

Capítulo 4

FUNDAMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA INCLUSIVA

Autores:

Teresa Maria Sgaramella (teresamaria.sgaramella@unipd.it), UNIPD

Lea Ferrari (lea.ferrari@unipd.it), UNIPD

Aušra Lavickienė (ausra.lavickiene@gruso.lt), KJGAG

Monika Matonyte (matonyte.monika@gmail.com), KJGAG

1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo propone los fundamentos de una educación artística inclusiva. Los principios a los que nos referiremos provienen de diversas disciplinas. El primero, el Desarrollo Positivo Adolescente (DPA), caracteriza la psicología del desarrollo y la atención al desarrollo positivo, es decir, a todos los recursos y actitudes con los que los profesionales, los educadores pero también los padres pueden contar para apoyar el bienestar y la construcción del futuro. La segunda proviene de la psicología de la educación y del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y se refiere a los principios y estrategias que debemos adoptar para apoyar el aprendizaje y la participación de todos. La tercera, como muestran los autores, Lavickienė y Matonyte, se refiere a las experiencias innovadoras que pueden apoyar las experiencias completas, la comunicación a través de las artes. Aunque tiene sus raíces en la terapia, proporciona principios y estrategias que pueden traducirse y ser útiles en contextos educativos y con fines inclusivos.

2 DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

Aunque el término "DPA" se ha utilizado de diferentes formas y contextos, existen algunas similitudes entre varios modelos. Tradicionalmente, los enfoques del desarrollo y la investigación relacionada se han centrado durante años en los problemas que los niños y los jóvenes pueden encontrar mientras crecen, como las dificultades de aprendizaje, los comportamientos antisociales o los trastornos afectivos. El interés por los recursos y puntos fuertes positivos es más reciente. Conocida como Desarrollo Positivo Adolescente (DPA), esta perspectiva introduce una visión más afirmativa y bienvenida de los jóvenes (Damon, 2004) y de su desarrollo. Así, aunque reconoce la existencia de adversidades y retos en el desarrollo que pueden afectar a éste de diversas maneras, se resiste a concebir el proceso de desarrollo principalmente como un esfuerzo por superar los déficits y los riesgos.

El DPA es un enfoque basado en los puntos fuertes, en el que los jóvenes se desarrollan identificando y perfeccionando sus habilidades, competencias e intereses de manera que les ayude a alcanzar su pleno potencial. El DPA también hace hincapié en que los propios jóvenes desempeñan un papel activo en su desarrollo. Desde la perspectiva del DPA, un estándar de salud no es meramente "libre de problemas" ni meramente competente, sino que hace hincapié en la medida en que un joven experimenta un desarrollo óptimo.

Se han desarrollado varios modelos y enfoques de DPA. Aquí, se describe el modelo de las 5Cs y 6Cs de Lerner.

2.1 Los elementos fundamentales del modelo de Lerner

Basándose en la perspectiva ecológica, Lerner y sus colegas propusieron las 5Cs como cinco indicadores importantes de DPA, que significaban competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado/compasión.

La competencia incluye las competencias cognitivas, sociales, académicas y profesionales. La segunda C (confianza) se refiere a la visión del individuo sobre su valor positivo global y sus capacidades. La tercera C (conexión) denota las relaciones positivas del individuo con otras personas y organizaciones, como los intercambios entre el individuo y el entorno social. La cuarta C (carácter) representa las normas de valor internas para los comportamientos correctos y el respeto de las normas sociales y culturales. La quinta C (cuidado/compasión) se refiere a la capacidad de simpatizar y empatizar con los demás. Además, según Lerner y sus colegas, estas cinco C ayudarían a conformar la sexta C, la contribución, es decir, la participación activa, el desarrollo y el uso de las habilidades de liderazgo. La figura 1 describe los componentes con más detalle.

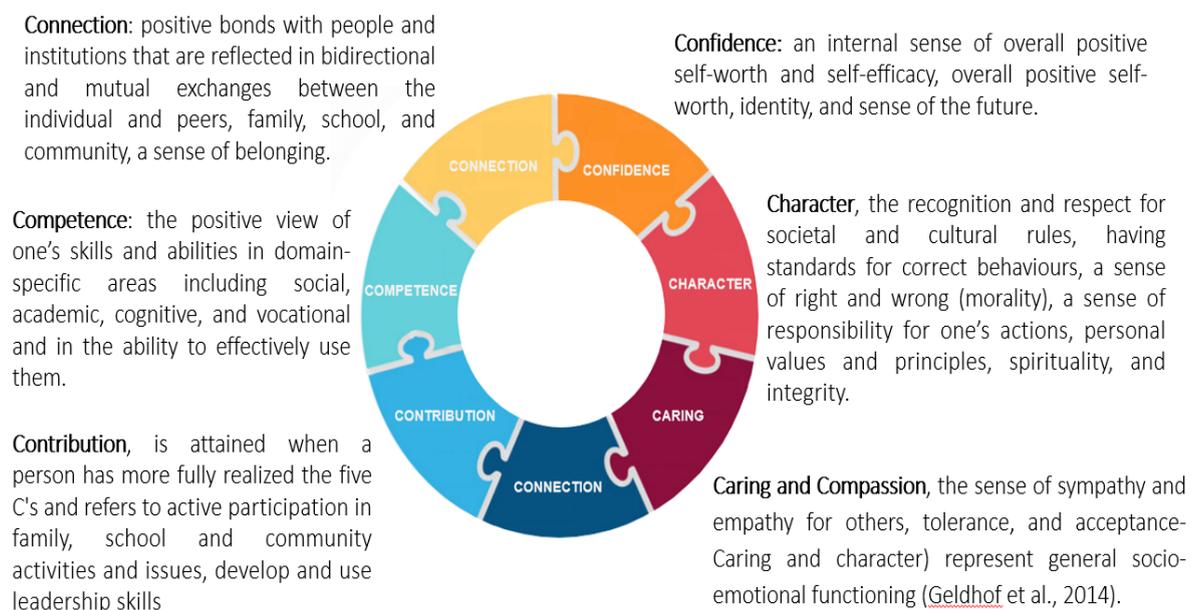


Figura 1. Componentes del modelo de Lerner

A pesar de que las definiciones operativas de los constructos clave del DPA varían (Lerner et al., 2009), comparten un enfoque común en la construcción de competencias personales, habilidades sociales y actitudes positivas de los jóvenes (es decir, el desarrollo de activos) a través del aumento de las relaciones positivas, los apoyos sociales y las oportunidades que fortalecen los activos y ayudan a los jóvenes a florecer dentro de sus entornos.

Según la perspectiva del DPA, cuando existe una alineación entre los puntos fuertes individuales y los activos ecológicos que promueven un desarrollo saludable, las Cinco C evolucionan positivamente a lo largo del desarrollo del individuo. Además, cuando estas 5C se expresan en sinergia, es más probable que los individuos desarrollen trayectorias fructíferas para contribuir al crecimiento de la familia, la comunidad y la sociedad civil.

2.2 La DPA y la adolescencia

Los estudios sobre DPA realizados por Lerner, Phelps y sus colegas mostraron que los preadolescentes que mostraban niveles elevados de DPA a lo largo del tiempo también mostraban conductas de externalización e internalización pobres; los que mostraban una disminución de los niveles de DPA eran más propensos a manifestar conductas más negativas (Lerner et al., 2005; Phelps et al., 2007, 2009).

Además, los datos longitudinales han mostrado que aquellos que aumentaron sus niveles de DPA eran más propensos a manifestar conductas de internalización inicialmente altas que disminuían con el tiempo y mantenían un nivel de conducta externalizante bajo. Además, el trabajo de Schmid y sus colegas (2011) sugiere que las actitudes hacia el futuro son importantes en el desarrollo de resultados positivos. Un futuro esperanzador, por ejemplo, parece ser un fuerte predictor de puntuaciones más altas en DPA y de pertenencia a trayectorias más favorables.

Estos resultados sugieren que la promoción de la DPA requiere centrarse en potenciar los puntos fuertes de los jóvenes, estableciendo contextos atractivos y de apoyo, y proporcionando oportunidades para las interacciones bidireccionales, positivas, persona-contexto (Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009; Snyder & Flay, 2012). Las intervenciones de DPA tienen éxito en la mejora del autocontrol de los jóvenes, las habilidades interpersonales, la resolución de problemas, la calidad de sus relaciones con compañeros y adultos, el compromiso con la escolarización y el rendimiento académico (Catalano et al., 2002). Se subraya entonces el alto potencial de inclusión y participación.

3 DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

Basándose en los avances de la neurociencia y en los nuevos conocimientos sobre la naturaleza de las diferencias de aprendizaje, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) es un enfoque para el diseño de planes de estudio -incluidos los objetivos, métodos, materiales y evaluaciones de la enseñanza- que son lo suficientemente flexibles desde el principio para adaptarse a las diferencias de los alumnos (Meyer y Rose, 1998, 2000, 2005; Rose y Meyer, 2002). Según Rose y Meyer (2002), el DUA se basa en la premisa de que "las barreras al aprendizaje se producen en la interacción con el currículo, no son inherentes únicamente a la capacidad del alumno". Por lo tanto, cuando la educación falla, el currículo, y no el alumno, debe asumir la responsabilidad de la adaptación" (p. 20).

Del mismo modo, cuando un plan de estudios se diseña de forma universal para permitir que el amplio abanico de alumnos acceda al plan de estudios y progrese en él: todo el alumnado -incluido el que no tiene necesidades especiales en sí- se beneficiará de tener entornos de aprendizaje más flexibles. El DUA es un medio para identificar y eliminar las barreras en el currículo mientras se construyen andamios, apoyos y alternativas que satisfagan las necesidades de aprendizaje de una amplia gama de estudiantes. En concreto, un plan de estudios DUA se caracteriza por ofrecer 1. representaciones múltiples o flexibles de la información y los conceptos (el "qué" del aprendizaje), 2. opciones múltiples o flexibles de expresión y ejecución (el "cómo" del aprendizaje), y 3. formas múltiples o flexibles de involucrar a los alumnos en el plan de estudios (el "por qué" del aprendizaje; Rose y Meyer, 2002)

○ 3.1 Planificación para todos los alumnos: Conectando el DUA con la planificación curricular.

La planificación de un plan de estudios que apoye a todos los alumnos es un reto dada la diversidad de las aulas de secundaria y el mandato de que todos los alumnos progresen adecuadamente en el plan de estudios de educación general. En respuesta a este desafío, el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST; 2004) desarrolló la planificación para todos los alumnos (PTA), un proceso para desarrollar planes de estudio que aborda la diversidad de las aulas actuales. Aunque el proceso PTA puede aplicarse a diversas áreas de contenido, en este artículo nos centramos en la aplicación de estos métodos para apoyar el desarrollo del vocabulario y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria.

En el trabajo del CAST con profesores de secundaria, descubrimos que el uso del proceso PTA para diseñar un plan de estudios guiado por los principios del DUA y basado en prácticas de comprensión lectora basadas en la investigación, es eficaz para reducir las barreras de aprendizaje y aprovechar los puntos fuertes de todos los alumnos. El proceso PTA (véase la figura 1) ofrece a los profesores unos pasos prácticos que pueden utilizarse para planificar planes de estudios que mejoren los resultados de aprendizaje de todo el alumnado. Antes de que comience el proceso real de PTA, se identifica un equipo de PTA; los equipos deben incluir profesores de educación ordinaria y especial y otros especialistas que se centran en la base de la instrucción: el plan de estudios. Un miembro del equipo es designado facilitador del equipo y se encarga de establecer reuniones programadas con regularidad, de comprobar que los demás responden a las preguntas, de apoyar el proceso de PTA y de establecer el orden del día. A lo largo del proceso de PTA, cada miembro del equipo recurre a sus conocimientos y experiencias educativas para diseñar un plan de estudios que garantice que todos los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y entusiasmo por el aprendizaje. La colaboración es un ingrediente clave entre los miembros del equipo, ya que todos se centran en el desarrollo de un plan de estudios flexible que apoye la consecución de los objetivos identificados por parte de todos los alumnos. Una vez identificado el equipo PTA y seleccionado un facilitador, el equipo comienza formalmente el proceso PTA de cuatro pasos que se basa en los principios y conceptos del DUA (2000; Rose & Meyer, Meyer & Rose, 2002), en las estrategias de desarrollo profesional probadas (Darling-Hammond, 1999; Guskey, 2002) y en las prácticas docentes eficaces. El equipo dispone de recursos y plantillas en línea para apoyar el proceso de PTA; sin embargo, una vez que el equipo se haya familiarizado con el proceso de cuatro pasos, puede que no sea necesario utilizar estos recursos.

Paso 1: Establecer objetivos

La primera responsabilidad del equipo PTA es establecer objetivos que supongan un reto adecuado para todo el alumnado. Aunque parezca obvio, el equipo debe comprender qué es lo que quiere que aprendan todos los alumnos y los aspectos de los objetivos que deben tener un coste para todo el alumnado. Es esencial que los medios para lograr el objetivo sean independientes del propio objetivo. Al establecer los objetivos, el equipo (a) establece un contexto, proporcionando información de fondo sobre el contenido y el tema de la lección o unidad, o (b) alinea los objetivos con el contenido local y los estándares estatales para garantizar que todo el alumnado tenga acceso a un currículo de alta calidad. El *UDL Goal Setter* es un recurso en línea que proporciona un tutorial y una herramienta de inicio para ayudar a los educadores a diseñar objetivos claros (CAST, 2007a).

Paso 2: Analizar el estado actual del plan de estudios y del aula

El equipo de PTA recopila información de referencia sobre los métodos de instrucción, las evaluaciones y los materiales que se utilizan actualmente, así como una comprensión de la naturaleza diversa de los estudiantes en el aula específica. Es importante que el equipo no se centre en los perfiles individuales de los alumnos a la hora de diseñar las lecciones, sino que comprenda que cada aula de alumnos es diversa. Además, esta información de referencia es necesaria para identificar las barreras existentes en el plan de estudios que impiden el acceso, la participación y el progreso de todos los alumnos. La identificación de las barreras curriculares es un elemento fundamental del proceso PTA, ya que la función del equipo es reducir y, si es posible, eliminar las

barreras en el currículo para garantizar que todos los alumnos tengan la oportunidad de tener éxito en el currículo de educación general.

Para analizar la situación actual, el equipo (a) identifica los métodos, la evaluación y los materiales que se utilizan actualmente para alcanzar los objetivos, utilizando la Plantilla de Análisis de Lecciones (CAST, 2007b); (b) desarrolla y perfecciona el perfil de la clase en función de la diversidad en el aula, utilizando el Creador de Perfiles de Clase DUA (CAST, 2007c); y (c) identifica las barreras existentes en el currículo que impiden el acceso, la participación y el progreso, utilizando el Formulario de Barreras Curriculares con Evaluación (CAST, 2007d).

Paso 3: Aplicar el DUA al desarrollo de la lección o unidad

El equipo de PTA, equipado con objetivos curriculares claramente definidos y con un conocimiento de los métodos, evaluaciones y materiales utilizados actualmente, del perfil de la clase y de los posibles obstáculos en el currículo, aplica los tres principios básicos del DUA al desarrollo de la lección o unidad. En esta etapa del proceso PTA, el equipo (a) identifica los métodos, la evaluación y los materiales que se alinean con los principios DUA y los objetivos de la lección, aborda la diversidad de la clase y elimina las posibles barreras utilizando el Buscador de Soluciones DUA como guía (CAST, 2007e); (b) redacta un plan de lección o unidad DUA utilizando el Formulario de Planificación de Lección DUA (CAST, 2007f); y (c) recopila y organiza los materiales que apoyan la lección DUA como preparación para enseñar la lección. Paso 4: Enseñar la lección o unidad UDL Para completar el proceso PTA, la lección o unidad DUA se enseña a la clase. Se recomienda que la lección sea impartida por un equipo de profesores de educación ordinaria y especial. La lección de DUA se planifica para minimizar las barreras del plan de estudios, para que cada estudiante pueda aprender, para que se basen en prácticas de enseñanza efectivas y para que se apliquen los retos apropiados para cada alumno. De esta manera, la lección involucrará a más estudiantes y ayudará a cada uno a progresar. Si la lección fue exitosa para todo el alumnado, el equipo comienza el proceso de PTA en una lección diferente. Si la lección necesita ser revisada, el equipo vuelve al proceso PTA y procede a perfeccionar la lección para reducir las barreras y hacerla accesible a todos los alumnos. Es importante tener en cuenta que ninguna lección sirve para todos los alumnos y que lo "universal" en el DUA no significa que una talla única sirva para todos.

3.2 Los métodos fundamentales

3.2.1 El PORQUÉ del Aprendizaje: Proporcionar Múltiples Medios de Compromiso

Dado que los alumnos difieren notablemente en las formas en que pueden comprometerse o motivarse para aprender, es necesario ofrecer múltiples opciones de compromiso; algunos alumnos pueden sentirse atraídos por la novedad, mientras que otros pueden preferir una rutina y una estructura predecibles. Asegurar múltiples medios de compromiso activará neurológicamente las redes afectivas que pueden mejorar el resultado de la experiencia de aprendizaje.

3.2.2 El QUÉ del Aprendizaje: Proporcionar Múltiples Medios de Representación

Los alumnos pueden divergir en la forma de percibir y comprender la información que se les presenta; algunos alumnos pueden tener discapacidades o preferencias sensoriales (por ejemplo, ceguera o sordera), otros pueden presentar problemas de aprendizaje (por ejemplo, dislexia), diferencias lingüísticas o culturales. Ningún tipo de representación es óptimo para un determinado tipo de contenido y no existe un medio de representación ideal que se adapte a todos los alumnos o a todos los tipos de aprendizaje. Es esencial ofrecer opciones para la representación de contenidos, ya que esto activará neurológicamente las redes de reconocimiento que harán avanzar la experiencia de aprendizaje

3.2.3 El CÓMO del Aprendizaje: Proporcionar Múltiples Medios de Expresión y Acción

Lo más probable es que los distintos alumnos del aula difieran en las formas en que pueden navegar por un entorno de aprendizaje y experimentar y expresar lo que saben. Por ejemplo, algunos individuos pueden tener dificultades para expresarse hablando (por ejemplo, alguien con un problema motriz del habla), mientras que otros pueden tener dificultades con la expresión escrita (por ejemplo, una persona con un trastorno del lenguaje). No existe un medio de expresión que sea óptimo para todos los alumnos. Proporcionar diversas opciones de acción y expresión es esencial y activará las redes estratégicas neurológicas con un impacto positivo en el aprendizaje.

3.3 Los principios en la práctica

Para especificar los tres principios principales, el CAST (2018a) publicó la versión 2.2 de *las directrices de diseño universal para el aprendizaje*. El esquema que se presenta a continuación, proporciona una representación visual de las directrices, y explora cada tema con detalles adicionales.

Compromiso: Los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por ejemplo, las personas con discapacidades sensoriales (por ejemplo, ceguera o sordera), discapacidades de aprendizaje (por ejemplo, dislexia), diferencias lingüísticas o culturales, etc., pueden requerir diferentes formas de abordar el contenido. Otros pueden simplemente captar la información más rápidamente o de forma más eficiente a través de medios visuales o auditivos en lugar de un texto impreso. El aprendizaje, y la transferencia del mismo, también se producen cuando se utilizan múltiples representaciones, ya que permiten a los alumnos establecer conexiones tanto dentro de los conceptos como entre ellos. En resumen, **no hay un medio de representación que sea óptimo para todos los alumnos**; es esencial ofrecer opciones de representación.

Representación: El afecto representa un elemento crucial para el aprendizaje, **y los alumnos difieren notablemente en las formas en que pueden estar comprometidos o motivados para aprender.** Existen diversas fuentes que pueden influir en la variación individual del afecto, como la neurología, la cultura, la relevancia personal, la subjetividad y los conocimientos previos, además de otros factores. Algunos alumnos se sienten muy comprometidos con la espontaneidad y la novedad, mientras que otros se desentenden, incluso se asustan, de esos aspectos y prefieren la rutina estricta. A algunos alumnos les gusta trabajar solos, mientras que otros prefieren trabajar con sus compañeros. En realidad, **no hay un medio de participación que sea óptimo para todos los alumnos en todos los contextos**; es esencial ofrecer múltiples opciones de participación.

Acción y expresión: **Los alumnos difieren en la forma en que pueden desenvolverse en un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben.** Por ejemplo, las personas con problemas importantes de movimiento (por ejemplo, parálisis cerebral), las que tienen dificultades con la capacidad estratégica y organizativa (trastornos de la función ejecutiva), las que tienen barreras lingüísticas, etc., abordan las tareas de aprendizaje de forma muy diferente. Algunos pueden expresarse bien en un texto escrito pero no en el habla, y viceversa. También hay que reconocer que la acción y la expresión requieren mucha estrategia, práctica y organización, y ésta es otra área en la que los alumnos pueden diferir. En realidad, **no existe un medio de acción y expresión que sea óptimo para todos los alumnos**; es esencial ofrecer opciones de acción y expresión.

Las Directrices del DUA han ayudado a los educadores de todo el mundo a diseñar experiencias y entornos educativos inclusivos".

3.4 Replantear las Directrices del UDL.

Introducir el UDL en las aulas y en la práctica educativa puede parecer una tarea difícil, y lo es, si un aula está guiada por objetivos vagamente definidos y equipada sólo con métodos de instrucción convencionales, materiales tradicionales (por ejemplo, libros de texto y lápices) y opciones inflexibles para demostrar el conocimiento y la comprensión (por ejemplo, respuestas escritas, ya sea de ensayo o de opción múltiple). Por ello, el marco del UDL aborda todo el currículo -objetivos, materiales, métodos y evaluaciones- para hacerlo más accesible no sólo física sino también intelectual y emocionalmente (Hitchcock, Meyer, Rose y Jackson, 2002; Jackson y Harper, 2005). Así pues, en su aplicación concreta, el UDL exige

1. Definir objetivos que supongan retos adecuados para todo el alumnado, asegurando que los medios no formen parte del objetivo.
2. Utilizar métodos que sean lo suficientemente flexibles y diversos para apoyar y desafiar a todos los alumnos.
3. Utilizar materiales que sean flexibles y variados y que aprovechen los medios digitales, como el texto digitalizado, el software multimedia, las grabadoras de vídeo, las grabadoras e Internet.
4. Utilizar técnicas de evaluación que sean lo suficientemente flexibles como para proporcionar información continua y precisa para informar sobre la instrucción y determinar la comprensión y el conocimiento de los alumnos (Rose y Meyer, 2002).

Al tratarse de un marco relativamente nuevo, la bibliografía sobre el UDL sigue evolucionando. Los estudios empíricos se han centrado principalmente en las aplicaciones de la alfabetización (Dalton, Pisha, Eagleton, Coyne y Deysher, 2002; Proctor, Dalton y Grisham, en prensa). Dichos estudios han demostrado resultados positivos para los lectores con dificultades que utilizan un enfoque de UDL. Además, los principios y las prácticas del UDL se basan en una serie de enfoques educativos probados por la investigación con los que los profesores pueden estar ya familiarizados. Se basa en aspectos de la instrucción diferenciada (Tomlinson, 1999), que los profesores utilizan para individualizar los criterios de éxito de los alumnos, los métodos de enseñanza y los medios de expresión de los alumnos, al tiempo que supervisan su progreso. La figura 3 resume los elementos propuestos en el modelo.



Figura 2 CAST (2018a). Directrices del diseño universal para el aprendizaje, versión 2.2. Wakefield, MA

El DUA hace hincapié en el profesorado como entrenador o guía (O'Donnell, 1998), en el aprendizaje como proceso (Graves, Cooke y Laberge, 1983) y en el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1986; Wood, Algozzine y Avett, 1993).

Se supone que los principios del DUA se utilizan de esta forma flexible y dinámica, apoyando a cada alumno con las estrategias adecuadas para que encuentre su camino y cocree su aprendizaje. Sin embargo, el uso del enfoque del DUA no significa que las adaptaciones individuales y la diferenciación pedagógica dejen de ser necesarias o aceptables para responder mejor a las múltiples necesidades de los diversos alumnos; como se analizará más adelante en el capítulo, las directrices del DUA son una forma flexible de aplicar los principios que conducirán a una experiencia de aprendizaje más universal. En estos enfoques, los profesores apoyan el aprendizaje en lugar de impartir conocimientos, y los alumnos construyen conocimientos en lugar de recibirlos pasivamente.

El DUA representa un cambio en la forma en que los educadores consideran las diferencias de los alumnos. Hace hincapié en la necesidad de un plan de estudios que pueda adaptarse a las necesidades de los alumnos, en lugar de exigirles que se adapten a un plan de estudios inflexible (Meyer y Rose, 2005).

3.5 El DUA en el contexto de la escuela secundaria: Lista de comprobación de la planificación para todos los alumnos

Recientemente se ha propuesto una interesante herramienta cualitativa que puede ser útil para el proyecto InCrea+ a la hora de comprobar el uso de los principios del DUA en el desarrollo de las actividades. La lista de comprobación incluye elementos como los siguientes

¿Ha identificado objetivos claros que separen los medios del objetivo?

¿Ha eliminado las barreras de los métodos, los materiales y las evaluaciones?

¿Planificó o diseñó su lección pensando en múltiples medios para representar los conceptos y las nuevas ideas?

¿Planificó o diseñó su lección pensando en múltiples formas de expresar y apoyar la comprensión de los alumnos?

¿Planificó o diseñó su lección pensando en múltiples formas de hacer participar a sus alumnos?

Al incorporar los tres principios del DUA en la planificación del plan de estudios, los profesores aumentan su capacidad de personalizar sus planes de estudio (objetivos, métodos, materiales y evaluación) para satisfacer las necesidades de los diversos alumnos de sus clases. Del mismo modo, para apoyar la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos, se recomienda que los profesores enseñen y apliquen explícitamente estrategias de comprensión eficaces en el contexto de la enseñanza de los contenidos y que los métodos de instrucción se guíen por los principios del DUA.

4 ARTE-TERAPIA EDUCATIVA

Reorientar el objetivo principal de la educación hacia el desarrollo de la personalidad del niño significa cambiar la naturaleza de la educación: la educación tiene que pasar de ser una educación individual a ser un desarrollo cultural, la imagen del mundo y la formación de los seres humanos en él (Cahn,

2009). En particular, la cultura es un determinado vínculo que relaciona los rasgos sociales y genéticos de la personalidad y hace que una persona sea miembro de una sociedad civilizada. Por lo tanto, la educación se entiende como un fenómeno cultural que es el proceso definido como un camino hacia uno mismo y una persona percibe su propósito de vida.

El arte, como la más antigua autoexpresión creativa, emocional, de sentimientos y nociones del ser humano, significa revelar la realidad interior y exterior del ser humano, concebible e inconcebible. En este sentido, el arte se convierte en un espacio muy apreciado para implementar los objetivos de la psicoterapia. Aunque los objetivos terapéuticos no son extraños, existen muchos ejemplos en los que la arteterapia se aplica más como ayuda de armonización psíquica o como solución de conflictos sociales en la educación humana o con otros fines (Dapkute, 2003, p.8).

4.2 Definiciones de arteterapia

La arteterapia permite crear un contacto más seguro, ayuda a superar los límites defensivos y a corregir los mecanismos de resistencia. El medio de la arteterapia se convierte en uno de los instrumentos de la terapia que permite expresarse a sí mismo y a sus experiencias, comunicarlas y escuchar a los demás no sólo directamente sino también indirectamente en forma de metáfora artística y simbólica. La terapia artística se basa en la comprensión de que nuestras obras creativas pueden ayudarnos a entender quiénes somos, a expresar nuestros pensamientos y emociones que son imposibles de expresar con palabras. No sólo nos proporciona un gran placer y satisfacción estética, sino que también estimula el autoconocimiento, nos educa como personalidades, desarrolla la sensibilidad y, lo que es más importante, cura nuestro cuerpo y nuestra alma.

Según los tipos de expresión artística existen diferentes ramas (o familias) de arteterapia:

- Arteterapia (psicoterapia que utiliza el arte visual y plástico).
- Dramaterapia (psicoterapia que utiliza el teatro y los juegos de rol).
- Musicoterapia (psicoterapia con música).
- Danzaterapia (psicoterapia que utiliza la danza y el movimiento).
- Biblioterapia (psicoterapia con poesía).
- Terapia de cuentos (psicoterapia con cuentos).
- La ludoterapia (psicoterapia que utiliza diversas formas de juego).
- Terapia de movimiento (o corporal).

El término "arteterapia" fue utilizado por primera vez por Adrian Hill e Irene Champernowne hacia 1940 en Inglaterra. El artista y la psicoterapeuta tuvieron la oportunidad de experimentar de primera mano los beneficios de las artes en su bienestar y acuñaron una expresión que se sigue utilizando y estudiando en la actualidad.

La experiencia de la arteterapia fue muy bien señalada por el pionero del psicoanálisis Sigmund Freud, aunque nunca utilizó este tipo de terapia en su trabajo práctico. En efecto, Freud afirmaba que las mentes y emociones profundas e inconscientes no suelen expresarse con palabras, sino con imágenes y símbolos. Jung fue la primera persona que practicó la arteterapia, pero sólo en los años 80 del siglo XX en Gran Bretaña y Estados Unidos se formó la profesión de arteterapeuta. Hoy en día los arteterapeutas se preparan en muchas universidades de todo el mundo.

La expresión artística se reconoce como obligatoria para las personas necesitadas con discapacidad intelectual que es la condición de crecimiento y desarrollo, forma básica de pensamiento así como núcleo duro de la educación de la creatividad y la compensación de la función desordenada. La sofisticación del arte (aunque sea mínima) como parte de una educación completa ayudaría a un estudiante a integrarse con más éxito en la sociedad (Tamuliene, 2002; Ambrukaitis y Stiliene, 2002, p.129). El arte aparece como el discurso más universal cuando las personas se entienden emocionalmente, mientras que la creación artística estimula la autoexpresión de una persona no sólo para educar la personalidad, sino que también ayuda a integrarse y adaptarse en la sociedad, desarrolla las habilidades de intercomunicación y enriquece la vida de una persona con valores morales. Además, si la discapacidad de una persona es cognitiva, entonces su poder - las emociones,

no sólo no tienen vergüenza sino que son especialmente brillantes y evidentes (Papeckyte 1998, p.38). Sólo la interacción y la comunicación de las personas revelan el verdadero significado social del arte. La colaboración con personas discapacitadas con talento y ayuda puede crear resultados únicos, inesperadamente cualitativos, no ordinarios e impelentes (Sinkuniene, 2003, p.7).

El proceso del arte es un proceso creativo. Es una habilidad interior; todo el mundo puede pintar y utilizar el enfoque visual para expresarse. El proceso puede aplicarse para tratar o ayudar a otras personas. La persona se implica en él física y activamente (Dapkute, 2003, p.7). El proceso creativo puede despertar una necesidad natural de la persona: la ambición constante de actualizarse y expresarse como persona única, que interactúa con el entorno, que cambia y se regenera (Grigaliunaite-Plerpiene, 2012, p.128).

4.3 Arteterapia y educación

La definición de arteterapia de Lebedeva -el uso de la actividad artística y la creatividad en el trabajo con personas con problemas de salud- ha dado lugar a la llamada arteterapia social, y a la otra, la arteterapia médica o psicoterapéutica. También añade que hoy en día se utilizan ampliamente diversas formas de arteterapia en la psicoterapia infantil y en la educación especial (de recuperación). La arteterapia pedagógica se está separando lentamente (Lebedeva, 2013, p. 6). Hace hincapié en el potencial saludable de la persona. Los objetivos principales son el desarrollo humano y la socialización (Kriukeliene, 2009, p. 63).

Como señalan las Directrices de arte para los profesores que educan a niños con discapacidad intelectual moderada, severa y profunda, "Durante las actividades, se anima a los alumnos a interesarse por el proceso de dibujo, a expresar sus sentimientos y pensamientos a través de la creatividad, se les anima a utilizar las TIC y a interesarse por las posibilidades de expresión artística, a explorar y apreciar nuevos enfoques creativos, a fijarse en los fenómenos estéticos del entorno inmediato, a interesarse por las actividades creativas de ellos mismos y de sus amigos" (Directrices de arte para los educadores de niños con discapacidad moderada, severa y profunda, 2009, pág. 72).

La arteterapia educativa es una rama no clínica y pedagógica de la arteterapia (no de la pedagogía del arte) para individuos potencialmente sanos. Las tareas de desarrollo, educación y socialización pasan a ser primordiales. La arteterapia se entiende en la ciencia pedagógica como una preocupación por el bienestar emocional y la salud mental de una persona, un grupo, un colectivo, utilizando los medios de la actividad artística (Lebedeva, 2013, p. 11). Dubowsky identifica tres reglas principales de la arteterapia. En primer lugar, la confidencialidad, un arteterapeuta tiene que asegurar a los clientes que sus asuntos personales serán confidenciales, por lo que la confidencialidad es esencial para crear un entorno terapéutico seguro. En segundo lugar, el espacio, los problemas del cliente se revelan más fácilmente cuando se trabaja en un entorno bien equipado, tranquilo, espacioso y aislado de los sonidos exteriores. En tercer lugar, la distribución del tiempo, el espacio terapéutico también depende de una distribución adecuada del tiempo (Kucinskiene, 2006, p. 39). Las obras de arte creadas durante esta actividad facilitan la irrupción del contenido de los complejos en la conciencia, la experiencia de las emociones negativas que los acompañan y su reflexión" (Grigaliunaite - Plerpiene, 2012, p. 128).

Según Karkou (2010), los arteterapeutas que trabajan en el ámbito de la educación suelen estar de acuerdo en la importancia de incluir el arteterapia en las escuelas (por ejemplo, Bush, 1997; Dalley, 1987; Fehlner, 1994; Goodall, 1991; Grossman, 1990; Harvey, 1989; Hautala, 2005; Henley, 1997; Malchiodi, 1997; Moriya, 2000; Moser, 2005; Malonus-Metcalf y Rosal, 1997; Welsby, 1998; Wengrower, 2001). Desde el punto de vista científico, la arteterapia en la educación es una innovación sistémica que se caracteriza por 1) un complejo de ideas teóricas y prácticas, nuevas metodologías; 2) una variedad de conexiones con los fenómenos sociales, psicológicos y pedagógicos; 3) un cierto distanciamiento (autonomía, exclusividad) de los otros campos de la pedagogía (enseñanza, procesos de gestión, etc.); 4) la capacidad de integración y transformación (Lebedeva, 2013, p. 11). La música, el movimiento y la danza, la narración de cuentos y el teatro se utilizan a menudo en el trabajo de arteterapia. Tales formas, en las que se utilizan diferentes maneras

de autoexpresión creativa al mismo tiempo, se denominan multimedia. A veces, su carácter integrador se enfatiza mediante complejas combinaciones de palabras: arte y terapia teatral, arte y terapia de danza, etc. (Lebedeva, 2013, p. 55).

4.3.1 Danza Movimiento terapia

Los seres humanos tienen la capacidad innata de comunicar y expresar pensamientos y sentimientos a través de los movimientos físicos y el lenguaje corporal. La danza es común a todas las tribus y razas del pasado y del presente. Los niños pequeños son capaces de expresarse de este modo sin necesidad de comunicación oral y sin inhibiciones (Russell, 2005).

La danza-movimiento terapia (DMT) o danzaterapia, según la Asociación Americana de Danzaterapia, es el uso psicoterapéutico del movimiento y la danza para las condiciones emocionales, cognitivas, sociales, conductuales y físicas. La DMT es una forma de terapia expresiva, en la que el movimiento y la emoción están directamente relacionados. Desde sus orígenes en la década de 1950, la DMT ha ganado popularidad y sus prácticas se han desarrollado. Sin embargo, sus principios siguen siendo los mismos. Una sesión típica de DMT tiene cuatro etapas principales: preparación, incubación, iluminación y evaluación. La terapia de danza-movimiento se practica en lugares como centros de rehabilitación de salud mental, entornos médicos y educativos, residencias de ancianos, guarderías y otros programas de promoción de la salud. Los tratamientos especializados de DMT pueden ayudar a curar y ayudar a muchos tipos de enfermedades y discapacidades. Como dice Cruz (2004), refiriéndose a la terapia de danza/movimiento, el movimiento es "una comunicación compleja, individual y expresiva; prescribir movimientos particulares interrumpiría el proceso de evaluación de la expresión individual". En algunos estudios, también hay críticas para las terapias de danza-movimiento. Strassel (2011) dice que la mayoría de los estudios han encontrado beneficios terapéuticos de la danzaterapia, aunque estos resultados se basan en pruebas generalmente de baja calidad. La danzaterapia debe ser considerada como una terapia complementaria potencialmente relevante para una variedad de condiciones que no responden bien a los tratamientos médicos convencionales. Se recomienda encarecidamente la realización de ECA y estudios observacionales bien realizados para determinar el valor real de la danzaterapia.

Otros nombres comunes para la terapia de danza-movimiento son psicoterapia de movimiento y danzaterapia (Strassel, 2011). La danzaterapia incluye varios tipos de terapias de movimiento, y debemos utilizar la que más se ajuste a nuestro caso. La terapia de movimiento del desarrollo puede ser útil para personas de todas las edades y también puede ayudar a las personas a recuperarse de accidentes cerebrovasculares y lesiones cerebrales, incluso en casos extremos, como los niños con necesidades especiales.

La musicoterapia y la danza movimiento pueden ayudar a conseguir el concepto más importante en la parálisis cerebral: facilitar la vida cotidiana. Ambas terapias se complementan y pueden aportar muchos beneficios, como la mejora de las capacidades motoras, el desarrollo del sentido del ritmo, la mejora de la cognición, el aumento de la confianza en sí mismo, la mejora del aprendizaje en la escuela, la expresión de sus emociones y la comunicación. La investigación desde la pedagogía especializada de niños con discapacidad vemos que hay una base teórica del desarrollo de la comunicación no verbal musical y danza-movimiento y un "programa del proceso de comunicación musical y danza-movimiento" práctico. Los resultados de la investigación revelan nuevas oportunidades de comunicación para el desarrollo y la expresión artística de los niños.

La eficacia de estas acciones no sólo depende del niño, sino también de la persona que lo practica. Y como dijo Verónica Sherborne "La buena enseñanza del movimiento se basa en una actitud sensible y receptiva del profesorado de movimiento. El adulto debe ser capaz de anticipar las iniciativas, reacciones y expresiones emocionales del niño. Al hacerlo, crea un clima en el que el niño experimenta sentimientos de seguridad, aceptación, aprecio y éxito (Sherborne, 1979, 1990)".

4.3.2 Musicoterapia

La música y la medicina han estado asociadas desde el principio de la práctica médica occidental (Pratt, 1985). Los médicos antiguos, como Hipócrates y Galeno, defendían firmemente la idea de tratar a la persona en su totalidad en lugar de tratar síntomas aislados. La música se menciona en los registros y notas de los médicos a lo largo de los siglos XVIII y XIX. La musicoterapia, tal y como se utiliza hoy en día, se desarrolló durante la Segunda Guerra Mundial. La musicoterapia es un término que incluye los campos de la musicoterapia y la medicina musical. El musicoterapeuta está organizado formalmente como profesión desde la década de 1950.

El musicoterapeuta es una profesión sanitaria establecida en la que la música se utiliza dentro de una relación terapéutica para abordar las necesidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales de las personas. Tras evaluar los puntos fuertes y las necesidades de cada cliente, el musicoterapeuta cualificado proporciona el tratamiento indicado, que incluye crear, cantar, moverse y/o escuchar música. A través de la participación musical en el contexto terapéutico, las habilidades de los clientes se fortalecen y se transfieren a otras áreas de sus vidas. La musicoterapia también proporciona vías de comunicación que pueden ser útiles para quienes tienen dificultades para expresarse con palabras. La investigación en musicoterapia respalda su eficacia en muchos ámbitos, como la rehabilitación física general y la facilitación del movimiento, el aumento de la motivación de las personas para comprometerse con su tratamiento, el apoyo emocional a los clientes y sus familias, y la provisión de una salida para la expresión de sentimientos.

La eficacia de la musicoterapia se ha investigado con personas con una amplia gama de discapacidades, como por ejemplo: autismo (Wager, 2000), demencia (Korb, 1997), lesión cerebral aguda (Nayak et al., 2000), enfermedad de Parkinson (Pacchetti et al., 2000), la enfermedad de Alzheimer (Aldridge, 1998), el trastorno del apego (Brotons y Pickett-Cooper, 1996; Burkhardt-Mramor, 1996), la esquizofrenia crónica (Zhang y Cuie, 1997), la depresión (Suzuki, 1998) y la esclerosis múltiple (Davis, 1998). La parálisis cerebral (PC) es una discapacidad de la que todavía no se ha informado en la literatura de evaluación de la musicoterapia.

En algunos estudios de investigación (véase Nasuruddin, 2010), el uso de la música (gamelán) y el movimiento como terapia no invasiva para medir y mejorar las funciones motoras gruesas de los niños con parálisis cerebral ha mostrado resultados positivos basados en hallazgos clínicos y empíricos. Asimismo, Krakouer (2001) y sus colegas investigaron la eficacia de la musicoterapia para lograr un cambio de conducta en personas con parálisis cerebral. Había tres opciones diferentes que podían ser evaluadas como significativas. Una de ellas introducía actividades en las que se animaba al niño con parálisis cerebral a responder y participar, ya sea vocalmente o mediante movimientos de las manos (aplausos, etc.). El terapeuta dejó de tocar la guitarra en determinados momentos y pasó a una fase que consistía en cantos de tipo vocal. Los resultados apoyan la eficacia de la musicoterapia para provocar cambios significativos en comportamientos específicos de personas con grandes necesidades especiales como la parálisis cerebral.

4.3.3 Pintura sobre seda

Pintura sobre seda "El silencio susurra sobre la seda". La seda es un material delicado dado por la naturaleza. La especificidad de la tecnología de la pintura forma la concentración y la atención. La seda es un material delicado dado por la naturaleza. El propio proceso de obtención de la seda hace que se miren con buenos ojos los recursos naturales. La comprensión del proceso tecnológico de producción de la seda desarrolla el respeto por la naturaleza. Un silencio sanador, donde nace un viaje hacia el interior de uno mismo, así se puede describir el proceso de pintar sobre seda natural, donde no hay resistencia, pincel, pintura y seda (la seda absorbe la pintura, la recoge y la extiende), un proceso terapéutico absolutamente silencioso. La especificidad de la técnica de pintura crea concentración y atención. Tipos de batik:

1. El batik en frío (esta técnica crea un diseño en una pieza de tela vertiendo una mezcla de cera y parafina derretida y tiñéndola con tintes en frío),

2. Batik en caliente (la decoración en una pieza de tela se crea doblándola adecuadamente, reservando las zonas que deben quedar sin pintar, y tiñéndola con tintes en caliente).

3. Pintura sobre seda. El batik es un método antiguo de teñir telas que se originó en la India hace casi 2000 años.

La seda, sus características y su uso en la educación artística. La seda es una fibra proteica natural y elástica que se fabrica a partir de los hilos de los capullos de varias especies de gusanos de seda. Algunas especies de arañas también fabrican la seda a partir de un líquido especial. La seda se descubrió en China en el siglo V antes de Cristo. En una soleada mañana de verano, la emperatriz china Si Ling Chi vio un gusano en la rama de una morera, que se enroscaba en un hilo largo y brillante. Ese mismo día, la emperatriz ordenó a sus sirvientes que tejieran una tela con este hilo, sin saber que sus sirvientes podrían producir la cultura de la seda que ha sido atesorada durante siglos. Durante el periodo Yamato (300-593 d.C.), la seda llegó a Japón desde China, momento en el que se crearon pinturas de seda y exquisitos kimonos.

La seda contiene valiosos aminoácidos que tienen un efecto refrescante en el cabello y la piel. La sustancia sericina, también conocida como cola de seda, presente en la seda tiene un efecto curativo en las pieles irritadas y alérgicas. La seda es un tejido resistente a los microorganismos y, por tanto, muy higiénico. No en vano se dice que llevar ropa de seda siempre te hace sentir bien: en un día caluroso, es fresco, en un día fresco, es cálida. La seda es un tejido muy resistente. Se dice que es más fuerte que una hebra de acero del mismo grosor.

Formas de decorar la seda: teñir, colorear, estampar, utilizar plantas naturales y decocciones de plantas; técnica del gouta, fundición libre, técnica de la sal, aerografía.

El proceso de pintura sobre seda La pintura sobre seda es una técnica muy plástica. Se puede fundir la pintura como una acuarela o dejar que el color fluya libremente en la tela, se puede controlar el proceso de fundición, deteniendo la pintura que fluye con contornos especiales. Pintar sobre seda es una pintura silenciosa, ya que la insonoridad de las pinceladas sobre la seda natural se recibe sin ningún sonido y actúa como herramienta terapéutica. Pintar sobre seda es relajante pero requiere concentración, precisión y responsabilidad. Durante las clases, me he dado cuenta de que pintar sobre seda funciona como herramienta terapéutica, y he recibido observaciones como que el esparcimiento de la pintura sobre la seda natural es muy calmante y relajante (Brazauskaite & Jankauskiene, 2011) La pintura sobre seda puede ayudar a las personas a redescubrir la alegría de vivir, calmar sus emociones y su alma, y ayudarles a recuperar su fuerza y su equilibrio interior. Los resultados son siempre espectaculares y la oportunidad de expresarse proporciona a la persona emociones más positivas: se siente más feliz y segura de sí misma. Cuando se utiliza la pintura sobre seda como herramienta terapéutica, el proceso se divide en partes

1. La historia del origen y la extracción de la seda, la oportunidad de ser respetuoso con el medio ambiente.

2. Conocimiento de las técnicas, herramientas e instrumentos, normas de trabajo seguro, presentación de las técnicas de pintura y elección de los temas.

Las sesiones de arteterapia tienen temas, según los cuales se elige una tarea y luego se analiza el proceso de creación y la obra final en grupo o individualmente. El análisis de la obra es la parte más importante de la sesión de arteterapia, que da sentido a todas las actividades anteriores.

4.3.4 *Terapia de movimiento de cuentos de hadas*

La terapia de lectura de cuentos de hadas se combina con las formas creativas de las expresiones artísticas y su integración, por ejemplo, la escritura del contenido de un cuento de hadas, la creación de personajes en color o en expresión espacial o gráfica, la escucha de la música, el trazado, la creación de personajes en movimiento, la creación de estudios. Este método se adoptó en un proyecto internacional en Bélgica en 2003 en Lovaina, escuela de teatro "Jona", 2003-2015 participación en un proyecto internacional (Colegio Daniel Argote).

La forma artística de autoexpresión basada en la integración de las artes y la literatura, la forma artística de teatro de movimiento "Estoy viviendo en un cuento de hadas", se divide en partes:

1. *Cómo elegir un cuento de hadas* Al elegir un cuento de hadas, podemos analizar por qué las circunstancias del cuento han resultado de una manera u otra, fantasear sobre lo que habría sucedido si el héroe hubiera actuado con más sabiduría y explorar las formas de resolver los problemas a los que se enfrenta. Los personajes pueden ser simplemente personas reales (uno mismo, amigos, etc.) cuando se transforman en personajes de cuento.

2. *Trama*. Hay que pensar desde el principio cuál es el objetivo de la historia, qué se quiere explicar al oyente. La base de la historia será, por supuesto, una situación problemática. El problema puede representarse directamente o de forma metafórica. Cuando se habla de los problemas del niño en el cuento, es como si el niño mirara su situación desde un lado, y esto es muy útil. Por ejemplo, los cuentos para un niño tímido. Naturalmente, un niño así se beneficiaría de los cuentos sobre el valor, con sugerencias sobre cómo obtener ese valor. Hay muchos cuentos sobre caballeros y príncipes valientes y las aventuras que han vivido. Podrías añadir al cuento convencional que has elegido comentarios como que el protagonista tenía miedo de un dragón o de un viaje a un reino lejano (*¿quién dice que los príncipes no tienen miedo?*). Pasó la mitad de la noche pensando: *"Da miedo, podría fracasar"*, pero se armó de valor y se dispuso a realizar sus hazañas. Se encontró con varios ayudantes en el camino. Un niño tímido necesita que le recuerden que si necesita ayuda, la encontrará a su alrededor. Si el héroe de la historia se hubiera quedado en casa, no habría recibido ayuda... Y, por supuesto, no habría conseguido sus propias victorias. Puede dar miedo perseguirlas, pero vale la pena el riesgo.

Al crear el cuento, nosotros mismos podemos representar directamente la timidez del niño. Por ejemplo, una bruja que pasa volando hechiza a un príncipe para que le dé miedo todo. Evita ir a una fiesta en el reino, a pesar de que en el pasado le encantaban esas fiestas. Entonces discute con el niño lo que debería hacer el príncipe. ¿Sería prudente no ir a la fiesta o quedarse en un rincón y no hablar con nadie? ¿Cuál podría ser la solución al problema? Por ejemplo, el príncipe podría acordar con el Caballero que irán juntos a la fiesta, y el Caballero será el primero en saludar a los invitados, y entonces el príncipe no tendrá tanto miedo.

El cuento "Luna valiente" podría ser adecuado para un niño tímido.

En el pasado, el cielo nocturno era negro, negro. Los habitantes de la Tierra pidieron al mago del cielo que iluminara el cielo nocturno para que no fuera tan tenebroso y oscuro. El mago creó la luna. La luna ocupó valientemente su morada en el oscuro cielo nocturno. Compartió su valor con todos los habitantes de la tierra. Pero una vez vio su reflejo en un lago y se dio cuenta de que estaba sola en el cielo. Se sintió muy triste y asustado... (Comenta aquí con el niño los sentimientos de la luna. A continuación, habla de lo que deberían hacer los pobres). La luna, entristecida, pidió al mago del cielo que le hiciera amigos. El mago del cielo sabía que algunos niños podían hacer milagros. Les envió trozos de la luna y les pidió que crearan amigos para la luna: estrellas. La luna verá a sus amigos en el cielo y será feliz. Y los trozos de luna en la tierra darán valor a los niños que los miren. (Sugerir al oyente: "¿Crees que podría ser útil para ti mirar a las estrellas y pedirles que te den valor?" También vale la pena hablar de los amigos: cómo los amigos pueden ayudar cuando un niño tiene miedo, y cómo un niño puede ayudar a un amigo, así como a mamá, papá, hermano, hermana, etc. cuando tienen miedo. Una persona tímida no puede ayudar porque tiene miedo).

3. Cuando se elige un cuento de hadas, se discute el argumento, se representan las situaciones del cuento en color o en expresión gráfica, se dibujan y se narran, y se discuten las razones por las que se elige a un determinado personaje para representarlo en una situación concreta. A partir de las situaciones dibujadas se crean estudios de interpretación. Se escucha música y se discute la música adecuada para transmitir el estado de ánimo. Se escribe un guión, se prepara la puesta en escena de una obra, se eligen los papeles de escenógrafo, actor y director musical, lo que supone una gran oportunidad para la autoexpresión individual según las necesidades. Este tipo de actividad disuelve las barreras y fomenta la confianza, la capacidad de trabajar en grupo y de sentirse importante.



Figura3. Centro de creatividad técnica estudiantil, Estudio de pintura sobre seda (2016), Kaunas, Pintura sobre seda.

Foto de Aušra Lavickienė

5 RESUMEN

Del análisis esbozado en este capítulo se desprenden varias implicaciones para la Educación Artística y para el currículo de InCrea+. La Educación Artística inclusiva y un plan de estudios eficaz deberían adoptar al menos las siguientes opciones:

- a. *Asumir una visión positiva del desarrollo.* Esto, en la práctica, sugiere resaltar y promover todos los aspectos positivos, las actitudes positivas y los recursos que puedan apoyar la inclusión y la participación de todos
- b. *Adoptar los principios propuestos por el DUI:* el uso de múltiples medios de expresión, implicación y expresión podría contrastar los retos de la inclusión y contribuir a la construcción de la participación de todos
- c. *Pasar a una perspectiva positiva y educativa,* tal y como muestran algunos de los autores de la terapia artística, convirtiéndose así en el ArtMaking Educativo, experiencias activas y atractivas con diversas expresiones artísticas que pueden contribuir a disolver barreras, construir confianza, promover la capacidad de trabajar en grupo y percibir el sentido de pertenencia.

REFERENCIAS

- Adomonis, J. (2008). *Nuo taško iki sintezės [Eng. From point to fusion]*. Vilnius, Vilnius Academy of Arts Publishing House. ISBN 978-9955-624-91-2. <https://leidykla.vda.lt/lt/leidinys/1492769009/nuo-tasko-iki-sintezes>
- Bagnall, b. (1996). *Kaip piešti ir tapyti [Eng. How to draw and paint]*. Published by: Alma littera. <https://www.geraknyga.lt/knygu-sarasas/pomegiai/kaip-piesti-ir-tapyti-brian-bagnall/>
- Bibiliūtė, L. (2014). *Kūrybingumo ugdymo galimybės 10 – 13 metų vaikams specialiųjų ugdymo(si) poreikių, taikant dailės terapijos metodus. [Eng. Opportunities for the development of creativity for children aged 10 - 13 with special educational needs, applying art therapy methods.]* Master thesis, Siauliai University. Lithuania
- Brazauskaite A., Jankauskiene D. (2011). *Curative power of creativity*. Art Therapy Center, Published on bernardinai.lt <https://www.bernardinai.lt/2011-08-19-gydomoji-kurybos-puse/>
- Butavičius, R. (2014). *Specialiųjų mokymosi poreikių vaikų muzikinio ugdymo organizavimo galimybės bendrojo lavinimo mokyklose. [Eng. Possibilities of organizing music education for children with special educational needs in general education schools]*. Master Thesis at Vytautas Magnus University, Lithuania
- CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). *Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs*. *Prevention & Treatment*, 5(1), 15a.
- Celiešienė, J. (2000), *Meno istorijos ir dailės pažinimo pagrindai [Eng. Basics of cognition of art history and art]*. Linotype, ISBN-10: 9986932831. <https://www.knygos.lt/lt/knygos/meno-istorijos-ir-dailles-pazinimo-pagrindai-7-10-klasems/>
- Center for Mental Health in Schools at UCLA (2020). *About art therapy and schools*. Retrieved from <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/arttherapy.pdf>;
- Dalton, B., Pisha, B., Eagleton, M., Coyne, P., & Deysher, S. (2002). *Engaging the text: Final report to the US Department of Education*. CAST, Peabody.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
- Dempsey. A. (2004). *Stiliai, judėjimai ir kryptys. [Eng. Styles, movements and directions]*. Encyclopedic guide to modern art. Presvika, Vilnius. <https://www.patogupirkti.lt/knyga/stiliai-judejimai-ir-kryptys.html>
- Gerasimenko S. (2018), *Pasakų terapija– geriausias būdas suvokti save ir kitus [Fairy tale therapy - the best way to understand yourself and others]*, Vilnius Kindergarten “Žiedas” <https://www.svietimonaujienos.lt/pasaku-terapija-geriausias-budas-suvokti-save-ir-kitus/>
- Gere, Z. K., Kuntler, T.R. (1997). *Erdvė, forma, spalva. [Eng. Space, shape, color.]* Light Editor, Kaunas. <https://www.knygos.lt/lt/knygos/erdve-forma-spalva/>
- Graves, M. F., Cooke, C. L., & Laberge, M. J. (1983). *Effects of previewing difficult short stories on low ability junior high school students' comprehension, recall, and attitudes*. *Reading Research Quarterly*, 262-276.
- Guskey, T. R. (2002). *Professional development and teacher change*. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. DOI: [10.1080/135406002100000512](https://doi.org/10.1080/135406002100000512)
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). *Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning*. *Teaching exceptional children*, 35(2), 8-17.

- Ignatavičienė, A. (2006). *Kostiumo istorija. [Eng. The story of the costume]*. Homo liber, Vilnius. ISBN: 9955716061
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). *Cooperative learning in the science classroom*. *Science and children*, 24(2), 31-32.
- Karkou, V. (2010) *Arts therapies in schools: research and practice*. Jessica Kingsley publishers. London.
- Klimaite I. (2019), *What is art-therapy and how can your child benefit from it?* Vilnius Gallery, Published on bernardinai.lt
<https://www.bernardinai.lt/2019-05-09-kas-yra-meno-terapija-ir-kuo-ji-gali-buti-naudinga-jusu-vaikui/>
- Lepešlienė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje [Humanities education in school]*. Vilnius, https://www.sena.lt/pedagogika/lepeskiene_vitalija-humanistinis_ugdymas_mokykloje
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). *Positive youth development*. John Wiley & Sons Inc.
- Lerner, R. M. (2005, September). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In White paper prepared for the workshop on the science of adolescent health and development, national research council/institute of medicine. Washington, DC: National Academies of Science.
- Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., & Lewin-Bizan, S. (2009). Exploring the foundations and functions of adolescents thriving within the 4-H study of positive youth development: A view of the issues. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 5, 567-570.
- Lucie-smith, E. (1996). *Meno kryptys nuo 1945-ųjų, [Eng. Art trends since 1945]*. Vilnius, district publishing house
- Matonyte, M. (2013). *Music and dance-movement therapies for children with cerebral palsy*. Research report, Université de Liège (Belgique)
- Meyer, A., & Rose, D. H. (1998). *Learning to read in the computer age* (Vol. 3). Brookline Books.
- Meyer, A., & Rose, D. H. (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership*, 58(3), 39-43.
- Musneckienė, E. (2020). Inclusive education in the arts: challenges, practices and experiences in Lithuania. *Journal of the European teacher education network*, 15, 18-29.
- Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. E. A., Jeličić, H., von Eye, A., & Lerner, R. M. (2009). The structure and developmental course of positive youth development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 571-584.
- Phelps, R., Adams, R., & Bessant, J. (2007). Life cycles of growing organizations: A review with implications for knowledge and learning. *International journal of management reviews*, 9(1), 1-30.
- Repšys, P. (2006). *Dailės technikų studijų modulis. [Eng. Art technician study module]*. Vilnius Academy of Arts Publishing House.
- Rimanta V., (n.d.) *Trumpai apie forumo teatro metodą. [Eng. Overview about the forum theater method "Methodological material"]*.
<https://www.etwinning.lt/uploads/Mokym%C5%B3%20med%C5%BEiaga/A%20Boalio%20metodai/Forumo%20teatras%20neformalaus%20ugdymo%20usimimams-metodika.pdf>
- Rose, D. H., & Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal access in the information society*, 5(4), 381-391.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.

Schmid, K. L., & Lopez, S. J. (2011). Positive pathways to adulthood: The role of hope in adolescents' constructions of their futures. *Advances in child development and behavior*, 41, 69-88.

Snyder, F. J., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I. J., & Flay, B. R. (2012). Improving elementary school quality through the use of a social-emotional and character development program: A matched-pair, cluster-randomized, controlled trial in Hawaii. *Journal of School Health*, 82(1), 11-20.

Tomlinson, P. (1999). Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation. Part II: Implications for a balanced approach. *Oxford Review of Education*, 25(4), 533-544.

Vasiljeva, L. (2014). *Mokinių turinčių nežymų intelekto sutrikimą, įtraukiojo ugdymo optimizavimo galimybes taikant dailės terapijos metodus. [Possibilities of optimizing education by applying art therapy methods to students with mild intellectual disabilities]*. Master thesis, Lithuanian University of Educational Sciences

Wood, K. D., Algozzine, B., & Avett, S. (1993). *Promoting cooperative learning experiences for students with reading, writing, and learning disabilities*. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 9(4), 269-376.

Palabras clave: desarrollo positivo de los jóvenes, principios del DUA, inclusión, bienestar mental

Recursos Adicionales

- Diseño Universal de la Instrucción en la Educación Primaria y Secundaria del sitio web Do-IT (se trata de una colección de enlaces a otras fuentes) <http://www.washington.edu/doit/programs/center-universal-design-education/primarysecondary/universal-design-instruction-elementary>
- Otros centros nacionales que apoyan la investigación y la aplicación del DUA: o National Center on Accessible Instructional Materials o <http://aem.cast.org/> Ejemplos de prácticas de DUA en la educación secundaria
- Ejemplos de cuatro distritos escolares sobre la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje o <http://www.udlcenter.org/implementation/fourdistricts>
- Los Focos del DUA presentan a profesores que practican estrategias de DUA en aplicaciones de tecnología, cursos, herramientas y sitios web para apoyar la enseñanza y el aprendizaje. En cada Spotlight, se destacan los segmentos de las Directrices del DUA que se cumplen en cualquier implementación. o <https://udlspotlight.wordpress.com>