; es compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes; cumple los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible.

Este patrimonio cultural inmaterial, nos servirá de herramienta en nuestra función de educadores para el fomento de la inclusión. Se trabajará desde el concepto de "Patrimonio Personal" buscando un sentimiento de identidad y continuidad que contribuya a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana trabajando desde lo particular a lo global en el cuidado y el respeto ajeno.

El concepto de patrimonio como la herencia perteneciente a una familia es lo que podríamos denominar "Patrimonio Personal"; no es un patrimonio para todos, sino un patrimonio individual y propio que conforma partes de sí mismo.

No hablamos de los bienes que heredamos sino de las circunstancias, la historia personal y la historia social. Este patrimonio no se genera solo por herencia sino que

puede ser un patrimonio presente cuando a una cosa u objeto la dotamos de un valor personal normalmente de carácter emocional.

Por tanto para enriquecer y documentar nuestra línea, nos hemos nutrido de las fuentes de diferentes investigadores en esta temática como lo son: Aguirre (2008); Calaf (2009); Calbó, Juanola y Vallés (2011); de Diego, San Millán y Vidador (2008); Estepa (2001); Gómez Redondo (2011); Juanola (2005); Mateos (2008); Vallés (2011) y con especial atención a Fontal (2007; 2008; 2012; 2013) como una de las principales exponentes en el ámbito nacional. Estos autores se han planteado diversas cuestiones referentes al patrimonio y su didáctica a lo largo de sus proyectos y líneas de investigación.

Para conformar nuestra intervención a través del uso de la educación patrimonial desde el patrimonio personal, retomamos algunas de las claves dadas por Fontal (2008) en cuyo artículo nos plasma la esencialidad de los siguientes conceptos intrínsecos en el patrimonio:

- Propiedad en Herencia
- Selección de la cultura
- Sedimento de la memoria cultural
- Caracterizador de contextos
- Conformador de Identidades

En base a estos conceptos se van a diseñar nuevas actividades y estrategias que nos ayuden a entender las individualidades de las personas, la importancia de cada uno, del conjunto, de lo particular y de lo global. Que el presente tiene sus raíces en el pasado y el futuro se está fraguando en el presente. Los cambios generados hoy serán los avances de mañana.

Para poder conformar identidades, se partirá del conocimiento propio, de lo que tiene valor propio y personal y del conjunto de circunstancias o situaciones que nos rodean. Gómez Redondo (2012), define la identización, a través de un nuevo enfoque que antepone la creatividad del proceso frente a procesos de apropiación.

Así pues contextualizaremos brevemente el concepto de patrimonio para forjar identidades que nos den pie a los planteamientos y reflexiones sociales.



La sociedad es cada vez más consciente de la ineludible necesidad de plantear el valor social y el uso del patrimonio en todas sus manifestaciones.

“Precisamente en función del uso que le otorgue la sociedad, el patrimonio puede ser un instrumento de identificación colectiva, un elemento clave para el desarrollo turístico y un recurso educativo” (Ballart y Juan-Tresserras, 2007). Citado por (MEC y Gobierno de Córdoba 2010:5).

La psicología define la identidad como una necesidad básica del ser humano.

A lo largo de la vida todos los seres nos preguntamos quién soy o cómo soy, a lo que podemos dar respuesta pero nunca de una forma absoluta si no cambiante en cada momento o circunstancia.

Por tanto, podemos afirmar que efectivamente la identidad tiene que ver con nuestra historia de vida, la cual será influida por el momento y lugar en que vivimos de un modo cambiante.

“Finalmente podemos concluir que los individuos son “portadores” de determinados valores culturales y, como tales, los sienten, los utilizan para diferenciarse de otros sujetos y de otras culturas y, en definitiva se consideran pertenecientes a esa o esas culturas, lo que a su vez les permite estar contextualizados. De manera que como sujetos de estos valores, los individuos efectúan diferentes usos de ellos, que van desde la configuración de su carácter, hasta la identificación como parte de un contexto, pasando por la asunción de diferentes roles culturales”. (Fontal 2003:54).

### **1.3.3 Espacios no formales, potenciales de inclusión social.**

Partiendo del estudio y valoración sobre los programas educativos que actualmente se llevan a cabo dentro del ámbito cultural, más concretamente en los espacios expositivos y museísticos y específicamente dentro del ámbito artístico, podemos determinar que uno de los puntos de mayor desarrollo en la actualidad es la atención a la diversidad desde los espacios no formales. Esta preocupación hacia la accesibilidad de los usuarios se hace patente en todos los ámbitos con el objetivo principal de solventar la inclusión, la igualdad en todo tipo de etnias o estratos sociales, y adaptación para todos los públicos con diversidad funcional.

Uno de los aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de analizar los programas educativos ofertados, es la demanda que se genera o no, a través de asociaciones o centros especializados que trabajen de forma continua con diversidad funcional, necesidades especiales, compensatorias o en peligro de exclusión.

A pesar de que la educación artística en los museos se incluye estructuralmente dentro de la *enseñanza no formal*, en un breve repaso por las áreas de educación e investigación, contemplamos como las programaciones que se establecen dentro de los departamentos más completos y competitivos, tratan de englobar tanto la *enseñanza formal* en lo referido a las adaptaciones curriculares como la *enseñanza informal* en lo referente a las relaciones sociales y participativas. Por otro lado, se trabaja en la difusión de los programas a través de la red, los recursos web y las publicaciones como medios de información o comunicación.

Estas tres vías presentan un mapa amplio de difusión y de crecimiento en el acercamiento hacia la inclusión social de los colectivos, por lo que se reserva un breve epígrafe de nuestra investigación para abordar estos espacios como potenciales de inclusión, integración, expresión, creación, reflexión e igualdad.

El amplio abanico de talleres, visitas y actividades que se pueden encontrar tratan de dirigirse al máximo número de colectivos, e incluso se acrecienta la oferta de programas específicos, tratando la accesibilidad como un modo de superación para acercar el museo a todos los públicos.

Esta atención a la diversidad se hace patente de manera rigurosa y con gran importancia en los grandes museos españoles, por lo que nos sumamos a la causa para el cumplimiento de nuestro objetivo primordial. Aunque viene precedida de un proceso lento y complejo en el abordaje del gran número de colectivos. Este, es un hecho que enriquece y acerca la educación artística hacia todos los públicos.

Debemos hacer un alto en el análisis de los equipos encargados de realizar esta labor dentro de los departamentos educativos, ya que no todos poseen un grupo de trabajo multidisciplinar, experto y cualificado en el diseño de programas con este tipo de colectivos que requiere cierta especialización en el conocimiento y desarrollo de estrategias.

Por otro lado, se debe de partir de un compromiso de equipo en el estudio de grupos concretos para el diseño y desarrollo de talleres más focalizados.

La mayor parte de los programas educativos que se desarrollan en los museos son generalizados por las características de los grupos visitantes, sin embargo uno de los puntos que se persiguen con esta investigación es la demostración de una mayor efectividad en el trabajo de forma concreta sobre los problemas y necesidades detectadas de forma individual basándonos en un estudio previo y un diseño particular aunque se origine de unas líneas comunes.

Prosiguiendo en nuestra búsqueda sobre la adecuación de los espacios no formales como potenciadores de la inclusión social, se debe hacer referencia al artículo Fontal (2007) en él que podemos ver una clasificación de museos existentes que van forjándose bajo las necesidades o intereses surgidos a lo largo de la evolución museológica para intentar conformar una idea global e íntegra del concepto museo que se adecúe a nuestra premisa de trabajo hacia la inclusión social.

En este amplio abanico podríamos distinguir entre: Museo Contenedor y Custodio, Museo Comunicador, Museo Emisor, Dialogante, Foral, Educador, Mediador-Intérprete, Didáctico-Educativo, Socializador, Dinamizador, Integrador, Patrimonial y Conformador de Identidades.

De todos ellos destacamos y definimos los que nos parecen más relevantes de cara a nuestra investigación.

- Foral y Dialogante y Dinamizador, es decir, Comunicador. Utilizando los espacios, como lugar de intercambio de información, intereses y sugerencias, donde las opiniones y la demanda irán conformando las actividades que se planteen.

La función dialogante tendrá un papel importante ya que se busca la expresión y reflexión de los miembros participantes. La dinamizadora será una función significativa en cuanto al debate sobre temas de actualidad y diversas líneas para extraer de los grupos las ideas, interrogantes o conclusiones que genere en ellos un proceso de autoconocimiento.

- La función Socializadora e Integradora se verá reflejada en el trabajo hacia el concepto de inclusión.

- Patrimonial, ya que se trabaja desde el patrimonio personal, entendiendo la historia de vida y los valores con el objetivo de identificarnos en el contexto que nos rodea, el lugar, o la sociedad, tratando de desarrollar el conocimiento personal, y autoconcepto.

- Conformador de Identidades, se busca la mediación para conseguir que el público se identifique con el patrimonio trabajando desde lo personal hacia lo global intentando establecer con él sentimientos de propiedad simbólica y de pertenencia a un grupo dotando de valor al patrimonio para hallar conexiones de unión.

De este modo se inculcará la idea de conservación, cuidado y respeto hacia el patrimonio y las identidades implicando la diversidad e integración, ya que cada persona estrechará unos lazos diferentes pero la esencia y el contenido serán compartidos.

## **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Tras haber definido las líneas de trabajo que se van a abordar en esta investigación, se procede a realizar un análisis del estado de la cuestión.

Este apartado refleja el trabajo de documentación que se ha realizado como punto de partida sobre los diversos estudios, proyectos e intervenciones existentes relacionadas con los parámetros de búsqueda: educación artística, arte, arteterapia, patrimonio, inclusión social, espacios no formales y discapacidad intelectual.

A continuación se muestran los resultados y datos más relevantes extraídos de la revisión de bases de datos a nivel nacional entre las cuales se encuentran: Dialnet, Redinet e ISOC y de las bases de datos internacionales: Web of knowledge, ERIC, EUDISED y Scopus. Esta búsqueda nos aproxima a divisar el alcance de los proyectos de la línea de investigación que se presenta y nos ayuda a conformar nuestra propuesta.

Por último se han revisado en Teseo las tesis doctorales que versan sobre el tema expuesto, encontrando de carácter más próximo la realizada por Morón (2011).

En términos generales, cabe destacar que se encuentra una información demasiado limitada respecto a la temática que nos concierne, es decir, intervenciones de Educación Artística o que utilicen el arte como herramienta en colectivos con discapacidad intelectual y cuyo objetivo sea el fomento de la inclusión social.

Este aspecto nos ha llevado a realizar una búsqueda mucho más amplia con el fin de localizar diferentes publicaciones que albergaran al menos uno de los aspectos que nos inquietan, y con el fin de poder tener una base documental que nos ayude no solo a conocer el estado de la cuestión en todos los ámbitos sobre los que gira nuestro estudio, sino a extraer diferentes ideas que puedan ser válidas de cara a nuestra intervención y a un mayor aporte de conocimientos.

Las publicaciones encontradas son mayoritariamente de lengua inglesa siendo escasas las intervenciones y proyectos o estudios que se han realizado sobre el tema principal lo que valoramos de forma positiva ya que nos da pie a un amplio campo exploratorio que postula una extensa línea de investigación futura.

Se han realizado diferentes búsquedas para ampliar el registro de documentos; en los historiales de búsqueda las palabras claves han sido: Arte terapia / Educación Artística / Inclusión Social / Discapacidad Intelectual/ Educación Patrimonial, sus equivalentes en inglés y todas las posibles conjunciones.

Se han obtenido 283 registros en total, de los cuales resultaron válidos 187. La exclusión de los restantes se debe a la repetición de mismos documentos en diferentes bases o al uso tangencial de las palabras clave requeridas.

Dentro de la búsqueda se han validado las intervenciones realizadas en líneas generales de arte como herramienta sin distinción entre Arteterapia (AT) o Educación Artística (EA) a lo que se ha denominado “artes creativas” (artes plásticas, teatro, cine y música en su mayoría con especial interés en las artes plásticas).

Se han catalogado los artículos de interés en diversos colectivos con especial atención a DI y enfermedad mental y los rangos de edad en adultos, jóvenes/adolescentes y niños. Por último los fines también se han tenido en cuenta con especial atención en el fomento de la Inclusión social.

Debemos apuntar que esta primera barrida documental para conocer el estado de la cuestión deberá ser acotada más profundamente en el desarrollo de la tesis, ya que se está trabajando por el momento de una forma exploratoria.

A continuación se presenta una clasificación metodológica de los documentos obtenidos tras nuestra revisión, Domínguez (2005); Mercadal (2011).

(La primera cifra expresa la frecuencia, es decir, el número absoluto de registros correspondientes a cada apartado de la clasificación, mientras que la segunda, muestra el porcentaje calculado sobre el total, N= 187).

Variación modelo extraído de Gutiérrez, Escartí, Pascual (2011)

Teóricos	Técnicos	Científicos y pseudocientíficos	
		Metodologías Cualitativas	Metodologías Cuantitativas
44 (23,5%)	14 (7,5%)	83 (44,4%)	46 (24,6%)

Como podemos observar, se hace patente el predominio de las metodologías cualitativas en este ámbito centrándose en el lado más humano y procesual de las intervenciones. En la actualidad se comienza a replantear la validez de algunos estudios Domínguez (2005), por lo que se está fomentando el uso de metodologías cuantitativas que proporcionen una demostración más científica de los resultados.

Esta evidencia es reflejada por Domínguez (2005) en su investigación en arteterapia aportando datos de gran relevancia y fiabilidad, solo un 10% de los estudios cuantitativos aportan autentica evidencia, conformando en su totalidad un 16,1% del conjunto de investigación, solo un 1,6% aporta información válida y fiable.

A continuación se presenta un estudio más profundizado sobre la revisión de los documentos científicos o pseudocientíficos. Con un total de 129 estudios, se ha realizado una catalogación atendiendo a las siguientes variables:

## Variación modelo extraído de Gutierrez, Escartí, Pascual (2011)

<i>Tabla 2</i>		
Frecuencias de diversas variables		
	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito de trabajo		
Educativo	52	35,7
Social/cultural/ocupacional	46	24,0
Clínico	31	40,3
Colectivo		
Enfermedad mental	65	17,8
Otros	23	31,8
Discapacidad Intelectual	41	50,4
Objetivos		
Inclusión Social	52	40,3
Calidad de vida/otros	77	59,7
Rango de Edad		
Niños	28	21,7
Jóvenes	12	9,3
Adultos	89	69,0

A continuación se exponen brevemente los criterios que se han seguido en nuestra recogida de datos:

Inicialmente la búsqueda se ciñó a nuestros parámetros de investigación, es decir, ámbito educativo, social o cultural que trabajara el arte como herramienta con colectivos con DI, que presentara fines de inclusión social y que fueran adultos. Tras la primera batida de búsqueda, se extrajo que a pesar de los filtros y palabras clave, aparecían un número muy elevado de artículos que solo contemplaban uno de nuestros parámetros, lo que no implicó que carecieran de interés para nuestro estudio por lo que se determinó la realización de un análisis y registro global que nos diera datos aproximados de los estudios realizados hasta el momento.

Como podemos observar, los estudios clínicos presentan el porcentaje más alto seguido del ámbito educativo frente a un 24%, que equivaldría a ámbitos

socioculturales el cual sería más significativo para nuestro estudio que se desarrolla en centros ocupacionales y espacios no formales.

Respecto a los estudios en base al colectivo de intervención, aunque los datos de esta tabla no lo reflejen porque nuestro estudio no se ha centrado en el abordaje de esta temática, se encuentran un elevado número de proyectos que trabajan con enfermedad mental y esquizofrenia. Este dato se hace patente en una búsqueda general de intervenciones mediante Arteterapia, Domínguez (2005). Los traumas y trastornos neurótico sicóticos representan el colectivo con el que más se ha trabajado esta disciplina. En este estudio dentro de las alteraciones psicológicas la autora hace una subdivisión entre trauma (24,5%), trastornos neurótico sicóticos (14,4%) y por último nuestra parcela de estudio, discapacidad y disfuncionalidad con solo un (6,5%) de las intervenciones recogidas.

En nuestro caso la DI representa el (50,4%) de los estudios, pero debemos tener en cuenta que no representa en realidad que la mitad de los estudios trabajen sobre este colectivo, sino que de entre el filtro DI, solo un 50% de los resultados se adecuaba a nuestra búsqueda.

No se ha hecho distinción en estudios entre los términos AT y EA ya que la mayoría de los artículos habla de arte en términos generales, mayoritariamente con fines terapéuticos o de mejora, pero es extraña la vez que se aborda el tema específicamente desde la EA, por lo que se determina dirigimos a este concepto como estudios que abordan “arte como herramienta”.

Se habla en términos terapéuticos porque ciertamente aunque en este estudio nos declinamos por la EA, los fines que se persiguen distan muy poco entre sí. Prácticamente podríamos estar hablando de un híbrido entre disciplinas.

Respecto a los objetivos que se persiguen en los proyectos y estudios, la mayoría se refieren a alguna de las ocho dimensiones o dominios que constituyen el concepto calidad de vida Verdugo, Arias, Gómez y Schalock (2009), por lo que se ha realizado una clasificación específica de Inclusión Social y otra general de Calidad de vida/otros en lo que nuestro ítem ha contabilizado un (40,3%) del total. De nuevo encontramos que en base al filtro de “inclusión social”, solo un 40% se adecúa al término, y no de forma totalitaria ya que en muchos de los casos solo es un objetivo transversal.



Por último, en la clasificación establecida por rangos de edad, son muchos los estudios que aparecen en la etapa infantil (niños) relacionados en su mayoría con el ámbito educativo, frente a los adultos que se establecen mayoritariamente desde los ámbitos clínicos.

En relación a los artículos encontrados, son muy pocos los que abordan un tema similar al que planteamos desde este estudio, por lo que nos han servido mayoritariamente como aporte de datos que como ejemplo de proyecto. Esta búsqueda ha proporcionado nuevas vías documentales de las bibliografías extraídas, de las cuales, se han registrado 43 nuevos artículos y documentos bibliográficos de interés para continuar la búsqueda.

Tras esta catalogación, se ha extraído una base de revistas de interés a nivel nacional e internacional donde se localizan muchos de los artículos registrados. La revisión periódica de estas revistas puede servir de aportación continua de experiencias, proyectos, revisiones teóricas e investigaciones para enriquecer nuestro estudio.

Revistas ámbito nacional (España)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social.</li> <li>- Arte, Individuo y Sociedad.</li> <li>- Música, Arte y proceso.</li> <li>- Siglo Cero, revista española sobre Discapacidad Intelectual.</li> </ul>
Revistas ámbito internacional
<ul style="list-style-type: none"> <li>- International Journal of Inclusive Education.</li> <li>- Arts in Psychotherapy</li> <li>- Research and Practice for Persons with Severe Disabilities.</li> <li>- Creativity Research Journal.</li> <li>- Journal of Intellectual Disability Research.</li> <li>- International Journal of Art &amp; Design Education.</li> <li>- Journal of Intellectual &amp; Developmental Disability.</li> <li>- Journal of Educational Research.</li> </ul>

FIG.2 Registro de revistas especializadas en ámbitos artísticos y DI.

## 2.1 Análisis documental de proyectos artísticos.

Aunque es a partir de 1950 cuando comienzan a utilizarse actividades artísticas como herramienta para la mejora personal y el momento de gesta de esta variante terapéutica según las investigaciones realizadas sobre este ámbito por Domínguez (2005) y Mercadal (2011). Los datos recogidos desde los diversos portales de documentación, no traspasan el umbral de 1970 siendo francamente escasos hasta aproximadamente 1985.

Si hablamos de estudios a nivel internacional, sí que se encuentran algunos referentes en estas fechas, como Wolf (1986) cuyo estudio se basa en el trabajo de artistas que presentan diversidad funcional. Coonley (1991); Lamore, y Nelson (1993) con un interesante estudio cuantitativo acerca de la motivación de una muestra de 22 adultos con DI, ante la actividad artística impuesta o propuesta como opción entre diversas actividades concluyendo que hacerla de forma opcional, fomenta su motivación ampliando los tiempos de realización de sus prácticas artísticas. Katz (1994) nos presenta el Instituto Nacional de Arte y Discapacidad (NIAD) como un centro de arte innovador para las personas con discapacidad. En él se incluyen estudios de arte y exposiciones de los artistas.

Uno de los artículos de mayor interés para nuestro estudio ha sido el artículo de Hall (2010), el cual nos ofrece una crítica en detrimento de la pertenencia de las personas con DI al sector “socialmente excluido”. La exclusión social y la inclusión, se presentan mediante dos estudios de casos en los cuales; personas con DI desarrollan sentimientos de apego y pertenencia dentro de los espacios artísticos como alternativa a la búsqueda de espacios en la imposibilidad laboral. El estudio concluye que no sólo estos espacios proporcionan resultados mayormente positivos para las personas individuales, sino que también tienen un papel potencial en la comprensión social y cultural de las personas con DI.

A nivel nacional es a partir del año 2000 cuando comienzan a aparecer los primeros estudios: Schalock (1999; 2001); Martínez (2006). En la actualidad se percibe un crecimiento bastante notable en el número de publicaciones. Es en este momento cuando se está fraguando un mayor número de investigaciones a nivel nacional, probablemente impulsado por los estudios de postgrado recientemente instaurados

en diferentes puntos del país, siendo focos de gran importancia Madrid, Barcelona y Valencia.

Entre los proyectos registrados destacamos: Ventura. (2011), presenta un programa de actividades para pacientes de un hospital de Denia “*CuidArt*” donde narra la realización de un proyecto mural conjunto cuyo fin es la humanización del entorno. Morón (2011) presenta una línea de trabajo dentro del Museo Nacional de Arte de Cataluña mediante dos proyectos para personas con necesidades específicas y un taller inclusivo cuyo fin es el desarrollo de la formación y el fomento de la equidad en el espacio no formal. Guerrero (2011) expone un artículo muy representativo en nuestra búsqueda ya que presenta un estudio teórico sobre la revisión de estudios antropológicos sobre la discapacidad intelectual y la identidad. Por último vamos a destacar el libro de Sanchez (2011). Quien postula un programa para personas adultas con DI trabajando aspectos del desarrollo de habilidades sociales semejantes a los planteamientos que nosotros estamos realizando, potenciar la autogestión y la autodeterminación en el contexto de un modelo social, funcional e inclusivo.

Otros textos de consulta relevantes entre todos los extraídos entorno a intervenciones artísticas han sido: Caldwell, Brinko, Krenz & Townsend (2008); López (2006); Martínez (2006), Rodríguez (2007); Schrade, Tronsky y Kaiser (2011); Trzaska (2012) y Young (2008).

De forma más concreta el arte para el fomento de la inclusión social encontramos Maclean (2008); Morón (2010).

Entorno a intervenciones educativas podemos destacar: Molina, Alves y Vived (2008) y Moreno y Montero (2007).

## **2.2 Análisis documental educación patrimonial.**

Respecto al análisis de la cuestión para trabajar desde el enfoque de la educación patrimonial, nos hemos remitido al Observatorio Nacional de Educación Patrimonial, (OEPE), resultado de un proyecto I+D+I que está actualmente en marcha donde se registran y catalogan diariamente los programas de educación patrimonial a nivel

nacional y los más destacables a nivel internacional, por lo que esta base nos ha servido de gran ayuda.

En la actualidad se han inventariado más de mil proyectos, de los cuales solo 1 atiende específicamente a la búsqueda DI, lo que evidencia la falta de líneas de investigación en este ámbito y la apertura de caminos que nos deja por explorar. El proyecto localizado lleva como nombre: *“El camino de Santiago para personas con discapacidad intelectual”*. Basado en la peregrinación conjunta de más de 300 personas del Camino de Santiago por parte de la Obra Social la Caixa y la Asociación Aspanias el cual se llevó a cabo en 2010. Un proyecto innovador e interesante cuyos objetivos son la inclusión social de los jóvenes con discapacidad intelectual y la interrelación a través de la convivencia y las actividades lúdicas que se llevarán a cabo durante las distintas etapas del Camino, con un enfoque cultural, ecológico y creativo.

En el ámbito de la Educación Patrimonial ya se ha hecho referencia anteriormente, a los investigadores más destacados, ahora de forma más concreta se hará referencia a las aportaciones por líneas de estudio que abordan; de este modo encontramos: Fontal (2012); Calaf, Fontal y Vallés (2007); Vallés (2005); Vallés y Pérez (2012) habiendo realizado contribuciones fundamentales en el ámbito de la educación patrimonial y su didáctica, Juanola (2005) como iniciadora en la línea de trabajo que vincula la educación artística y el patrimonio.

Asensio y Pol (2002), con una línea de investigación específica y de gran relevancia para nuestro estudio, educación y patrimonio en espacios informales.

Martín Cáceres y Cuenca (2011) en la didáctica de patrimonio centrado en los espacios formales y por último Ibáñez, Jiménez, Correa y Noarbe, (2005) entorno a los procesos de enseñanza aprendizaje en nuevas tecnologías dentro del patrimonio arqueológico.

### **2.3 Un estudio de posición entre Arteterapia y Educación Artística.**

Antes de entrar a definir nuestra propuesta metodológica, vamos a finalizar este apartado con un breve intento de diferenciación entre los términos AT y EA.

El primer punto al que se debe de hacer alusión en nuestra investigación, es al papel que adoptamos para llevar a cabo nuestra propuesta.

Entre las vertientes de AT y EA, hay una línea muy fina y poco clara que las separa y muchas convergencias y objetivos perseguidos que las unen, por lo que intentaremos definir ambas vías lo más adecuadamente posible.

Atendiendo en primer lugar al termino Arteterapia, encontramos diversidad de definiciones de las cuales no todas son coincidentes. Podemos referirlo como el conjunto de prácticas terapéuticas mediadas por cualquiera de las modalidades expresivocreativas o por la aplicación íntegra de varias de ellas, lo que englobaría musicoterapia, danza terapia, drama terapia etc. No obstante, en la mayor parte de la bibliografía encontrada sobre AT, es definida como exclusivamente delimitada al trabajo terapéutico mediante las artes visuales. Para esta acotación nos hemos basado en la investigación de Domínguez (2005) y Mercadal (2011).

Otra de las divergencias que se encuentran entre los términos, reside en que AT sea hacer arte con funciones terapéuticas o hacer terapia mediada por el arte. En cualquiera de los casos, se considera que en esta acepción existen claras connotaciones a la necesidad de proceder de las ramas terapéutica o psicológica para poder llevar a cabo de forma real y completa una terapia artística.

Ciertamente, en su sentido más específico definido por la Asociación Profesional Británica de Arteterapeutas (SCAPT, 1989), el termino AT designa un conjunto de prácticas clínicas que utilizan la creación plástica como centro de la triple interacción sujeto-imagen-terapeuta, o como herramienta de apoyo en las terapias psicodinámicas tradicionales. Domínguez (2005).

Si por otro lado recurrimos a las últimas propuestas que se realizan en torno al término, definimos al arteterapeuta como un mediador hacia un proceso de acompañamiento a la persona, de transformación o aceptación de aspectos de uno mismo, liberación de emociones, transmisión de aquello que no podemos decir con palabras y proceso de dialogo, escucha y autoayuda.

“El arte como terapia busca indagar en el conocimiento interno del ser a través de las emociones estéticas y su expresión, especialmente cuando el ejercicio de la palabra no basta o no es suficiente” (López y Martínez, 2006:13).

Haciendo un salto hacia el campo de la Educación artística, vamos a hacer un recorrido en la evolución del papel que ha representado dentro de las ciencias de la educación para poder concluir con una definición lo más precisa posible.

Se hace inevitable remitirnos al artículo López (2008) donde la autora nos hace una retrospectiva sobre la posición que ha tenido la EA dentro del ámbito educativo desde las escuelas arraigadas en una educación arcaica basada en la racionalidad y la precisión dentro de unos límites establecidos donde no ha lugar a la fantasía la espontaneidad y la creación, hasta llegar a una escuela moderna basada en la educación para el desarrollo humano.

La autora prosigue describiendo el proceso creador como un espacio de libertad, de singularidad y de posibilidad, un proceso estructuralmente del yo. El arte puede contribuir y fortalecer el desarrollo de un ser imaginativo, dúctil, intuitivo, seguro de sí y respetuoso con el otro y con sus creaciones.

El arte habla de un renacimiento simbólico, de la construcción de un proyecto personal, de conocer sin renunciar a lo demás.

El texto adquiere tanta profundidad expresando las cualidades del arte que deja muy poco que añadir. El arte es necesario para el conocimiento de la historia, para la conservación de las creaciones, del lugar y del momento determinado. Se hace imprescindible la constante evolución, el no entendimiento que alimente nuevas cuestiones, generar conflictos discursivos en torno a ello para debatir y enriquecer el diálogo y las reflexiones, no importa el modo, lo importante es crear para uno mismo. Es definida esencialmente como un encuentro que permite el descubrimiento y el crecimiento.

Por otro lado, la EA es una de las áreas que se contempla dentro del curriculum escolar como espacio de creación. La EA, ha sido valorada a lo largo de su evolución por la potencialidad para el desarrollo de las personas, como aprendizaje meramente técnico, como forma de expresión de los sentimientos del individuo, disciplina, lenguaje y la realización de obras manuales. Sin embargo, el lugar de la EA, no alcanza el mismo nivel que el resto de disciplinas.

A continuación se presenta lo que es considerado hoy en día a nivel curricular la EA.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.(BOE num. 173, 2007: 31496).

Esta evolución de la EA es el resultado de su tiempo hasta tomar como valor primordial los procesos artísticos.

Es considerada como medio que enriquece al individuo y potencia el desarrollo de competencias personales, sociales y cognitivas. Esta educación centra sus objetivos en la potenciación de habilidades como la imaginación, la creatividad y la intuición. El desarrollo de diferentes destrezas para conseguir ciudadanos libres, autónomos e integrados en la sociedad, base que compete a esta investigación.

Eisner (2008) también es uno de los mayores exponentes en la justificación de la EA como mejora en la educación y en los progresos hacia un entorno social concreto y mejorable. Arte como desarrollo de la persona, vehículo de autoexpresión y desarrollo del pensamiento creativo.

En resumen tras el análisis de los datos, podemos concluir que no se puede abordar un trabajo meramente terapéutico si nos aferramos a la definición más purista anteriormente referida. Sin embargo, tampoco se podría decir que el estudio versa sobre una enseñanza puramente teórica ya que los objetivos no son la adquisición de conocimientos sino la adquisición de competencias que favorezcan la inclusión social.

Por lo que siendo consciente de que el ente primordial de esta línea de investigación es el arte como herramienta transformadora y que las ramas de mi formación son la historicista y didáctico artística, mi posición es claramente educadora aunque podríamos hablar de una disciplina mixta por los procesos y los fines que se

persiguen. Como ya se hacía referencia en el inicio de esta reflexión, ambas disciplinas divergen muy poco y de forma algo turbia en los campos de estudio y de forma aún más contundente dentro del ámbito cultural.

En el cuadro que se presenta a continuación, se intenta mostrar de forma más clara las líneas de trabajo del arte, dentro del cual se desarrollan las terapias artísticas y los fines que se persiguen:

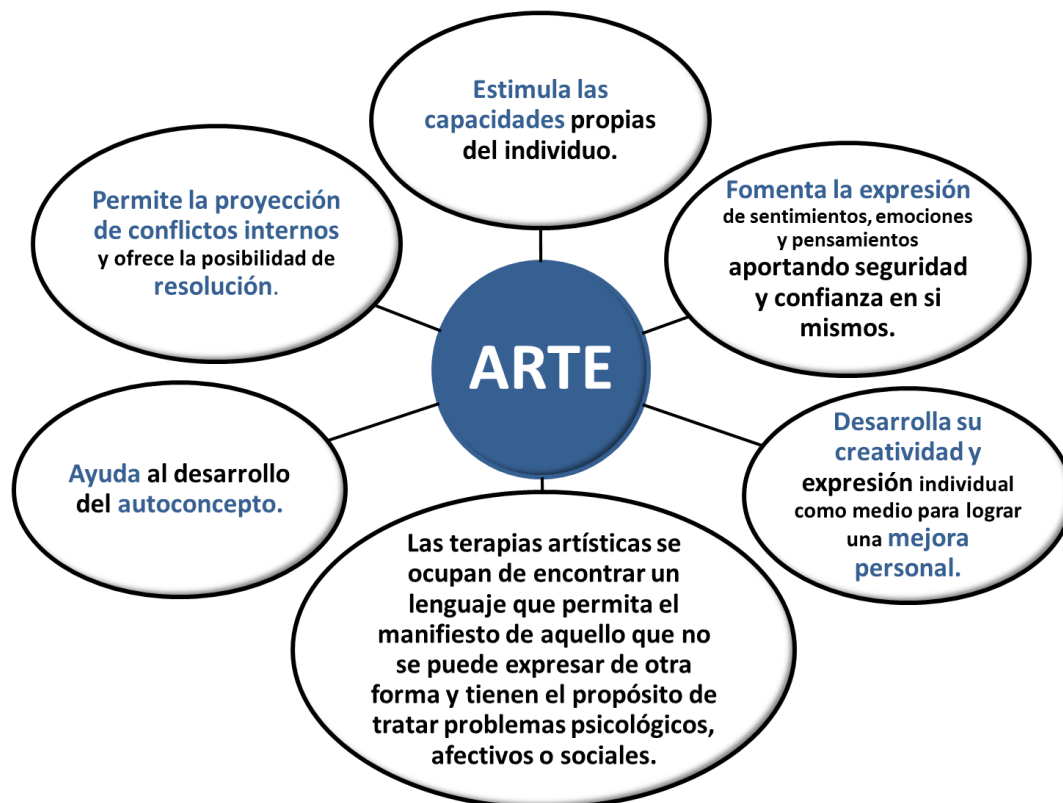


FIG.3 Líneas de actuación a través del Arte.

### 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN/OBJETIVOS.

Tras haber llevado a cabo un análisis sobre el estado de la cuestión se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existe una relación positiva entre la educación artística y el desarrollo favorable de la inclusión social?



- ¿Existe una relación positiva en el trabajo de forma individualizada, frente a la forma globalizada?
- ¿A través de las estrategias de educación artística y educación patrimonial se conseguirá favorecer la inclusión social de personas con discapacidad intelectual?
- ¿Podremos finalizar el estudio hablando de una educación artística patrimonial inclusiva?
- ¿Los espacios de educación no formal pueden ser favorecedores para la inclusión social?

### **3.1 Formulación de objetivos.**

El objetivo general de la presente investigación es el estudio de la inclusión social a través de la educación artística y la educación patrimonial con colectivos con discapacidad intelectual.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Utilizar técnicas artísticas en personas con discapacidad intelectual para su inclusión social desde el enfoque de la educación patrimonial.
2. Desarrollar la empatía y la autoestima como complemento para el bienestar de personas con capacidades diversas.
3. Regular las conductas para el desarrollo de habilidades sociales y resolución de conflictos, por medio del arte.
4. Comprender los espacios museísticos como lugares para el desarrollo de aptitudes artísticas y el fomento de la inclusión social.
5. Desarrollar la creatividad en los participantes.

### **3.2 Formulación de Hipótesis.**

En base a la formulación de objetivos se establecen las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Mediante la utilización de diversas técnicas artísticas se fomentará la empatía hacia los demás.
2. Las personas participantes en el estudio mejorarán su autoestima.
3. Los participantes aumentarán la regulación conductual como parte esencial del desarrollo de las habilidades sociales.
4. Se mejorará la comprensión de los participantes de los museos como lugares para el desarrollo de aptitudes artísticas y fomento de la inclusión social.
5. Los participantes desarrollarán su creatividad mediante la aplicación de técnicas artísticas.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1 Centro de trabajo**

El centro donde se llevará a cabo el estudio es un Centro Ocupacional de Discapacidad Intelectual del Ayuntamiento de Valladolid, situado en c/ Montes y Martín-Baro nº 13, 47008, Valladolid.

Este centro está destinado a personas adultas, empadronadas en Valladolid, que presenten más de un 33 % de discapacidad intelectual y que no requieran apoyos generalizados para las actividades de la vida diaria.

Su objetivo es favorecer la inserción socio-laboral, el desarrollo personal y la integración social de las personas que en él participan, prestando una atención de carácter integral y proporcionando apoyos que mejoren sus habilidades adaptativas.

### **4.2 Características generales de los participantes**

El grupo con el cual se va a realizar la puesta en marcha de este proyecto, está formado por 60 personas con Discapacidad intelectual que en la actualidad son los partícipes del proyecto “Arte para todos” anteriormente citado.

Este Centro está dividido en 4 subgrupos de trabajo, derivados de diferentes barrios de Valladolid donde tenían anteriormente sus sedes que confluyeron en su ubicación actual. Por tanto estas sedes anteriores son las que han regido la división de los grupos que se presentan en la actualidad de la siguiente manera: Grupo A (14 miembros), Grupo B (13 miembros), Grupo C (13 miembros) y Grupo D (13 miembros), variables hasta un máximo de 15 por grupo.

Se trata de un grupo muy heterogéneo:

En el caso actual de los miembros del centro, la discapacidad intelectual procede de diferentes causas: procesos genéticos, congénitos, posnatales y ambientales. Algunos de sus miembros poseen trastornos sensoriales añadidos.

Dentro del funcionamiento habitual de los talleres ocupacionales se desarrollan trabajos muy manipulativos como encuadernación, marroquinería, telares o abalorios lo que puede resultar favorable en el manejo de materiales plásticos. Por otro lado, poseen un alto nivel de sensibilización con las disciplinas artísticas debido a las asiduas visitas que realizan a salas de exposición y museos.

El nivel socio económico es muy diverso entre todos los componentes al igual que sus niveles de deficiencia presentando grandes diferencias entre todos los miembros. A continuación, tomaremos como modelo la escala de clasificación (DSM-IV-TR, 2002), para aproximarnos lo máximo posible a su definición más concreta.

Según la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), en la última edición, el (DSM-IV-TR, 2002), la cual establece como criterios no solo el Coeficiente intelectual significativamente inferior al promedio, sino que también analiza el déficit o alteraciones de ocurrencia en la actividad adaptativa en al menos dos de las siguientes áreas: comunicación personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad, el grupo se establecería entre los siguientes niveles:

- <b>Retraso mental profundo:</b> CI inferior a 20/25. Afecta a un 2% de la población de personas con retraso mental.
- <b>Retraso mental grave:</b> CI entre 20/25-35/40. Afecta a un 3-4% de la población de personas con retraso mental.
⇒ <b>Retraso mental medio/moderado:</b> CI entre 35/40-50/55. Corresponde a la categoría pedagógica de “entrenable” y no pueden beneficiarse de los programas educativos existentes.
⇒ <b>Retraso mental leve:</b> CI entre 50/55 y 70. Corresponde a la categoría pedagógica de “educable”.
- <b>Retraso mental sin especificación:</b> Esta categoría ha de emplearse cuando existe una fuerte sospecha de retraso mental aunque no pueda ser detectado por las pruebas de inteligencia convencionales. Puede ser el caso de las personas que presenten un deterioro importante o que no se muestren colaboradores en el momento de ser evaluados.
- <b>Capacidad intelectual límite:</b> Esta categoría es empleada cuando la persona ronda los límites de la normalidad. Diferenciar entre capacidad intelectual límite y retraso mental ligero es difícil cuando coexisten algunos trastornos mentales asociados.

FIG.4 Escala de clasificación DSM-IV-TR, 2002.

En la actualidad estas escalas se ven en proceso de cambio ya que como nos aportan Rabazo y Moreno en Moreno y Montero (2007), atrás quedaron los tiempos en que la medición del C.I. podía medir si un sujeto era o no “entrenable”.

La asociación AAMR elimina las anteriores categorías para establecer un nuevo modelo que categoriza los apoyos requeridos y no al individuo. AAMR plantea que “Los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal”. (Moreno y Montero, 2007:23).

Son nueve las áreas de evaluación que determinan las necesidades de apoyo: Desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, conductual, social y protección y defensa.

La intensidad de los apoyos, es determinada en función de la frecuencia requerida, duración y tipo de apoyo, estableciendo 4 niveles: Intermitente, limitado, extensivo y generalizado. Dentro de los miembros que participan en el centro, el último informe realizado, explicita que todos presentan necesidades de apoyo extensivo, lo que significa que solo lo requieren apoyos regulares sin limitación temporal en algunas actividades determinadas de su vida diaria y sin limitación temporal.

Las tres áreas que se suelen ver afectadas o limitadas en el caso de la discapacidad intelectual son:

Inteligencia conceptual	Se refiere al desarrollo de capacidades mentales tales como el aprendizaje, percepción, memoria, elaboración de conceptos, procesamiento de información, análisis, síntesis, etc.
Inteligencia práctica	Se refiere a la capacidad de autonomía en el cuidado de uno mismo, de independencia en la realización de actividades cotidianas como el aseo, el descanso, el mantenimiento alimenticio, la previsión de situaciones como peligro o lesiones, el trabajo, ocio, etc.
Inteligencia social	Se refiere a los comportamientos sociales de desarrollo típico así como las conductas, los juicios, los comportamientos adecuados en contextos sociales, capacidad de expresión tanto emotiva, afectiva y de pensamientos, comprensión social, intuición, resolución de conflictos, ejecución de juicios éticos, etc.

FIG.5 Áreas afectadas en personas con Discapacidad Intelectual.

### 4.3 Diseño de la intervención

En base a las áreas más afectadas por la DI y los campos donde presentan mayores dificultades, se estipulan los objetivos de trabajo y se procede a realizar un pequeño planteamiento de intervención.

El diseño de la investigación será Cuasiexperimental ya que se realiza de forma muy similar a la experimental salvo en la no existencia de una asignación aleatoria de los sujetos a los grupos experimentales de control, León y Montero (1993).

Se realizará un estudio Intergrupo, en el cual se va a trabajar con 4 grupos independientes de participantes.

Con un registro cualitativo y cuantitativo Pretest- Posttest con grupo de control que se desarrollará de forma más extensa en el punto 4.5; Latorre, Del Rincón y Arnal (2005).

Para llegar a estas conclusiones, se ha llevado a cabo un largo periodo de observación y recogida de datos con el fin de poder conformar el proyecto desde unas bases sólidas en la atención al colectivo y las líneas de investigación.

Todos estos datos recopilados y su posterior ampliación nos permitirán contrastar y justificar los modos de trabajo y los objetivos que se establecen.

Para ello se han realizado tres líneas de búsqueda de información:

- Recogida de aportaciones de las trabajadoras especializadas del centro
- Rastreo de bases de documentación, búsqueda bibliográfica, web y videográfica artículos, documentales, proyectos existentes e investigaciones realizadas acerca de este colectivo, procesos de intervención, actuación y objetivos destacados.
- Observación directa del funcionamiento habitual del centro, modos de trabajo y de los miembros que a él acuden.

El método más adecuado y operativo para este grupo de trabajo es la Investigación Acción (I-A). Según Bisquerra (2000), la I-A pretende resolver un problema real y concreto que se establece en un contexto espaciotemporal, sin ánimo de realizar generalizaciones, lo que requiere un conocimiento previo del problema ante cada centro, institución y colectivo con el cual trabajar. Los parámetros que establece este tipo de metodología se enmarcan perfectamente en el objetivo general de este proyecto, que reside en el fomento de la Inclusión social trabajado con diversos colectivos y en diferentes ámbitos.

Entre sus fines propone la mejora en el desarrollo de la práctica educativa y social, lo que se adecua a nuestro objetivo de trabajo. Como rasgo destacado posee un carácter participativo, crítico y colaborativo de los usuarios, los que deben generar reflexiones constantes sobre sus prácticas habituales en busca del crecimiento y mejora. Para esto se desarrolla un plan de acción que pretende comprender e interpretar (indagación) para cambiarlas (acción) y mejorarlas (propósito) mediante sistemas continuos de registro.

En la I-A se producen un conjunto de espirales cíclicas de planteamiento, acción, observación y reflexión como se expone a continuación.



FIG.6 Esquema metodología Investigación-Acción

Otro de los rasgos que presenta la I-A es el carácter flexible cuyo ítem se adecua también a nuestro estudio ya que somos conscientes de las dificultades que se pueden encontrar tras la planificación y puesta en marcha de las actividades por las limitaciones que se puedan dar, lo que nos lleva a un planteamiento muy abierto y flexible en la aparición de elementos relevantes no previstos con anterioridad.

Dentro de las modalidades que existen dentro de la I-A consideramos que la que más se adecua a nuestro diseño metodológico es el de tipo emancipatorio, ya que el rol de investigador y la relación entre el facilitador y los participantes, es más acorde a nuestra labor como arteterapeutas, o educadores artísticos. Moderador del proceso.

Puntos clave de la Investigación - Acción
1) Se propone mejorar la educación mediante su cambio.
2) Es participativa: las personas trabajan por la mejora de sus propias prácticas.
3) Sigue una espiral introspectiva: ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
4) Es colaboradora.
5) Crea comunidades autocríticas.
6) Es un proceso sistemático de aprendizaje.
7) Induce a teorizar acerca de la práctica educativa y someter a los supuestos a un examen crítico.
8) Exige que las prácticas educativas las ideas y las suposiciones sean sometidas a prueba.
9) Concibe de modo amplio y flexible aquello que puede constituir pruebas, incluyendo los propios juicios, reacciones e impresiones.
10) Exige el mantenimiento de un diario personales el que se registran nuestros progresos y reflexiones.
11) Es un proceso político porque implica cambios que afectan a otras personas.
12) Implica la realización de análisis críticos de las situaciones.
13) Empieza modestamente y se desplaza hacia cambios más amplios.
14) Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión de tal forma que se puedan definir problemas de mayor envergadura.
15) Empieza con pequeños grupos, que se expanden gradualmente a un número mayor de colaboradores.
16) Permite crear registros de las mejoras.
17) Permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa mediante una argumentación desarrollada, comprobada y examinada circularmente en favor de lo que hacemos.

FIG.7 Puntos clave de la Investigación-Acción.



#### 4.4 Líneas de actuación

Tratando de aunar en la práctica las tres líneas expuestas de manera teórica, se trabajará con los siguientes conceptos y líneas de actuación:

Mediante la I-A se realizarán actividades que nos den lugar a dinámicas posteriores de reflexión buscando la comparativa entre la práctica realizada y los conflictos o situaciones incómodas o inadecuadas que se dan a lo largo de su día a día. De este modo el grupo de participantes reflexiona acerca de los aspectos que se proponen a la vez que nosotros como educadores hacemos una revisión constante de las prácticas y las sesiones que se concluirán con un compromiso final de mejora.

Las actividades educativas que se planteen, tendrán como finalidad el desarrollo de la empatía, el autoconcepto, conocimiento intercultural y diversidad, resolución de conflictos y adquisición del pensamiento crítico trabajando desde los siguientes procedimientos y líneas didácticas:

- Postmoderna: Ausencia de límites. Las prácticas permanecen en constante formación entre el equipo interno y las sugerencias de los participantes. Los límites no quedan establecidos, estando en constante evolución de forma flexible como se plantea en la metodología de Investigación-Acción, Bisquerra (2004).
- Creativa-artística: Los talleres o actividades estarán sujetos a prácticas artísticas de las cuales partir para reflexionar o proyectar vivencias.
- Patrimonial: Nuestra práctica parte del patrimonio personal y gira en torno a él estableciendo conexiones, valores y sensibilización hacia las personas.
- Contextual: El patrimonio surge entre otras cosas a partir del contexto en el que nos encontramos y este es utilizado como medio de trabajo para entender y conformar las diferentes identidades.
- Actitudinal: En las intervenciones se valoran los comportamientos y reacciones para poder trabajar sobre ellos el autoconcepto, el razonamiento y pensamiento crítico a la vez que la resolución de conflictos y la toma de decisiones.
- Emotiva: Se trabajan las emociones y las sensaciones para evaluar como sentimos y el porqué, una investigación interior para ver cómo somos y que queremos ser.

•Humanista: Para poder conformar identidades, será imprescindible extraer la parte humana de las personas. Qué nos rodea, en qué momento vivimos o cómo es nuestra sociedad, con el fin de fomentar los valores y la aceptación de uno mismo.

Tras afirmar en el apartado 1.3.2 que efectivamente la identidad tiene que ver con nuestra historia de vida, esta afirmación, será utilizada como estrategia de trabajo para establecer juegos de “*role playing*”, intercambio de personalidades e individualidades para el fomento del respeto y mejora entre las relaciones sociales. Un juego de papeles que trabajen el entendimiento y posición de los compañeros derivando en un mayor respeto y cuidado de las personas, comportamientos espacios y pertenencias. El uso de esta técnica ha sido contrastado por diferentes estudios que trabajan la empatía: Gutiérrez, Escarti y Pascual (2011); Laorden (2005); Martín (1992); Prieto (2011); Rizozolati, Sinigaglia (2006) y Sánchez (2009).

Partiendo de esta premisa, se trabajará en el diseño y mediación con los participantes, desarrollando y guiando los talleres, debates y actividades propuestas.

En cuanto a la relación de museos que se realizaba en el punto 1.3.3, se pretende trabajar con los conceptos Integrador, socializador, dinamizador, dialogante y foral, como conceptos de espacio no formal que atienden a los fines que se persiguen en este proyecto tratando de formar las historias de vida a través del patrimonio personal y de nuestra identidad fomentando la integración e inclusión social de todas ellas.

En base a estas estrategias se alternarán actividades con técnicas plásticas para el fomento de la creatividad y la imaginación a través del arte.

#### **4.5 Instrumentos de evaluación**

La I-A nos va a permitir una mejora en la planificación y modificación constante de los procedimientos para lograr los objetivos establecidos. Los procesos de evaluación y registro se llevarán a cabo de forma continua a través de reflexiones por parte de los investigadores y de los participantes. Las intervenciones siempre serán registradas mediante grabaciones de vídeo, lo que nos facilitará la revisión de las acciones y por lo tanto la reflexión continua de las mismas.

Se utilizarán como instrumentos de recogida de datos entrevistas y debates con los participantes, registros anecdóticos, anotaciones de campo y diarios, realización de actas de todas las sesiones y reuniones del grupo de trabajo. Registros tanto fotográficos como videográfico (en cada sesión se dispondrá al menos de una cámara de vídeo y una cámara de fotos), para que todo cuanto se realice en nuestra intervención pueda ser susceptible de revisión.

Todos estos instrumentos nos van a proporcionar mucha información por lo que a la hora de utilizarla tendremos que hacerla manejable a través de códigos y categorías. Una vez hecho esto, podremos organizar la información a través de diagramas o gráficas.

Se utilizarán test que partan de pruebas cotejadas, resultados de investigación que han dado como favorable el uso de estas pruebas como sistemas de medida. En este caso se van a realizar adaptaciones sencillas para el grupo de trabajo debido a las dificultades que pueden presentar para ellos a nivel cognitivo, por lo que los resultados solo serán válidos y demostrables intragrupalmente, nunca generalizables ni comparables a otras pruebas o escalas con grupos externos.

También se tomarán datos antes y después de cada intervención mediante una serie de pruebas estandarizadas y adaptadas a esta población.

La validez de la información se realizará según los criterios de una investigación mixta cualitativa y cuantitativa, considerando que la combinación de ambas metodologías puedan enriquecer las investigaciones dando dos enfoques que apoyen tanto de manera subjetiva como objetiva los mismos resultados de manera que aunemos validez y demostración a nuestro proyecto. Este registro cuantitativo será llevado a cabo mediante un Pretest y Posttest con grupo de control.

Por un lado se utilizará la escala GENCAT que atiende a la calidad de vida de los participantes, y por otro el TECA, test de empatía cognitiva y afectiva.

En ambas escalas se han realizado pequeñas adaptaciones, por lo que como se ha dicho anteriormente, los resultados solo serán válidos dentro del grupo, no generalizables.

La Escala Gencat, presenta un conjunto de aspectos observables en distintas áreas que conforman la calidad de vida de una persona y pueden ser objeto de planes de

apoyo personalizados. Esta escala parte del marco teórico propuesto por Schalock y Verdugo (2002). La calidad de vida se entiende como un concepto multidimensional compuesto por las mismas dimensiones para todas las personas. En ella existen ocho dimensiones o dominios que al conjuntarse constituyen el concepto de calidad de vida. Lo que se ha hecho es restringir estas dimensiones a un total de 4, seleccionando las que nos proporcionarán información de mayor relevancia en los aspectos medibles de nuestra investigación.

Este instrumento debe ser completado por un informador que conoce bien a la persona cuya calidad de vida se quiere evaluar, por lo que se procederá a pedir a las trabajadoras del centro que rellenen los informes de sus participantes:

Bienestar Emocional	Hace referencia a sentirse tranquilo, seguro, sin agobios, no estar nervioso. Se evalúa mediante los indicadores: Satisfacción, Autoconcepto, Ausencia de estrés o sentimientos negativos.
Relaciones Interpersonales	Relaciones con distintas personas tener amigos y llevarse bien con la gente. Se mide a través de los siguientes indicadores: Relaciones sociales, Tener amigos claramente identificados, Relaciones familiares, Contactos sociales positivos y gratificantes, Relaciones de pareja y Sexualidad.
Inclusión Social	Ir a lugares de la ciudad o del barrio donde van otras personas y participar en sus actividades como uno más. Sentirse miembro de la sociedad, sentirse integrado, contar con el apoyo de otras personas. Evaluado por los indicadores: Integración, Participación, Accesibilidad y Apoyos.
Desarrollo Personal	Se refiere a la posibilidad de aprender distintas cosas, tener conocimientos y realizarse personalmente. Se mide a través de los indicadores: Limitaciones/Capacidades, Acceso a nuevas tecnologías, Oportunidades de aprendizaje, Habilidades relacionadas con el trabajo y habilidades funcionales, (competencia personal, conducta adaptativa, comunicación).

FIG.8 Dimensiones a evaluar de la escala calidad de vida. (Adaptación escala GENCAT)

El test TECA que atiende a la empatía cognitiva y afectiva, trabaja sobre este aspecto de gran importancia en la inteligencia emocional la cual se puede trabajar desde distintos ámbitos, organizacional, clínico y social. Una habilidad que nos permite saber cómo se sienten otras personas, cuáles pueden ser sus pensamientos o la comprensión de las situaciones ajenas.

La empatía, incluida dentro de la inteligencia social anteriormente citada (FIG.5) es uno de los principales focos de afección que se encuentran en este colectivo tanto por defecto como por exceso. Las dificultades en el desarrollo cognitivo hace que presenten problemas ante el reconocimiento de pensamientos e intenciones de otras personas o ponerse en el lugar del otro.

Por ello se busca trabajar en este aspecto y por tanto tener un registro que nos proporcione resultados finales que indiquen si el proceso de trabajo es válido.

Las escalas de medida serán divididas en:

Adopción de Perspectivas	Cognitive Role Taking. Hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse uno mismo en el lugar de otra persona. (Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva).
Comprensión Emocional	Se refiere a la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de los otros. (Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos).
Estrés Empático	Es la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona, es decir, de sintonizar emocionalmente con esta. (No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas).
Alegría Empática	Se refiere a la capacidad de compartir emociones positivas de otras personas. (Cuando a alguien le sucede algo bueno, siento alegría).

FIG.9 Escala de medidas Test TECA

No es un test adaptado para personas con discapacidad intelectual por lo que se han llevarán a cabo las diferentes adaptaciones:

- Mediante un pictograma de un termómetro se realizará un indicador de una escala de cinco niveles adaptados a las respuestas que nos indica el test inicialmente.
- Se restringirán las preguntas en un 50%, eliminando las de mayor dificultad o las más repetitivas.
- Se han simplificarán todas aquellas cuestiones que sea necesario para facilitar su comprensión.

Se realizará una primera fase exploratoria para cotejar el buen entendimiento y la efectividad que podrán determinar estas cuestiones tras la realización de la intervención.

No obstante se continúa trabajando en la adquisición de diferentes pruebas que nos ayuden a realizar una medición más exhaustiva de todos los ítems a trabajar. Entre ellos el test CREA. Esta prueba utiliza como procedimiento para la medida de la creatividad la capacidad del sujeto para elaborar preguntas a partir de un material gráfico suministrado.

Para la recogida, el manejo de datos y la realización de gráficas y estadísticas descriptivas se utilizarán herramientas de recogida y análisis de datos como EzAnalyze, SPSS o Nudist Vivo, que posean un interface de ventanas sencillo y de fácil manejo.

## **5. Conclusiones y reflexiones**

Como se ha reflejado a lo largo de este trabajo, el proyecto y el objetivo de la investigación, nacen de la experiencia vivida durante el periodo de prácticas externas tutorizadas por Pablo Coca Coordinador del Departamento de Educación

del Museo Patio Herreriano, y dirigidas por el Dr. Olivar (Dpto. de Psicología) junto al interés propio por el ámbito y el área de trabajo que se venía fraguando dos años atrás alentada por la Dra. Fontal (Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica).

Por supuesto cada una de las personas que han sido parte de mi formación, son contenedores de una pieza clave para llevar a cabo este proyecto. Al pertenecer a disciplinas distintas y establecerse en ámbitos diferentes ha sido muy interesante contrastar las visiones y extraer aportaciones de todos y cada uno de los docentes.

En especial agradecer a J. Sixto Olivar, por acompañarme y alumbrar el camino en cada paso, por su tiempo y dedicación, por haber sido de forma tan humana partícipe del proceso y guía en una adecuada estructuración y estrategia de investigación. Destacar su giro focal en el que cambió mi forma de pensar, de trabajar los aspectos negativos de los participantes para mejorarlos a fomentar o regular las conductas destacando los aspectos positivos. Sus aportaciones sistemáticas y metodológicas hacen al proyecto aunar validez y demostración, proporcionando un enfoque subjetivo atendiendo a la parte humana y objetivo atendiendo al alcance de las premisas determinadas. Por su gran bagaje y experiencia nos aporta datos concisos que han dotado de un carácter preciso y enriquecedor a este proyecto.

Tras todo este proceso de maduración, quiero destacar dos frases que han sido de gran importancia en todo este trayecto de la mano de mi tutor de prácticas, porque del conjunto de trabajo se extraía un mayor número de aportaciones y aprendizajes, se exponían mayores posibilidades, se delimitaban más los campos de estudio y se contrastaban las formas más correctas o productivas de trabajar.

“La finalidad de toda práctica ha de ser la creación de nuevos vínculos, que nos proporcionen los métodos para generar discursos.”

Y entre sugerencia y sugerencia nos alentaba en una constante reflexión:

“Por qué y para que realizo esta actividad, que extraigo de su puesta en marcha y cuál es el objetivo que persigo.”

Es un proyecto que se establece en la actualidad pero las expectativas que se persiguen desembocan en una tesis doctoral donde se reflejen los frutos de este estudio.

La investigación es un campo muy extenso y a veces complicado, pero tengo claro que quiero formar parte de él, por lo que cualquier vía referente a la educación artística y la inclusión social queda dentro de mis parámetros del presente y del futuro. Esta experiencia no ha hecho más que reafirmarme en el camino que ya perseguía.

Desde el lado más humano quiero expresar que aún recuerdo las primeras palabras de la persona que me inició en este campo y depositó su confianza.

“Esto te tiene que gustar mucho y estar segura de ello porque son años de sacrificio y muchos abandonan. El camino es largo y es difícil pero se llega, y desgraciadamente en nuestra disciplina cada día se trabaja una lucha y defensa continua sobre lo que hacemos y el lugar que debe ocupar, pero es bonito, se disfruta y al final siempre hay algún resultado”.

Y en una última reflexión metafórica que alude a mi reafirmación en esta dedicación y a la vía de investigación que hoy se presenta, quiero transmitir mi consciencia frente al largo camino que queda por recorrer, la alta montaña que queda por escalar y el amplio campo que queda por recolectar, pero a todo esto decir: La disposición tiene más fuerza que nunca, está preparada, situada en el puesto de salida hacia una larga carrera y con inmensas ganas de escuchar la cuenta atrás para empezar, tropezar si hace falta y volver a levantar, lo importante de esta carrera no es ganar, sino llegar a la meta.

El calentamiento ya está realizado, ahora, **I am ready.**



## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AGUIRRE, I. (2008). *Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio*. En AGUIRRE, I., FONTAL, O., DARRÁS, B. y RICKENMANN, R. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza y Universidad Pública de Navarra.
- ASENSIO, M. y POL, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación: aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de investigación educativa guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- CALAF, R., FONTAL, O. y VALLE, R. E. (coords.). (2007). *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- CALAF, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudios de casos*. Gijón: Trea.
- CALBÓ, M., JUANOLA, R. y VALLÈS, J. (2011). *Visiones Interdisciplinarias en educación del patrimonio*. Girona: Documenta Universitaria.
- CALDWELL, K., BRINKO, T.; KRENZ, R., & TOWNSEND, K. (2008). Individuals with intellectual disabilities: Educators in expressive arts therapy. *Arts in Psychotherapy*, 35, 2, 129-139.
- COCA, P. (2010). El discurso expositivo del museo desde contextos pedagógicos. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 5, 211-221.
- COONLEY, P. G. (1991). Art and Disabilities - Establishing the Creative Art Center for People with Disabilities - Ludinskatz,f, Katz,e. *Ment.Retard*, 29, 4, 233-233.
- DALLEY, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- DE DIEGO, N., SAN MILLÁN, B. y VIDADOR, M. (coords.) (2008). *Patrimonio y Sociedad. Aprendiendo con arte*. Pamplona: Cederna-Garalur.

- DOMÍNGUEZ, M.P. (coord.) (2005). Investigación en arteterapia. Arteterapia: principios y ámbitos de aplicación. Recuperado marzo 8, 2013 de [http://www.asanart.es/docs/principios\\_ambitos.pdf](http://www.asanart.es/docs/principios_ambitos.pdf)
- EISNER, E. (2008). "El museo como lugar para la educación". *Actas del I Congreso Internacional. Los museos en la educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza, 13-21.
- FERNÁNDEZ, O. y DEL RIO, V. (2007). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Olga Fernández y Victor del Rio (Eds.).
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- FONTAL, O. (2007). ¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial. Calaf, R; Fontal, O; Vallés, R. E. *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea. 27-52.
- FONTAL, O. (2008). "La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio". Mateos, S. (Coord.). *La comunicación global del patrimonio cultural*. Gijón:Trea, 53-109.
- FONTAL, O., DARRÁS, B Y RICKENMANN, R. (2008). *El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra y Cátedra Jorge Otiza.
- FONTAL, O. (2009). Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte. *REIFOP*, 12, 75-88.
- FONTAL, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13.
- FONTAL, O. (2013). (coord.). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- GILROY, A. (2012). *Art therapy. Research and evidence-based practices*. London: Sage publications Ltd.
- GLIGA, F. (2011). Teaching by art therapy. *3rd World Conference on Educational Sciences* (2011), 15, 3042-3045.

- GÓMEZ REDONDO, C. (2011). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. *EARI*, (2), 108-112.
- GÓMEZ REDONDO, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1), 21-37.
- GUERRERO, J. (2011) "Humanizando la discapacidad. De la etnografía al compromiso en la investigación sociocultural de la discapacidad intelectual. *Revista de Antropología Experimental*, 11, 127-138.
- GUTIÉRREZ, M., ESCARTÍ, A., PASCUAL, C. (2011). "Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad social y personal de los escolares". *Revista Psicothema*, 23, 13-19.
- HALL, E. (2012). Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 31, 2, 180-190
- IBÁÑEZ, A., JIMENEZ E., CORREA, J. M. y NOARBE, R. (2005). Aprendizaje del patrimonio: Una experiencia de de integración del m-learning en el Museo de Arte e Historia de Zarautz. *Comunicación y pedagogía*, 203, 36-39.
- JOLLIEN, A. (2001). *Elogio de la debilidad*. Barcelona: RBA Libros S.A.
- JUANOLA, R. (2005). "Museos y educadores: perspectivas y retos de futuro", HUERTA, R. de la CALLE R. *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia:Universidad de Valencia.
- KATZ, E. (1994). The National-Institute-Of-Art-And-Disabilities - an Art Center for Adults with Developmental-Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 7, 755-766.
- LAMORE, K.L., NELSON, D.L. (1993). The Effects of Options on Performance of an Art Project in Adults with Mental Disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 47, 5, 397-401.
- LAORDEN, C. (2005). Educar emociones, un instrumento para trabajar el sentimiento de culpa. *En Pulso*, 28, 125-138.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.

- LEÓN, O.G. y MONTERO, I. (1993). *Diseño de investigaciones, introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: McGRAW-HILL.
- LÓPEZ, M. (2006). *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Editorial fundamentos.
- LÓPEZ, M. (2008). Cognición y emoción el derecho a la experiencia a través del arte. *En Pulso*, 31. 221-232.
- LÓPEZ, M. (2011). *Memoria, ausencia e identidad, el arte como terapia*. Madrid: Eneida.
- LÓPEZ, M. y MARTÍNEZ, N. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Ediciones TUTOR.
- LÓPEZ-PÉREZ, B., FERNÁNDEZ-PINTO, I. y ABAD, F.J. (2008). TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Madrid: TEA ediciones.
- MACLEAN, J. (2008). The art of inclusion. *Canadian review of art education*, 35, 75-98.
- MARTÍN, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 63-68.
- MARTÍNEZ, N. (2006). "Reflexiones sobre arteterapia, arte y educación". López Cao, M. (Coord.) Madrid: Editorial Fundamentos. *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Editorial Fundamentos. 33-74.
- MARTÍN CÁCERES, M., CUENCA J. M. (2011). *La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- MATEOS, S. M. (coord.), (2008). *La comunicación global del patrimonio cultural*. Gijón: TREA.
- MEC y Gobierno de Córdoba. (2010). Patrimonio Cultural en Educación. Recuperado febrero 26, 2013 en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003415.pdf>
- MERCADAL, M. (2011). *Terapias artístico creativas / coord. Mateos L.A.*, 85-104.

- MOLINA, S., ALVES, A. y VIVED, E. (2008). *Programa para el desarrollo de habilidades básicas: alumnos con síndrome de Down y con algún otro tipo de discapacidad intelectual o de alto riesgo, con un potencial de aprendizaje normal*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- MORENO, J. M. y MONTERO, P. J. (2007). *Intervención educativa en la discapacidad intelectual: talleres y aplicaciones prácticas*. Madrid: EOS.
- MORÓN, M. (2008). "El Arte como potenciador de conocimiento y de experiencias en personas con necesidades educativas especiales". Guix. Bracelona. Graó, 350, 41-46.
- MORÓN, M. (2010). Color: Un taller inclusivo al MNAC. *A les actes de les 16 jornades DEAC. Museos, espacios para compartir*. IVAM Valencia, 187-195.
- MORÓN, M. (2011). Los museos de Arte: Agentes activos para la equidad social. Proyecto para personas con necesidades específicas de apoyos. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 253-268.
- MORÓN, M. (2011). *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación*. Tesis doctoral. Facultat de Formació del Professorat. UB.
- MUNTANER, J. J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual: propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Alcalá de Guadaíra: MAD.
- RAE (2001). Diccionario de la lengua española. *Real Academia Española*.
- RIZOZOLATI, G. y SINIGAGLIA C. (2006). *Las neuronas espejo, los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós transiciones.
- RODRÍGUEZ, E. (2007). Aplicaciones del Arteterapia en el aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y el fomento de las relaciones sociales positivas: "Me siento vivo y convivo". En *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 2, 275-291.
- SANCHEZ, J.M. (2011). *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual. PROGRAMA Pienso, luego soy uno más*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- SCHALOCK, R. (1999). "Hacia una nueva concepción de la discapacidad". *Siglo cero. Revista española sobre Discapacidad Intelectual*. Madrid: FEAPS, 30, 5-20.

- SCHALOCK, R. (2001). "Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida". En Verdugo, A. y Borja, F. (coord.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. IV Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amaru Ediciones, 83-104.
- SCHRADE, C., TRONSKY, L., KAISER, D. H. (2011). Physiological effects of mandala making in adults with intellectual disability. *Arts in Psychotherapy*, 38, 2, 109-113.
- STEIN, E. (2003). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta S.A.
- TRZASKA, J. D. (2012). The use of a group mural project to increase self-esteem in high-functioning, cognitively disabled adults. *Arts in Psychotherapy*, 39, 5, 436-442.
- UNESCO. (1972). Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. Recuperado 12 marzo, 2013 de <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- UNESCO. (Paris, 2003). Convención para la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Recuperado 12 marzo, 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>
- VALLÉS, J. (2005). *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros*. Tesis Doctoral. Universitat de Girona.
- VALLÉS J., ÁLVAREZ D., RICKENMANN R. (2011). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Ed. propia.
- VALLÉS. J y PÉREZ, S. (2012). ¡Oye, el patrimonio es nuestro!. *Aula de innovación educativa*, 208, 14-17.
- VENTURA, A. (2011). CuidArt:Proyecto de arte del departamento de salud de Denia. *En Arte, Individuo y Sociedad*, 23, 165-180.
- VERDUGO, M.A., ARIAS, B., GÓMEZ L. E., y SCHALOCK, R.L. (2009). *Escala GENCAT, manual de aplicación de la escala GENCAT de calidad de vida*. Barcelona: Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya.

- VV.AA. (2002). *Arte y Creatividad de las Personas con Discapacidad Intelectual*. Publicación de Inclusión Europa financiada por la Comisión Europea: Inclusión Europea ediciones.
- YOUNG, G. C. (2008). Autonomy of artistic expression for adult learners with disabilities. *International Journal of Art & Design Education*. 27, 2, 116-123.
- WOLF, N. (1986). Creative arts activity in manually handicapped patients. *Rehabilitación*, 25, 1, 30-5.