



La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación

Mar Morón Velasco

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**LA CREACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN DE LAS
PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
LA AUTODETERMINACIÓN**

Tesis doctoral de
Mar Morón Velasco

TERCERA PARTE: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO OCTAVO. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES. MODIFICAR LA PRÁCTICA A LA LUZ DE LOS RESULTADOS

Sinopsis capítulo octavo

Empezamos este último capítulo comentando los resultados referidos a la presencia de comportamientos que muestran autodeterminación y los cambios y progresos observados a lo largo de la secuencia didáctica en un taller de creación artística con alumnos con DI. A continuación examinaremos la intervención realizada valorando su desarrollo en relación al proyecto inicial y las posibilidades de aplicación de los principios que fundamentan ambos. Con todo ello se reformula el proyecto, al tiempo que se concretan los componentes de autodeterminación investigados por Wehmeyer en el caso de una secuencia de creación artística. Finalmente se examina el proceso metodológico seguido, se sugieren líneas de investigación futuras así como orientaciones para la formación de maestros.

8.1.- Discusión de resultados

En total son 90 los tipos de comportamientos diferentes observados a lo largo de la secuencia de creación artística estudiada en relación a los ocho componentes de Wehmeyer (2006), lo que demuestra que los alumnos con DI, son capaces de exhibir esos comportamientos si se dan las condiciones necesarias y adecuadas. Cada uno de los ocho componentes se materializa en comportamientos diferentes, siendo los de Habilidades de *autorregulación/autocontrol* y de *Autoconciencia/autoconocimiento* los que reúnen mayor número de tipos, 27 y 11 respectivamente. Los componentes con menor presencia son: *Habilidades de autodefensa y liderazgo*, *Habilidades de resolución de problemas* y *Habilidades para establecer y conseguir objetivos* con 7, 6 y 7 tipos de comportamiento respectivamente.

Las habilidades de *Autodefensa y liderazgo* podrían estar poco diversificadas (y desarrolladas) debido a que el medio familiar y escolar todavía ofrece fuertes resistencias a considerar positivamente a los alumnos de estas edades con un rol asertivo y de líder y, en consecuencia, no promueven dicho rol. Y más si hablamos de personas con DI, lo cual explicaría que los alumnos hayan tenido pocas oportunidades de ejercitarlas, pocos estímulos para llevarlas a cabo o pocas ocasiones de ser reforzados por realizarlas. En cuanto a las *Habilidades para establecer y conseguir objetivos* y *Habilidades de resolución de problemas* implican un nivel de inteligencia emocional y de automotivación considerables. Tanto alcanzar objetivos como resolver problemas requieren además un nivel alto de planificación de la acción y un comportamiento estratégico, aspectos difíciles de encontrar en niños de la edad de los alumnos de nuestro estudio.

Por otra parte, se ha visto a lo largo del estudio que estos dos últimos componentes requieren implícitamente la puesta en marcha y la implicación de los todos los restantes: *Autoconciencia/autoconocimiento*, *Habilidades de autodefensa y liderazgo*, *Habilidades de autorregulación/autocontrol*, *Percepción del control y eficacia*, *Habilidades para elegir* y *Habilidades para tomar decisiones*.

Los 27 tipos de comportamientos de habilidades de *autorregulación/autocontrol* (componente más presente en nuestro caso) identificados son: *No utiliza la palabra o el grito para molestar, increpar o provocar malestar; sale de la clase pidiendo permiso al adulto; no hace co-*

mentarios sobre temas privados en clase; respeta las decisiones del grupo; muestra entusiasmo/inquietud ante nuevas propuestas del adulto o de otro compañero, incluso ante sorpresas, sin entorpecer la dinámica de trabajo; muestra respeto a los resultados/obra de los compañeros; muestra satisfacción por su resultado/obra; interacciona adecuadamente con los demás en el momento de reflexión sobre los resultados/obras; interrumpe su proceso de creación si lo pide la maestra para reflexionar sobre lo que están haciendo; acepta materiales nuevos propuestos por la maestra; expresa emociones como entusiasmo, rabia, enfado, alegría, satisfacción, timidez... de una manera controlada; trabaja concentrado durante el proceso de creación artística; construye y destruye de manera controlada; comparte el material y herramientas con sus compañeros sin dificultad; recoge y ordena el material, participa en la organización final y limpieza de la clase de forma autónoma; trabaja por recompensa intrínseca; sigue la indicación de la maestra cuando es la hora de iniciar la recogida; acepta el azar y la sorpresa durante el proceso de creación artística; limpia las herramientas correctamente; realiza actividades conjuntas con los compañeros de manera coordinada; se muestra atento ante las explicaciones de sus compañeros; respeta el turno de palabra; muestra sus obras junto a la de los demás: momento de la exposición; recoge y guarda sus obras con cuidado para continuar con el proceso de creación; acepta finalizar el proceso de creación artística sin lograr resultados y por último, es capaz de actuar ante sus compañeros venciendo la timidez y la inhibición.

El hecho de que en un proyecto de intervención educativa basado en la creación artística -como el caracterizado en los capítulo cinco y seis- se muestre un elevado número de comportamientos relacionados con el componente de *Habilidades de autocontrol y autorregulación* nos lleva a reflexionar sobre las posibilidades y conveniencia de un enfoque de creación artística para la educación de alumnos con problemas de conducta cuya principal limitación es, precisamente, *el autocontrol y la autorregulación*.

Posterior al análisis de los comportamientos que muestran autodeterminación se creyó imprescindible recorrer de nuevo, de forma minuciosa y sistemática, las 22 sesiones de la secuencia didáctica (grabaciones de audio y vídeo) para observar e identificar la presencia de tres indicadores: *Comunica objetivos/propuestas, Logra los objetivos/propuestas que ha comunicado e Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue*, elegidos entre los 90 comportamientos identificados. Una de las razones de esta elección es que son

comportamientos que muestran los dos componentes (Wehmeyer, 2006) que consideramos más significativos y portadores de todos los demás: las *Habilidades para establecer y conseguir objetivos* y las *Habilidades en la resolución de problemas*.

Como resultado del análisis de los tres indicadores observamos que el comportamiento de *Comunica objetivos/propuestas* se da 479 veces, Logra el objetivo que ha comunicado en 147 ocasiones y la *Resolución de problemas* se produce en 42 momentos a lo largo de la secuencia de 22 sesiones. Lo que muestra que una intervención basada en la creación artística potencia los comportamientos de una conducta autodeterminada.

El indicador 1 *Comunica objetivos/propuestas* aparece con más frecuencia cuando el tema de la actividad es totalmente libre, elegido por los alumnos; cuando dependen más del adulto en el uso de materiales y técnicas; cuando se encuentran más próximos entre ellos y con la maestra -lo que facilita el intercambio verbal-; en momentos de decisión/planificación de sesiones y de generación de ideas; cuando el número de materiales es mayor y novedoso; y finalmente, cuando en la sesión se da proceso de creación artística. Y al contrario, observamos menos frecuencia cuando se repite la actividad en diferentes sesiones lo que supone un dominio de las técnicas y de herramientas y materiales, y cuando al mejorar su autonomía e independencia no necesitan comunicar sus objetivos; cuando trabajan libremente por el taller, tomando decisiones y eligiendo su lugar de trabajo; cuando el tema de la actividad es propuesto por la maestra y también, cuando ejecutan un plan de acción conjunta pactado anteriormente.

El primer indicador resulta útil como categoría de comportamiento que permite valorar el grado de autodeterminación en las fases iniciales de los procesos creativos. Es en definitiva un indicador del estado del proceso de aprendizaje y enseñanza de la autodeterminación, complementario a otros indicadores más centrados en los resultados y por tanto más convencionales (como el segundo indicador). Puede servir de guía a los docentes para valorar si se están consiguiendo desde el principio los objetivos docentes en materia de autodeterminación, al reflejar en gran parte el proceso de experimentación libre que se pretende por parte de los alumnos, y de ese modo permite pensar en reajustes docentes si resulta necesario antes de concluir la secuencia.

El indicador 2 *Logra los objetivos/propuestas que ha comunicado* corresponde al logro de

aquellos objetivos que fueron comunicados anteriormente (indicador 1). Se registra un total de 147 veces a lo largo de la secuencia. Este segundo indicador, combinado con el primero, permite discriminar hasta qué punto la exploración realizada por el alumno se materializa en logros. Es decir, puede ayudar a valorar el avance en el proceso de autodeterminación y por tanto resultar útil a los docentes como mecanismo de detección de posibles problemas a la hora de progresar en el aprendizaje de la autodeterminación, aunque siempre deben matizarse los resultados en función de la capacidad comunicativa de cada alumno.

Y por último, los resultados del análisis del tercer indicador, *Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue*, indican que éste aparece en sesiones en las que en su estructura hay un espacio para el proceso de creación artística. Por otra parte, cuando la actividad de la sesión se repite son capaces de resolver problemas que en sesiones anteriores han resuelto las maestras.

Este tercer indicador facilitaría comprobar secuencias completas de comportamientos autodeterminados. Podría resultar útil a la hora de comprobar si la planificación docente ha sido correcta en el sentido de prever problemas que sean asequibles para los alumnos (dentro de su ZDP), de definir situaciones de enseñanza-aprendizaje ricas en problemas y, si se analizasen en detalle sus resultados, para comprobar hasta qué punto los problemas solucionados eran previsibles o no y pueden ser por tanto objeto de modelado previo por parte de las maestras.

No constatamos un aumento en el registro de comportamientos correspondientes a los tres indicadores elegidos para el análisis en el transcurso de las sesiones de creación artística y ello es debido a varias razones. Por una parte, su presencia en los tres casos se da desde el inicio de la secuencia porque la aproximación y enfoque metodológicos lo propician (propuesta abierta que promueve la implicación personal, la toma de decisiones de los alumnos, que proporciona ánimo y apoyo en la toma de decisiones sin suplantar al alumno ni supeditar las iniciativas a otros intereses de la maestra). Además son identificables fácilmente a partir de la verbalización y se constata que a medida que la organización del grupo se concreta y avanza, menos necesario es comunicar y verbalizar objetivos que ya están asumidos. Es decir la comunicación verbal no debería haber sido el único medio para identificar esos comportamientos. Por otra parte, hay que considerar que, aunque no aumente el número de problemas resueltos, el tipo de problemas

cambia a lo largo de la secuencia a medida que la actividad conjunta se va organizando y desarrollando. Los problemas que aparecen hacia el final son cada vez más difíciles y complejos.

Posiblemente la elección de indicadores no fue acertada porque su identificación depende excesivamente de la verbalización. Si bien son representativos de autodeterminación, los tres indicadores corresponden a conductas de nivel de exigencia excesivo para el caso analizado. Se trata de 5 alumnos con limitaciones importantes, con edades cronológicas entre 7 y 12 años y edad mental sensiblemente inferior, acostumbrados a una metodología tradicional en el sentido de pautada y rutinaria, basado en el enfoque de reeducación de habilidades, más que de estimulación de competencias.

Si bien no podemos hablar de progresión cuantitativa sí en cambio se observan mejoras considerables a nivel cualitativo. Los alumnos se ven inmersos, a medida que avanza la secuencia en situaciones cada vez más complejas y ante nuevos retos, son capaces de proponer ideas que afectan a la actividad de todo el grupo. Los análisis muestran como el aula-taller se va construyendo como contexto creativo compartido entre todos los participantes. Los alumnos van conociendo los materiales, sus características y utensilios específicos para trabajarlos. Van siendo progresivamente autónomos e independientes y muestran conductas de autocontrol. Son capaces de realizar creaciones artísticas a partir de sus intereses e iniciativa poniendo en juego la toma de decisiones y la elección sin necesidad de apoyo constante y tutela del adulto. Los aprendizajes que van realizando se convierten en hábitos que generalizan a otras acciones. Al final de la secuencia, se observa como los objetivos/propuestas que comunican se acercan al logro, a diferencia de lo que sucede en la primera mitad lo que constituye una muestra de mejora de conducta autodeterminada porque tienen más control sobre los objetivos que comunican y son más conscientes de sus capacidades a la hora de plantearlos.

Para conseguir ese nivel de autonomía y autodeterminación, es necesario –lo que va implícito en la metodología de proyectos- que los alumnos puedan plantearse posibilidades (sobre qué hacer, cuándo y cómo) y decidir por ellos mismos en un contexto amable de confianza mutua estimulante y que genere apoyos entre los participantes. Para que esto ocurra, el proyecto de intervención ha de tener unas características previamente determinadas como hemos visto en el capítulo quinto.

En suma, y a pesar de las limitaciones de la intervención (frecuencia semanal no siempre posible, interrupciones, sesiones excesivamente cortas, poco tiempo libre de las maestras para la colaboración, etc.), se aprecian conductas características de la autodeterminación en todos los alumnos aunque también se aprecian importantes diferencias entre ellos debido a sus características personales.

Aportaciones de esta tesis

Con nuestros análisis esperamos haber contribuido a la revalidación de la teoría de Wehmeyer en su aplicación al campo de la creación artística. Efectivamente hemos comprobado la existencia de los ocho componentes a lo largo de la secuencia. Aportamos los 90 tipos de comportamientos que concretan dichos componentes en el contexto de una secuencia de creación artística con alumnos con DI. Reafirmamos la interdependencia entre los ocho componentes ya que todos ellos se hallan fuertemente relacionados aunque en nuestro caso aparecen liderados específicamente por dos de ellos : *Habilidades para establecer y conseguir objetos* y *Habilidades de resolución de problemas*

El proceso de identificación de los tres indicadores elegidos nos lleva a considerar su posible utilidad para el análisis de la autodeterminación en procesos de evaluación de secuencias de enseñanza-aprendizaje abiertos y en procesos de investigación. Otra elección diferente entre los 90 comportamientos identificados hubiera sido posible también con esa misma finalidad.

Los resultados de los análisis nos animan a tratar de comprender qué de los procesos de creación artística es responsable de promover la autodeterminación. ¿Por qué la creación artística tiene más posibilidades de conseguir logro de la autodeterminación en relación a otros procesos educativos en los que también se da el enfoque de proyectos y el del trabajo cooperativo? Posiblemente el quid de la cuestión estriba en que un proceso de creación guiado –que pretende la autogestión- como el que se plantea fomenta el proceso de creación individual y autónomo por parte del alumno. Porque se parte de la creación de espacios libres en que el individuo pueda expresarse sin restricciones y porque se promueve el desarrollo de una imagen positiva de las personas alentando su confianza en los propios medios de expresión.

Podríamos afirmar que el proceso de creación favorece la autodeterminación (supone libertad de asociación, libertad cognitiva para el alumno y libertad de acción). La creación artística se caracteriza por ser un ámbito social donde se produce una estrecha vinculación entre el pensar y el hacer, que está bien vista socialmente. En definitiva, es un espacio de gran libertad reconocido como tal por la sociedad. Al rechazar la EA como entrenamiento de habilidades aisladas bajo modelos rígidos y al pretender convertir a los alumnos en personas que crean y se expresan libremente, se están poniendo las condiciones para hacer posible la autodeterminación.

Abundando en la importancia de los procesos de creación artística añadimos razones que pueden explicar su influencia en las conductas de autodeterminación:

a) Los alumnos pueden ensayar conductas libres, lo que les permite autorregularse y autocontrolarse, establecer sus propias metas y objetivos, solucionar problemas, elegir y tomar decisiones.

b) Los alumnos ensayan conductas de autodefensa y liderazgo (el resultado de la creación, su obra, les permite ser protagonistas, darse a conocer, ser reconocidos como productores simbólicos, expresar sus valores, pensamientos y sentimientos).

c) Los alumnos logran un cierto control de su medio, se perciben como eficientes en él y lo controlan. Por una parte, si los docentes planifican bien los espacios de creación, pueden elegir en su entorno los materiales, técnicas, referentes, etc. para su creación adquiriendo libertad en el ritmo de trabajo y el lugar en el que crean, colaborando con otros artistas y adultos. Por otra parte, con su obra impactan en su medio social –familia, escuela, espacios extraescolares... en la manera en que ellos eligen (deciden cómo, cuándo y dónde exponer, a quién exponer...); y además, simbólicamente dominan el entorno al expresarse en relación a él.

d) Los alumnos aprenden a conocerse a sí mismos en un doble sentido: a través de la autoexpresión que les convierte en sujetos únicos, pero también como agentes activos y autodeterminados que ejecutan conductas por su cuenta y logran así un cierto control de su medio (aspecto este último que les refuerza para seguir desarrollando conductas autodeterminadas).

De este modo, podemos concluir que la creación artística potencia todos los componentes de la autodeterminación.

8.2.- SOBRE LA INTERVENCIÓN/ COMENTARIO DEL PROYECTO

El proyecto diseñado respondía al doble objetivo de favorecer espacios de creación artística en la escuela para potenciar la autodeterminación de los alumnos. A través de nuestra experiencia habíamos podido comprobar la escasa presencia en los centros de EE de espacios de creación -en cualquiera de los lenguajes artísticos- e incluso la escasa presencia del juego simbólico. Habitualmente las propuestas de EA, visual y plástica, en ese contexto consisten en la copia y repetición de modelos –funcionales- realizados por el adulto.

Por otra parte, raramente se plantean como objetivos prioritarios en ese mismo contexto logros relacionados con la autodeterminación. Las propuestas se acercan más al entrenamiento de buenas conductas, a la interpretación y aceptación de instrucciones del adulto y a la adquisición de habilidades básicas de autonomía que al estímulo y apoyo para que los alumnos puedan pensar, decidir y actuar por sí mismos.

De la consideración de estos hechos nace la necesidad de desarrollar el proyecto de creación artística para el logro de la autodeterminación. Pasamos a continuación a examinar el desarrollo de la intervención de creación artística llevado a cabo con un grupo de niños y a valorar el proyecto inicial. Del contraste de este último con los análisis efectuados resulta la identificación de nuevos elementos a añadir y nuevos temas sobre los cuales hay que volver a reflexionar para avanzar en el proceso de investigación-acción y alcanzar la última parte del ciclo que señala Whitehead (1991, en Latorre, 2003) «Modificar la práctica a la luz de los resultados».

Valoración del desarrollo de la intervención

Como hemos visto se llevaron a cabo 22 sesiones con el grupo de niños con una frecuencia semanal tal como estaba previsto. Cabe destacar algunos condicionantes en el desarrollo. No se consiguió la continuidad deseada por los imprevistos que impidieron realizar la sesión en más de una ocasión; las interrupciones y la escasa duración de las sesiones (una hora) constituyen

un serio obstáculo para avanzar en los procesos de creación artística. Ello nos aparece con claridad cuando comparamos la intervención con algunos proyectos desarrollados anteriormente por la investigadora y presentados en el capítulo cuarto. En aquellas ocasiones (*Taller d'invents* i *Els assemblages de Joan Miró*) se había dispuesto de mayor flexibilidad horaria y de mayor número de horas seguidas, al ser la investigadora la tutora del grupo de alumnos. El factor tiempo aseguraba la continuidad y la profundidad en el contenido que se trata y el progreso en la adquisición de habilidades específicas. Se dotaba a los alumnos de tiempo para mantener un ritmo de trabajo y creación propio y único, sin influir en su proceso de creación artística libre y autogestionado. Incluso se ofrecía la posibilidad de que puedan elegir entre las actividades propuestas por la maestra-tutora y las que ellos deseaban en cualquier momento de clase (como ocurre en el proyecto *Room 13*, en el que los alumnos se hacen responsables de su proceso de enseñanza aprendizaje).

Otra limitación fue el no disponer de un espacio adecuado estable dónde instalar el taller, dónde poder dejar los trabajos, dónde los alumnos pudieran entrar y salir autónomamente (como pasaba en el proyecto *Room 13* y en los proyectos presentados en el capítulo cuarto). Ello entorpecía enormemente la continuidad de los proyectos de creación. Otra de las dificultades a las cuales se tuvo que hacer frente es, a pesar de la actitud positiva de las maestras-tutoras, la escasa disponibilidad de coordinación con las maestras que estuvieron presentes durante la duración del taller, por la dificultad de encontrar espacios en su horario laboral, ratos sin tener que atender otras obligaciones en el centro. La colaboración en la planificación de las sesiones, en los criterios y en el estilo de intervención, en la dispensa de ayudas a los alumnos, así como el intercambio para la valoración de las sesiones hubiera sido de gran ayuda para la mejora y el ajuste de la intervención. Pero el horario de los maestros acostumbra a estar siempre lleno y lo impedía.

En cambio, se destaca la facilidad de coordinación con la maestra-tutora 2, la estrecha colaboración al coincidir en el modelo de intervención educativa con alumnos con DI e incluso por la afinidad personal entre maestra-investigadora y maestra-tutora. Ésta última demostraba un alto grado de confianza y complicidad ante las propuestas de la primera: conocía su método de trabajo porque había asistido a una conferencia sobre los proyectos presentados en el capítulo cuarto durante su formación como maestra en la UB y había seguido el debate posterior que

fue de reflexión y análisis sobre los proyectos y resultó enriquecedor para todos los presentes.

Contraste entre el diseño y el desarrollo del proyecto

En referencia al diseño del proyecto y sus características, durante el desarrollo del mismo podemos afirmar que se cumplen toda una serie de principios y condiciones previstos que se enumeran a continuación:

Se consigue crear una atmósfera de aceptación personal de cada alumno –pese a algunas conductas disruptivas- y de aceptación de las acciones y producción de cada uno de ellos así como de sus propuestas. Esta atmósfera de confianza dura toda la secuencia y es considerada indispensable tanto para la creación como para el desarrollo de conductas de autodeterminación.

La relación entre los participantes se hacía más intensa a medida que avanzan las sesiones, aumenta la confianza y los comportamientos son más desinhibidos (la maestra-tutora llega a realizar una coreografía en solitario en el ensayo de la actuación del circo). Los alumnos son capaces de pedir ayuda a las maestras y de proporcionar ayuda a compañeros.

Las diferencias entre los alumnos por lo que respecta al ritmo e intereses son evidentes. El respeto a ellas por parte de las maestras es constante en la secuencia. Se sienten seguros en todo momento por su presencia que muestra confianza y afectividad.

Espacio de libertad y seguridad. La situación de libertad y confianza permite aflorar sentimientos y emociones profundos, concretamente la frustración y la rabia, la desorientación ante el mundo adulto. Sin embargo las conductas disruptivas que tienen lugar en las primeras sesiones van disminuyendo y desaparecen a partir de la sesión 11.

En todo momento, se intenta que cada proceso de creación y resultados sean únicos, pensados y decididos por el alumno. De esta manera, cada uno se va haciendo consciente de su individualidad, va conociendo sus capacidades y limitaciones desde la práctica, cosa que ayuda a la construcción de su propia identidad dentro del grupo, a un autoconocimiento en

paralelo al conocimiento de los otros.

Los alumnos tienen a su disposición materiales que van aumentando y se van diversificando a lo largo de la secuencia, un tiempo concreto y un espacio donde poder circular de manera autónoma y libre (aunque con limitaciones, las sesiones no sobrepasan la hora y media de duración y el espacio no es el deseable dadas las limitaciones del centro). Las propuestas son abiertas lo que permite la exploración.

Un lugar de comunicación e interacción a través de los lenguajes artísticos. Uno de los objetivos del proyecto era aumentar las posibilidades de que los niños perciban, experimenten, inventen, descubran, imaginen, creen de manera autónoma, considerando la existencia de otros lenguajes, los lenguajes artísticos, y no sólo la palabra como única manera de comunicación. Durante la secuencia se utiliza el lenguaje musical, el corporal y por supuesto, el lenguaje visual y plástico.

Se potencia la elección y la toma de decisiones individuales en la producción. Los alumnos eligen sus propios temas para la creación individual. Pero también deciden sobre la colectiva: se inicia el taller con el proyecto propuesto por la tutora «los seres humanos» y se fue derivando a otros que tenían interés para ellos, como el «circo». Se potencia la iniciativa, la creatividad y la responsabilidad ya que son los propios alumnos los que van concretando y planificando todos los detalles del proyecto «circo».

Se transita de una tarea semidirigida (trabajo libre con barro) a un trabajo autodirigido (preparación y representación del circo), siempre atendiendo a las demandas de los alumnos intentando no anticiparse a la generación y puesta en marcha de sus propuestas. Los alumnos conducen la evolución del contenido temático de la creación artística en función de los intereses y conveniencias que van surgiendo.

La motivación es intrínseca. Se muestran satisfechos con sus obras, están deseosos de mostrarlas a los compañeros, familia, resto del centro. Se interesan por los proyectos de los compañeros.

La maestra se muestra como acompañante-guía y modelo de actuación con actitud de proximidad emocional. Su intervención constituye un estímulo para la ejecución del niño, nunca proporciona una instrucción directa.

Se estimula la capacidad para descubrir el gusto por indagar, por las cosas desconocidas, incluso cuando ello exige esfuerzo y concentración.

Cada sesión-taller constituye una aventura en la que observar, experimentar, descubrir, pensar, proyectar, crear, inventar, etc. aunque no siempre se da un proceso de creación artística con producción de obra nueva. En su lugar, en algunas sesiones se dedica tiempo a proyectar y planificar el trabajo de las siguientes sesiones.

Impacto del proyecto

En cuanto al impacto de la intervención en la comunidad de práctica y a los procesos reflexivos a que ha dado lugar (Dewey, 1974; Schon, 1992), cabe destacar que con posterioridad a la misma, la dirección del centro propuso a la maestra-investigadora la realización de un curso de formación permanente sobre EA para el equipo docente del centro. El asesoramiento consistió en presentar proyectos de creación artística llevados a cabo por la profesora en el ámbito de la EE y además en la realización de procesos de creación artística por parte de las maestras participantes, seguida de los análisis correspondientes. A través de ese proceso de formación, llegaron a crear conocimiento sobre la práctica artística y el proceso de creación desde sus propias experiencias: investigaron, descubrieron, eligieron, pensaron, crearon, etc. Se les dio la oportunidad de un tiempo y un espacio de libertad de creación acompañados por una especialista que, desde una proximidad afectiva, les ofrecía confianza y seguridad (no nos cansamos de repetir con Eisner que todo enseñante de arte ha de haber vivenciado un proceso de creación artística personal y haber valorado sus beneficios). La última sesión de ese tiempo de formación compartido consistió en un proceso de creación común: convirtieron el suelo del gimnasio en un jardín, sin planificación previa (pintaron con regaderas, fregonas, escobas, etc.) que se fue transformando entre todas; decidieron colgarlo en una de las paredes más grandes del centro para compartirlo con los alumnos y los padres. Durante el proceso, observaron cómo se potenciaban habilidades relacionadas con la autodeterminación desde su propia experiencia. La directora comentó que

se había conseguido un nivel alto de cooperación y compañerismo durante el asesoramiento (se había estimulado las inteligencias interpersonal e intrapersonal de las maestras).

El área de EA toma otro enfoque en la escuela desde esta experiencia. A consecuencia de este curso de formación permanente (que pagó el AMPA de la escuela), el claustro decidió cambiar la planificación del centro y nombrar a una profesora como especialista en EA, visual y plástica, así como reconvertir un aula en taller de creación artística en el que participan todos los alumnos del centro (actualmente, todavía funciona). La maestra que guía el taller comenta que se ha convertido en un espacio que las maestras utilizan para compartir experiencias y seguir creando individualmente, de concentración y encuentro con ellas mismas y con las experiencias de los otros desde la tranquilidad y la confianza (espacios poco usuales en las escuelas). A pesar de todos estos progresos, cabría plantearse acciones posibles para conseguir que un núcleo del equipo se plantease potenciar la autodeterminación en diferentes ámbitos y no únicamente en el de la creación artística.

Por lo que se refiere a la continuidad del proyecto y a la materialización del mismo en otras intervenciones posteriores que comparten buena parte de los principios explicitados, cabe destacar la realización de tres proyectos de EA para personas con discapacidad y un taller inclusivo de formación en EA para adultos en el ámbito museístico (MNAC).

La maestra-investigadora de esta tesis diseñó y condujo un primer proyecto de EA para personas con alguna discapacidad en el museo, *Ments Creatives*, coincidiendo en el tiempo con la parte empírica de esta tesis, permitiendo llevar a la práctica la solución imaginada (parte del proceso de investigación-acción que en nuestro trabajo se desarrolla en el capítulo sexto) en el ámbito del museo. Este proyecto de EA consta de tres partes bien diferenciadas, una de ellas -la de creación artística- que tiene como objetivo el potenciar los componentes de una conducta autodeterminada. Se crea un espacio de libertad con seguridad en el que los participantes pueden investigar, descubrir, imaginar, crear, etc.

Posteriormente (en el 2008 y el 2009) se realizaron dos proyectos más con las mismas características: *La ciutat: un lloc per viure y Retrats*. Todos forman parte del *Programa Museu*

*Espai Comú d'Integració del MNAC*¹. Son proyectos cuyo objetivo principal es acercar el arte a personas con discapacidades diversas desde un trabajo de observación, reflexión y análisis; y de investigación y creación a partir de la contemplación directa de las obras de arte. Y conseguir a partir de los espacios de creación artística el desarrollo de los componentes de la autodeterminación y otras habilidades (capítulo segundo) que la EA desarrolla. Se consideran proyectos de EA, disciplina que contempla, como bien nos dice Eisner (2005), cuatro ámbitos principales: la historia del arte, la estética, la crítica y la creación artística.

Por último, otro proyecto se llevó a cabo en la primavera del 2009 en el museo (MNAC): *Un taller de color inclusiu*. De nuevo se le propuso a la maestra-investigadora organizar un taller de color entorno a la exposición «Sorolla. Visión de España. Colección de la Hispanic Society of America», con duración desde el 20 de Febrero al 03 de Mayo de 2009. Participaron 25 adultos en el contexto del museo de los cuales cinco personas con DI. El taller se convirtió en un espacio de creación artística que respondía a los principios defendidos este trabajo de investigación. Se incluyen unas palabras de la profesora Rosa Boada² en una carta que envía a la dirección del museo una vez finalizado el taller: «... *Celebrem ara la possibilitat de participar en el taller obert que, sens dubte, significa un pas més en la línia inclusiva del Departament d'Educació del museu. Ens omple de goig veure que als pocs mesos de l'entrada en vigor (3/5/2008) de la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitats de l'ONU, signada i ratificada pel govern d'Espanya, el MNAC els dona carta de ciutadania fent possible la participació en total peu d'igualtat a les activitats del museu. Els felicitem per la seva actuació pionera...*» .

Todos estos proyectos han finalizado con una exposición del proceso y de los resultados en el museo abierta al público y como explica Teresa González³ en el tríptico informativo de la primera exposición su función es:

«Los museos son espacios de interacción y de relación con una fuerte identidad cultural que pueden contribuir al desarrollo de sentimientos de pertenencia, respeto, tolerancia, dignidad y solidaridad social. Son lugares donde ejercitar la mente, expresar ideas y

¹ En el DVD de los anexos se pueden consultar los cuatro proyectos realizados en el MNAC: la planificación y programación escrita y una presentación Power Point con fotografías que explica la secuencia del proyecto después de llevarla a cabo. Además se encuentra un vídeo documental resumen del proyecto *ments creatives*.

² **Rosa Boada**, profesora emérita del *Departament de Psicologia de l'Educació de la Facultat de Ciències de l'Educació* de la UAB, especialista en EE.

³ **Teresa González**, responsable del *Departament d'Educació del MNAC*, especialista en educación y museos. En el MNAC llevan a cabo programas para personas con discapacidad desde el año 1999 y actualmente, están trabajando para que su programación sea accesible a todo tipo de público. Los programas incluyen la formación de los educadores del museo.

emociones, donde desarrollar la creatividad y la imaginación. Son también entornos de aprendizaje que dan la oportunidad de acceder a la educación y a la cultura; lugares de inspiración y de diversión; espacios que permiten el desarrollo de la autonomía personal, la autestima y la confianza y que invitan a comunicarnos, relacionarnos y a participar.

En este escenario y bajo estas premisas ha tenido lugar la experiencia que presentamos en esta muestra y que tiene como objetivo principal hacer visible y dar a conocer a la sociedad la vertiente creativa de aquellas personas con riesgo de sufrir exclusión social o cultural. A la vez, es, también, uno recopilatorio documental de la experiencia y de los protagonistas, de los procesos que ha habido y de sus resultados.

La muestra se convierte, así, en un intercambio de miradas que dialogan las unas con las otras. La mirada que sobre el patrimonio artístico han hecho todas las personas que han participado, la del artista-comisario que construye una nueva mirada a partir de la documentación del proyecto y finalmente el intercambio de miradas que se establece entre, vosotros, espectadores de la muestra, y cada uno de sus protagonistas.»

Teresa González. Tríptico exposición ments creatives , diciembre, 2007

Se trata, sin embargo, de ediciones finalizadas con matices específicos compartiendo un mismo proyecto que sigue vivo y en desarrollo en el futuro inmediato.

Valoración de la fundamentación pedagógica del proyecto

En el taller de creación artística analizado se encuentran presentes muchos elementos de los enfoques pedagógicos renovadores tratados en el capítulo primero de esta tesis. Podemos citar por ejemplo la valoración de las actividades espontáneas del niño (Pestalozzi); las clases pensadas como talleres (Decroly); la prioridad de la experiencia por encima de los textos escolares y la actividad libre en lugar de la disciplina externa y autoritaria (escuela Paideia, escuela basada en la libertad, la felicidad y la creatividad); la prioridad en el «construirse como persona» a partir de la comunicación e interacción con los alumnos y los profesores, la ausencia de evaluación (exámenes, pruebas...) de Tolstói o Ferrer i Guardia; la introducción de medios artísticos en la escuela (Fröbel), el trabajo docente a partir de la observación de los niños (Claparède), la visión de los niños como seres competentes (Montessori); el enfoque lúdico, ambiente afectivo cálido y el valor del orden, la utilización de material de desecho (hermanas Agazzi); la coordinación entre esfera sensorial, cognitiva y emocional (pedagogía Waldorf); la disponibilidad de autonomía y libertad, formación no autoritaria, libre e igualitaria con autogestión (escuelas Summerhill), la espiral de Bruner (profundizar progresivamente en las técnicas y habilidades específicas); la atención a la necesidad de autorrealización de Maslow; la enseñanza situada en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky); el fomento de la autoestima de los alumnos y una educación autogestiona-

da como propone Rogers; el aprendizaje a través de la experiencia, la escuela como institución reestructuradora del orden social y el educador como guía y orientador de los alumnos (Dewey); la *Educación problematizadora* (Freire); entre otras. También la experiencia analizada tiene mucho en común con las escuelas de *Reggio Emilia* (el alumno crea con alegría liberadora, pedagogía de la relación, trabajo en pequeño grupo, trabajo en pareja de los docentes, figura del *atelierista* en las escuelas, cuidado de los ambientes, de la decoración, de los objetos, de los lugares de actividad, de la documentación de los procesos y de los productos de los niños, etc.).

También se aprecia la influencia de autores y corrientes de EA (capítulo segundo del marco teórico) entre los que cabe citar: la *Autoexpresión creativa o expresión libre* (Marion Richardson, Margaret Naumberg, Florence Cane, Natalie Cloe, Victor D'amico); la corriente *Reconstruccionista* (la educación prepara al individuo para modificar sus condiciones de vida; la apreciación del arte significa el reconocimiento de su poder para resolver problemas, el arte como parte integral de la actividad humana); la *corriente Expresionista* de Lowenfeld (el arte como medio para alcanzar el crecimiento creativo y mental del niño; la visión de lo que es y lo que no es arte y creación de Eisner; *la educación a través de las artes* de Kathryn Bloom; la integración de las artes en la enseñanza de otras asignaturas, el papel del artista en la escuela; el *Harvard Project Zero* de Gardner, Goodman, Perkins, Seidel (el aprendizaje de las artes como una actividad cognitiva); el *Room 13* (espacio de creación libre en la escuela, autogestionado por los alumnos), el *5x5x5 creativity* (proyecto que vincula a la escuela/museos o espacios expositivos/artista); el *Creative Growth Art Center*, centro de creación para personas con discapacidad (reivindican que son un centro de arte, no un centro de terapia ni rehabilitación).

Si bien nuestro proyecto se posiciona claramente a favor del espacio de creación individual y autónoma, también es cierto que parecen recogerse aportaciones del modelo finlandés y de la Hoja de ruta de la UNESCO ya que se intenta -atendiendo al nivel y edad de los alumnos- potenciar habilidades propias de ciudadanos demócratas o capacidades necesarias para afrontar los cambios sociales: ello puede observarse en la toma de decisiones consensuadas en un momento avanzado de la secuencia, en el respeto a los demás, en las conductas de adaptación a los cambios. Contemplamos la autodeterminación como un logro individual, pero ese logro tiene lugar en sociedad e implica normas y limitaciones que conllevan y facilitan la convivencia en grupo.

En relación al capítulo tercero, cabe destacar que se presta atención al medio en que trabajan los alumnos (clase, materiales, espacio, tiempo, etc.), a fin de facilitar y permitir conductas libres y autogestionadas siguiendo las recomendaciones de la AAMR de facilitar apoyos en el medio. Siguiendo también a la AAMR, la propuesta intenta tener en cuenta la concepción sobre la inteligencia como capacidad amplia y profunda de comprender el entorno, de entenderse, dar sentido a las cosas o proyectar lo que hay que hacer. Por otra parte, se tiene en cuenta el desarrollo de las 5 clases de operaciones intelectuales del modelo de inteligencia de Guilford: valoración, producción convergente, producción divergente, memoria y cognición. Se contemplan también las diferentes inteligencias de Gardner: la inteligencia musical (músicas del circo), la inteligencia lingüística (trabaja la lectoescritura), la inteligencia espacial (obras, espacio aula), la inteligencia corporal (esquema corporal en las figuras de barro, coreografías, bailes), la inteligencia lógico-matemática (número de entradas, procesos lógicos de resolución de problemas), la inteligencia intrapersonal y la interpersonal. Por último, también se tienen en cuenta los factores ecológicos y contextuales tal y como Schalock defiende en su propuesta (2001) de integrar inteligencia y conducta adaptativa en competencia personal, y los criterios funcionales propuestos por Brown (1989).

Resulta oportuno en estas conclusiones comentar los vínculos entre nuestro proyecto educativo y las aportaciones de la neurodidáctica que comentamos en el capítulo primero. Podemos establecer 6 ideas claves al respecto:

En primer lugar, porque con el taller de creación artística se busca que el alumno decida por sí mismo, en la medida que le resulta posible, que es lo que quiere aprender y logre aprenderlo, lo cual como hemos visto (capítulo primero) le resultará divertido y reforzante. En segundo lugar, porque con nuestro proyecto se generan situaciones que permiten a los alumnos ser espontáneos y ello produce para los neurodidactas una serie de aprendizajes que de otro modo no se producirían. En tercer lugar, al hilo de la existencia de «ventanas» de aprendizaje que se cierran con la edad tal y como plantea la neurodidáctica, porque conviene preguntarse si los modelos pedagógicos tradicionales, que retrasan el surgimiento de la capacidad del alumno para autodeterminarse al controlarlo e imponerle pasividad, no dificultan irremediablemente el aprendizaje de esta capacidad de forma que más adelante no pueda compensarse adecuadamente. ¿No sería acaso necesario contemplar más la autodeterminación en educación infantil, primaria y secundaria por si también existe una «ventana» de aprendizaje en este ámbito?

En cuarto lugar porque la atmósfera positiva de relación y confianza en los alumnos, y la atención a las inteligencias intrapersonal e interpersonal son parte de nuestras metas educativas al igual que requisitos de un buen aprendizaje de acuerdo con los hallazgos neurobiológicos. En quinto lugar, porque el aula taller que defendemos como espacio para desarrollar nuestro proyecto ofrece numerosos estímulos en forma de materiales, instrumentos y recursos muy variados que fomentan el aprendizaje de acuerdo con los neurodidactas al crear un medio estimulante. Y en sexto lugar, porque los lenguajes artísticos permiten establecer canales de comunicación multisensoriales, más allá de la palabra, que de acuerdo con los descubrimientos neurológicos facilitan el aprendizaje en mayor medida.

En definitiva, podemos concluir que nuestro proyecto respeta y sigue globalmente las condiciones que la neurodidáctica establece para garantizar los aprendizajes de los alumnos en general y también en el ámbito de la autodeterminación. Condiciones que no son en muchos casos sino la plasmación más actualizada de principios educativos de otros autores y modelos que vimos en los capítulos uno, dos y tres que, en base a su experiencia práctica, habían sido enunciados anteriormente.

Aspectos nuevos que enriquecen el proyecto

Los análisis de la realidad examinada y la confrontación con la teoría nos llevan a contemplar algunos aspectos que no fueron suficientemente considerados o explicitados convenientemente en el proyecto inicial. Se enuncian a continuación:

El intercambio y la comunicación verbal. Durante el proceso de creación se dan llamadas de atención para observar el proceso realizado por otros, los objetos que se van creando, las soluciones halladas. Crear espacios para la observación y comentario de la obra de otros durante el proceso, así como al final del mismo constituye un recurso de enseñanza indispensable. El comentario verbal utilizado en esos momentos de comunicación e intercambio es esencial para pensar y reflexionar sobre lo que se hace, lo que permite aprender y progresar.

Papel del lenguaje en la negociación de significados. Permite compartir significados, tareas y objetivos. Todo ello estimula la participación en la actividad compartida. En varias de las

sesiones se encuentra un momento final que consiste en la preparación de lo que vendrá a continuación: acciones a realizar, materiales que se necesitaran. Este tiempo final de las sesiones se revela importante para el desarrollo de la autodeterminación: permite configurar metas parciales y objetivos, ajustar los deseos a las posibilidades reales, planificar y decidir, aspectos todos ellos vitales para la autodeterminación.

Conseguir la continuidad en el proceso de creación. Dado que ese proceso tiene lugar en contexto escolar, en sesiones que pueden ser distantes, se hace preciso desarrollar estrategias que faciliten mantener mentalmente y recuperar esos procesos. El análisis de las sesiones muestra cómo es necesario ubicar a los alumnos en la secuencia de acciones; orientarlos recordando de dónde venimos y hacia dónde vamos; situarlos en el tiempo para mejorar sus habilidades adaptativas.

Confianza en la ejecución del alumno. En algún momento de la secuencia didáctica podemos tener una sensación de miedo si no confiamos totalmente en las posibilidades y también demandas de los alumnos. La confianza se incrementa por la percepción positiva del otro y por la mutua aceptación. La participación en la acción conjunta y la actitud activa de los alumnos pueden crear situaciones «de riesgo», que se perciben como tales. No han de evitarse este tipo de situaciones porque constituyen una oportunidad de generar habilidades de autorregulación y corregulación.

La actitud de escucha y la observación sistemática son necesarias para lograr representarse la ZDP de cada alumno y determinar el tipo y grado de ayuda necesaria.

La maestra como modelo de creación artística y como modelo de conducta autodeterminada. En el proyecto inicial ya se consideraba esta función de modelo. Pero después de nuestros análisis debemos precisar: se considera necesario ofrecer modelos por parte del adulto de conductas propias de la autodeterminación, mostrarlas mediante la verbalización de pensamientos y acciones. Como también es necesario comentar y reforzar las conductas de autodeterminación en los alumnos cuando aparecen.

La simbolización y el enfoque lúdico. Constituyen factores que influyen en el desarrollo de

la actividad conjunta, la enriquecen y la dinamizan. En el juego y en la creación artística se activa la afectividad, se exterioriza de manera contenida las emociones, cosa que permite su control. Simbolizar ayuda a pensar, permite retener en la mente representaciones mentales de lo que se está haciendo, lo que se quiere hacer, situaciones, objetos con las que se está trabajando mentalmente.

La configuración del espacio. El espacio era una variable importante a considerar en el proyecto, era necesario disponer del espacio suficiente para la libertad de movimientos en el proceso de creación. Sin embargo el análisis de las primeras sesiones permite observar como el espacio habitual del aula, que contiene mesas y sillas de manera ordenada, no es adecuado para la creación ya que coarta y limita los movimientos. En cambio, sí que facilita y promueve la comunicación verbal entre los miembros del grupo. En consecuencia, la disposición del mobiliario del aula o del taller es un aspecto a considerar y a regular en función de los objetivos concretos de la sesión o de parte de ella. Cada objetivo se relaciona con un formato de interactividad determinado y con una disposición del espacio específica. No es lo mismo conversar para comentar o decidir conjuntamente que aislarse temporalmente para imaginar antes de actuar en la propia obra.

Se trata de aspectos que emergen con fuerza de los análisis realizados y que deben incorporarse de manera explícita al proyecto. Aparecen, sin embargo, otros elementos que exigen continuar con la reflexión para esclarecer su papel y su importancia. Exponemos algunos de ellos a continuación.

Otras reflexiones que tienen lugar durante el proceso de análisis de la secuencia

En el análisis de las intervenciones de las maestras se aprecia una tensión constante entre la necesidad de ofrecer un espacio de libertad a los alumnos de manera que ellos puedan expresarse, dar salida a sus emociones e intereses, manifestarse personalmente, configurar objetivos en función de sus deseos, por una parte, y la necesidad de pautar y conducir por parte de las docentes, de ofrecer soluciones, por otra. Durante el desarrollo del proyecto se procura en todo momento que sean los propios alumnos los que busquen soluciones, concreten sus ideas y consigan manifestarse. Queda la duda de si hubiera sido conveniente intervenir más, de manera

que se pudiera poner a los alumnos en situaciones en las que hubieran podido ser más exigidos e interpelados por lo que respecta a comportamientos de autodeterminación: forzar por ejemplo a elegir entre propuestas del adulto; recrear más a través de la imitación iniciativas y creaciones del adulto.

En este sentido, la autodeterminación constituye un ideal por el que se trabaja, que a veces se logra y a veces no. En realidad, lo que encontramos son procesos por los cuales se cede y se retoma el control por parte del adulto en función de las circunstancias del momento. Se observa y se interviene o no; se sugiere una solución o se concede tiempo al alumno para que la busque, etc. pero siempre con el punto de mira puesto y con el deseo de que se incrementen los aspectos del proceso que los alumnos puedan gestionar por ellos mismos. Y que sea posible retirar poco a poco los apoyos (el andamiaje de Bruner) que sustenta la actividad del alumno. De alguna manera, podemos concluir que, para lograr ciertos niveles de autodeterminación, hay que plantearse radicalmente objetivos de autodeterminación y poner los medios para avanzar. Se trata de un camino a seguir.

Otro de los aspectos que necesita mayor reflexión tiene que ver con aspectos afectivos relacionados con los procesos de creación. Nos referimos a los miedos que suscita la situación de indefinición, especialmente en el inicio del proceso, a la frustración cuando no se consigue lo que se pretende, etc. También a la confrontación con uno mismo, aspectos todos ellos no suficientemente tratados. De acuerdo con Rogers, citado por Pourtois y Desmet (2006):

«Un aprendizaje autodeterminado que inmiscuye a la persona en su totalidad -con sus sentimientos así como con su inteligencia- es el que penetra en lo más profundo y que se mantiene el mayor tiempo posible: el aprendizaje más eficaz es aquel en el que la persona se inmiscuye completamente en un aprendizaje de ella misma para ella misma.»

Rogers, cit. en Pourtois y Desmet, 2006: 217

Por último, otro de los aspectos que necesita mayor atención es el de la implicación de las familias y la relación con el entorno. ¿Hasta qué punto no se podría contribuir a cambios en la percepción por parte de los padres o tutores sobre las capacidades de los niños? Contemplar y comentar las obras o las grabaciones de las sesiones, lo que los alumnos son capaces de hacer, etc. ¿no podría contribuir a cambiar sus expectativas respecto a sus hijos y por tanto generar un estilo parental más favorable a la autodeterminación de los niños? También se podría haber ex-

plorado más las posibilidades de exponer en otros contextos sociales (escuela o casales, o biblioteca del barrio) y de establecer posibilidades de transferir conocimientos o incorporar referentes a estos ámbitos o de estos ámbitos, respectivamente. Se confirma la necesidad de dedicar más tiempo por parte de la maestra-investigadora en la escuela para conseguir mejorar el proyecto con el trabajo de colaboración mencionado: familias, maestras, otras entidades del barrio, etc.

8.3.-SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En el capítulo quinto justificamos la opción de tomar la metodología de investigación-acción combinada con el estudio de caso. Se creyó necesario hacerlo así ya que son las inquietudes de la investigadora, como consecuencia de su trayectoria profesional, las que se plasman en los interrogantes de la investigación. Por ello, su intervención didáctica tiene como finalidad el desarrollo de la autodeterminación, ha sido diseñada con este fin del mismo modo que el sistema de recogida de datos ha sido diseñado para esa intervención, a fin de obtener el cuerpo de datos necesarios para el estudio de la presencia y evolución de conductas autodeterminadas. El centro en el que se lleva a cabo la experiencia que constituye nuestro caso de estudio, es un centro en el que había trabajado la propia investigadora como maestra en años anteriores. Conoce, por tanto el contexto ya que había formado parte del claustro del centro.

Al mismo tiempo se pretende llegar hasta el final del ciclo de investigación-acción de manera que el esfuerzo no solo repercuta sobre las mejoras en la práctica de la investigadora como docente en EE sino que se pretende una alcance mayor, un impacto en el centro donde se desarrolla la experiencia y también, la diseminación de los resultados de manera que pueda contribuir a la formación inicial y permanente de los maestros.

Se examina a continuación el proceso metodológico seguido y el alcance de los resultados esperados. Nuestro deseo es valorar los pros y contras de la metodología utilizada y proyectar la continuación de los trabajos de investigación futuros.

Atendiendo a los deseos expresados más arriba, se procedió a un doble análisis combinado: rastreando, por un aparte, toda la secuencia didáctica en busca de los componentes de autodeterminación de la teoría de Wehmeyer con el objetivo de comprobar su existencia y para

tratar de comprender qué factores de la intervención contribuyen a su aparición (análisis del capítulo sexto). Por otra parte, se analiza exhaustivamente los tipos de comportamientos hallados y se vinculan a cada uno de los componentes. El resultado es la existencia de 90 tipos de comportamientos diferentes que se dan en el contexto de la secuencia de creación artística (análisis del cap. séptimo). Hipotetizamos que estos tipos de comportamientos, todos ellos vinculados a la autodeterminación, se hallarían de manera similar en otras secuencias que compartieran las características y principios del proyecto, el estilo de intervención y el tipo de destinatarios.

Se ha dado respuesta al requisito de credibilidad de la metodología cualitativa con la presentación detallada de sesiones que se efectúa en el capítulo sexto, separando lo que es presentación de datos objetivos de las reflexiones a que éstos dan lugar. Creemos que el contexto está suficientemente presentado y definido con las ayudas de la narrativa visual y la verbal combinadas, lo que posibilitaría contrastar éste con otros casos similares por parte de investigadores. Por otra parte, se hace transparente el proceso de reflexión seguido a lo largo del análisis de la secuencia en base a los principios del proyecto y a los referentes teóricos expuestos en esta tesis.

El análisis efectuado en el capítulo sexto nos conduce hacia las posibles explicaciones del porqué de la presencia de conductas de autodeterminación y porqué estas se dan desde el inicio de la secuencia: la intencionalidad de la maestra-investigadora, la apertura del proyecto, el estilo de intervención de las maestras, junto con la participación activa de los alumnos en una experiencia que claramente rompe con la rutina de sus actividades habituales, lo hacen posible. Por otra parte, hacia la mitad de la secuencia se observa como las conductas de autodeterminación corresponden a comportamientos más complejos estimulados e interpelados por la deriva que toma la actividad conjunta en el aula. Los problemas a los que hacer frente son cada vez más complejos, las soluciones más creativas, se logran más objetivos de los que se habían propuesto inicialmente en la segunda fase de la secuencia. Todo ello ocurre cuando la actividad compartida por todos, gracias a las ideas que parten de los mismos alumnos, logra convertirse en un proyecto común (el circo) por el cual es necesario proyectar, planificar y organizarse colaborativamente, aspectos directamente relacionados con la autodeterminación y que suponen tener que hacer frente a retos mayores.

Hay que señalar que la identificación y tipificación de los comportamientos no fue fácil. Fue necesario examinar las grabaciones una y otra vez para captarlos y comprobar su identificación. Por ello, el proceso fue validado por expertos de EE y EA. A partir de la descripción de los componentes de Wehmeyer y de la primera versión de comportamientos realizada por la investigadora, se fue llevando a cabo su listado y descripción de manera que fueran claros y mutuamente excluyentes y que no dieran lugar a dudas irresolubles en el análisis a efectuar. La primera versión se fue modificando en base a las consultas realizadas a los expertos y al análisis conjunto con la investigadora de una muestra de cinco sesiones y partes de las restantes. Progresivamente se fue llegando a un consenso en la descripción de los tipos de comportamientos asignados a los diferentes componentes, que son presentados en el capítulo séptimo. Si bien podemos considerar que el proceso de identificación y descripción de los tipos de comportamiento fue emergente a partir del análisis de las grabaciones y notas de campo, su estructuración fue llevada a cabo en base a la asignación a categorías establecidas: los componentes de Wehmeyer. Pero fue necesario realizar nuevos ajustes con la revisión efectuada por dos psicopedagogos, a partir del análisis de los ítems más ambiguos y de la observación de algunas repeticiones en la asignación de varios comportamientos a más de un componente.

Acerca de los indicadores

Como hemos visto, en nuestro análisis los componentes de la autodeterminación jugaron el rol de categorías mientras que los tipos de comportamientos hallados podrían convertirse en posibles indicadores para el análisis de la autodeterminación en secuencias de creación artística. Una vez llegado a este punto, se sintió la necesidad de entrar en profundidad para obtener la frecuencia de conductas de autodeterminación. Pero surgió un problema. Obtener la frecuencia de aparición de cada uno de los comportamientos a los largo de las 22 sesiones parecía una tarea ingente, por lo que se optó por seleccionar tres concretos a modo de muestra representativa de indicadores de autodeterminación. No se reparó, sin embargo, en la dificultad que suponía el alto grado de determinación que reflejan esos tres indicadores.

Quizá hubiera sido conveniente seleccionar comportamientos de menos dificultad. Por otra parte el hecho de utilizar la verbalización como recurso seguro para su identificación ha condicionado el proceso de análisis. Concretamente, en el caso de *Comunicar objetivos/propuestas*

es obvio que el tipo de comunicación más directa y clara es la verbal y ésta fue la utilizada en el momento de registrar los comportamientos junto con alguna indicación gestual. El segundo indicador *Logra los objetivos que ha comunicado* es excesivamente dependiente del primero, es decir, se registran únicamente los logros si han sido previamente comunicados. En cuanto al tercero, *Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue*, es igualmente dependiente de la verbalización por cuanto es necesario comprobar qué es lo que analiza el alumno. Aquello que es garantía de objetividad en este caso, la verbalización, se convierte en obstáculo para nuestro análisis. Por otra parte, hay que considerar que no hubo demanda por parte de las maestras, de pensar en voz alta, de expresar o dar cuenta de aquello que se estaba haciendo. No nos ha de extrañar, en consecuencia, que la cantidad de comportamientos correspondientes a esos indicadores no aumente con el paso del tiempo, contando además con que los alumnos devenían progresivamente más autónomos y no necesitaban verbalizar sus acciones. Pero, teniendo en cuenta que en las sesiones se trabaja con otros lenguajes (los artísticos), se debería haber considerado otros indicadores de conducta autodeterminada que reflejasen más la práctica en el uso de esos lenguajes.

A pesar de ello, consideramos de utilidad los indicadores seleccionados para la observación, acción, reflexión y planificación, los cuatro momentos de la actuación docente, porque llaman la atención sobre aspectos importantes de la autodeterminación que es necesario tener presente. El hecho de estar basados en verbalizaciones puede ayudar a docentes o a investigadores a operar con ellos y a objetivizar, aunque no cubran todo el rango de conductas autodeterminadas. Tienen además la ventaja de reflejar procesos y no tan solo productos. En el caso de que la intervención educativa hiciese más hincapié en la necesidad de contrastar, comunicar, intercambiar y compartir, es decir en estimular procesos de negociación de significado mediante el lenguaje verbal, seguramente se obtendrían resultados diferentes. Es un aspecto que ya hemos resaltado en el apartado anterior: probablemente hace falta integrar entre los principios del proyecto la conveniencia de comunicar las acciones, de expresarse también verbalmente. Pensando en alumnos con dificultad, hablar de ellos mismos puede ayudarlos a adquirir confianza en sus capacidades comunicativas. Habría que pensar en adaptaciones, eso sí, para alumnos sin lenguaje verbal más o menos funcional.

Sobre el rol combinado de docente e investigadora

A lo largo de todo el proceso reflejado en este escrito correspondiente a la tesis doctoral, se ha aplicado cíclicamente el proceso de acción-observación-reflexión y planificación, tanto a nivel de cada fase como a nivel del conjunto de fases del ciclo de investigación-acción que propone Withehead. Y ello supone un proceso de investigación en didáctica: de la práctica reflexiva a la construcción de conocimiento sistematizado y comunicable, en nuestro caso acerca de la enseñanza de de la creación artística y la autodeterminación.

El trabajo presentado es el primero de investigación de la autora. La larga trayectoria profesional como docente en los ámbitos de la EE y la EA ha permitido reflexionar y analizar prácticas anteriores que han ayudado a planificar este proyecto de investigación desde la realidad educativa, logrando una intervención educativa minuciosamente pensada, elaborada y proyectada; un tipo de trabajo muchas veces difícil de llevar a cabo en la escuela.

Este trabajo de tesis ha obligado a su autora a una revisión de las teorías pedagógicas y de las teorías sobre educación y creación artística con el objetivo de valorar los principios que se proponen y contrastarlos con la realidad que se experimenta. Ha obligado también a revisar experiencias pedagógicas relacionadas con el mundo de la creación. Todo ello ha repercutido en una revisión y reformulación del proyecto educativo personal y en una fundamentación más rigurosa. Y ha obligado, como hemos visto en el apartado anterior, a completar los principios que sustentan el proyecto de educación en la creación artística para personas con discapacidad. Consideramos que esa incorporación y reajuste del proyecto aumenta el potencial de orientación y regulación del mismo sobre futuras prácticas y experiencias educativas y formadoras de docentes.

En cierta manera ha supuesto también para la investigadora una tensión entre los dos roles. Como agente educativo comprometida con los valores que supone la autodeterminación se da un esfuerzo por conseguir el máximo posible y valorar positivamente todos los avances de los alumnos por pequeños que sean. Pero, como investigadora se ha de ser, a la vez, observadora racional de lo que sucede en las clases. En este sentido se debe captar el decalage entre los propósitos y la realidad, sin que por ello se resientan las creencias y metas educativas personales.

La falta de tiempo de la maestra-investigadora de permanencia en el centro con los alumnos ha sido el obstáculo que ha impedido vivir con satisfacción plena la experiencia docente. Suponía mucho esfuerzo (desplazamientos, planificación, materiales, cámara, etc.) únicamente para una hora, cosa que no ocurre cuando se es la tutora de un grupo a tiempo completo y se desarrollan los proyectos con tiempo suficiente como ocurre en los presentados en el capítulo cuarto. Una de las consecuencias de esta falta de tiempo fue la ausencia de colaboración con las familias y con el claustro de profesores, aspecto a mejorar en futuras investigaciones en el ámbito de la educación.

Líneas de investigación futuras

Hipotetizamos que los tipos de comportamientos identificados y descritos, todos ellos vinculados a la autodeterminación, se hallarían de manera similar en otras secuencias que compartieran las características y principios de nuestro proyecto, el estilo de intervención y el tipo de destinatarios.

Sería conveniente continuar profundizando en las conductas autodeterminadas, explorando con nuevos indicadores de entre los descritos en este trabajo u otros.

Sería de gran interés realizar una investigación paralela a la actual con el mismo tema de estudio pero en escuela ordinaria para poder contrastar los procesos y los resultados. También en otros ámbitos como el de la educación en museos.

Consideramos de gran interés la investigación sobre los espacios de creación libre tipo Room 13 en el contexto de la escuela, como buena práctica para una escuela inclusiva.

Es necesario planificar y evaluar modelos de intervención educativa del área de EA, visual y plástica, que tengan en cuenta los procesos de creación personal de los alumnos (revisar para ello los currículos de EI y EP) y analizar la formación del profesorado. Planificar y evaluar también proyectos en el ámbito museístico.

En nuestra investigación ha faltado comprobar si el taller podía contribuir a cambiar la

percepción de los padres sobre el grado de autodeterminación que deberían tener sus hijos. El ver las fotos de las obras, el ver la representación del circo o un vídeo de él y de los procesos de trabajo que han sido capaces de llevar autónomamente podría contribuir a cambiar las expectativas de ellos respecto a sus hijos y por tanto generar un estilo parental más favorable a la autodeterminación de los mismos.

8.4.- Orientaciones para la formación de maestros

Si la creación artística por su idiosincrasia incorpora nuevas maneras de hacer a la educación en general (ver apartado 2.2.3. Aportaciones de la creación artística a la educación), y también potencia los componentes de una conducta autodeterminada, nos debemos plantear la formación de los maestros, en ese sentido, su sensibilización hacia la educación a través de las artes. Como comenta Anne Bamford⁴ (en Hernández, 2005) es necesario advertir a pedagogos y responsables políticos de la importancia de las artes en la educación y a la vez, considerar prioritario atender a las escuelas y al alumnado con necesidad de apoyos específicos.

«Se pueden encontrar aspectos propios de la danza en el aprendizaje de los ángulos matemáticos, podemos pintar los valores de los números y usar experiencias creativas para estimular la memoria escrita. Trabajando con esta orientación hemos obtenido resultados que han contribuido no sólo a mejorar la educación artística en las escuelas, sino también a un crecimiento espectacular en las habilidades de alfabetización y matemáticas de los estudiantes. La experiencia ha funcionado en centros educativos que atienden a comunidades en desventaja y se ha extendido como un referente a muchas otras escuelas.»

Bamford, cit. en Hernández, 2005: 46

Jacques Delors⁵ en el informe *La educación encierra un tesoro* (1996) argumenta como la educación ha de considerarse como un todo y no dar prioridad únicamente a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas, y en la formación del profesorado. Y como explica Bamford valorar los lenguajes artísticos como forma de expresión y de construcción del conocimiento. En una sociedad en continuo cambio se necesitan personas creativas, libres,

⁴ Anne Bamford, profesora e investigadora australiana, ha sido directora de la sección de artes visuales del Centro de Investigación en Educación y en Artes de la Universidad Tecnológica de Sydney. Estuvo trabajando para la UNESCO sobre el impacto de las artes en la educación, investigación realizada en 52 países de todos los continentes.

⁵ Jacques Delors (París, 1925), político europeo de nacionalidad francesa, presidente de la Comisión Europea entre 1985 y 1995.

responsables, que tengan conocimiento de ellas mismas y de los otros, que sepan trabajar en equipo, etc. La creación artística desarrolla la asociación de pensamientos y el pensamiento divergente, elemento clave de una persona creativa.

«Habría que enseñar a aprender a pensar como los creativos, que son personas capaces de conectar cosas que aparentemente están inconexas y de adaptarse y modificar sus ideas previas.»

Bamford, cit. en Hernández, 2005: 48

Actualmente estamos inmersos en una modificación del plan de estudios de la antigua diplomatura de maestros que pasa a convertirse en un grado (equivale a una licenciatura, pasa de tres a cuatro cursos de formación) en el que únicamente existen dos especialidades: los maestros de EI y los de EP. En el transcurso de las decisiones sobre el nuevo plan se introdujo un cambio importante: la decisión de que un elevado número de asignaturas de estos futuros maestros estuvieran relacionadas con el dar respuestas educativas a los alumnos con necesidades específicas de apoyos educativos en la escuela ordinaria, lo que implica formación en estrategias de intervención relacionadas con la educación para todos en una educación inclusiva.

También, se aumenta el número de asignaturas relacionadas con la EA, específicamente la visual y plástica. Aunque Bamford (en Hernández, 2005: 49) todavía considera que «también ahí hay problemas. La formación artística inicial que recibe la mayoría de los docentes españoles es muy escasa, lo que hace que no estén bien formados, por lo que no disponen de una base suficiente para realizar el importante trabajo que tienen encomendado.» Los docentes necesitan una formación en EA de calidad, que esperamos mejorar con esta nueva reforma.

Pero la sociedad del siglo XXI exige cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben adaptarse a esta nueva situación. La imaginación, la creatividad y la innovación son cualidades que se encuentran presentes en todos los seres humanos y gracias a una educación que dé prioridad a los lenguajes artísticos seremos capaces de potenciarlos y aplicarlos.

Rafael Bisquerra, profesor catedrático de la UB, en el programa Los pilares de la educación del siglo XXI, (Redes 413, 2006) explica que la sociedad actual necesita a personas que

aprendan durante toda la vida (vida como proceso de creación), que aprendan a hacer (la creación artística), que aprendan a convivir (las interacciones que se generan entre los participantes en un taller de creación artística potencian la individualidad como generadora de ideas pero también ofrecen posibilidad de intercambio y colaboración) y, por último, aprender a ser (la creación artística desarrolla los componentes de una conducta libre y consciente, autodeterminada). Suficientes razones para continuar con el discurso de Anne Bamford y dar el valor que se merece a la creación artística en la formación de los docentes.

Algunos elementos para la formación

Como se desprende de nuestro trabajo, la creación artística (en todos sus lenguajes) potencia los componentes de la autodeterminación por lo que será imprescindible disponer de tiempo para que los futuros maestros desarrollen su capacidad creativa y acaben de fortalecer todos los comportamientos que muestran una conducta autodeterminada y que corresponden a habilidades básicas para la participación activa en la sociedad. Solo a partir de su desarrollo personal llegarán a ser futuros modelos de autodeterminación para sus alumnos. Y sabemos que a través de los procesos de creación artística personales se puede desarrollar y afianzar los componentes de la autodeterminación. Es imprescindible por tanto, programar su formación de manera que se creen espacios de libertad y seguridad en los que se puedan expresar, experimentar los miedos y el goce del logro de la creación así como intercambiar y contrastar entre iguales los propios criterios y las estrategias que la hacen posible.

La práctica de la creación artística debe incluir la reflexión sobre los procesos personales de creación, como elemento que ayuda a conceptualizar los elementos artísticos y a acrecentar las propias habilidades.

No es posible partir de cero. Los maestros deben conocer los avances que la pedagogía del siglo XX y lo que las sucesivas experiencias pedagógicas de éxito han conseguido y nos ofrecen. Deben ser formados también en ese sentido para que tengan ocasión de fundamentar y fortalecer sus proyectos personales y construir su propio conocimiento.

Por el mismo motivo deben conocer experiencias próximas en su contexto y analizar y

valorar proyectos a su alcance. Analizar los principios que los sustentan y los criterios y recursos que utilizan. El practicum en el conjunto de los estudios debe cumplir esa función.

Posibilidad de una mayor inclusión

Esta formación del profesorado que se pretende mejorar en el ámbito de la EE y de la EA será la clave para llevar a cabo una escuela inclusiva desde la ampliación del conocimiento sobre las necesidades específicas de apoyos educativos para los alumnos y desde el poder ser y estar en la sociedad a partir de un trabajo de creación artística personal de los futuros docentes.

«Cuando creamos condiciones de autonomía para el niño con discapacidad, se vislumbran posibilidades de su inclusión en la sociedad, por medio de la participación de este educando en escuelas ordinarias. El que esta inclusión sea significativa, comprometida y responsable, depende de modificaciones estructurales importantes, que partan de una perspectiva diferenciada de la escuela frente al alumno, por medio de una gestión más democrática, una organización curricular que atienda a las especificidades de cada alumno, y una formación inicial y continua del profesor. [...] lo viejo no es solamente cronológico [...] Lo viejo que demuestra su validez mantiene su marca y presencia en el tiempo, pues permanece nuevo. [...] El cambio de actitud se refiere al proceso de transformación del profesor, implica volver a aprender, recrear, rehacer su práctica con osadía, romper posiciones que bloquean este proceso.»

Galasso⁶, cit. en Saul, 2002, 313-314

Actualmente, se habla de una escuela inclusiva, de una escuela para todos para conseguir una sociedad para todos; pero al analizar estas historias de vida de seis personas con DI, los participantes de este proyecto, es evidente que esa inclusión de la que tanto se habla, se escribe, se reflexiona, todavía no existe; más bien parece que lo que sigue ocurriendo es la exclusión de la escuela ordinaria, de la educación de todos en un ámbito normalizado. Estos niños y niñas han sido excluidos de la escuela ordinaria de su barrio o ciudad, separados de los amigos y de sus maestros referenciales. De pronto, un día se les hace más evidente esa diferencia que ellos ya percibían (la mayoría de personas con DI saben que son diferentes, quizás también porque la falta de apoyos del entorno lo hace patente) y se les lleva a una escuela fuera de su comunidad, donde hay niños con unas características muy extrañas. Pensamos que si algunos de los profesionales que colaboran en el proceso de exclusión de un niño con alguna discapacidad hubiesen estado en una escuela de EE no hubieran tomado esa decisión. Aprendemos a través de la imi-

6 Roberta Galasso, coordinadora de Informática Educativa en la Asociación de Asistencia al Niño con Discapacidad, coordinadora pedagógica de la Escuela-hogar San Francisco, centro de rehabilitación, de Sao Paulo, Brasil.

tación, del contagio y la colaboración, pero en la escuela de EE no hay modelos positivos, tan solo se pueden calificar así los de los adultos educadores, poco referenciales para que los niños puedan identificarse y copiar actitudes y comportamientos.

Independientemente de la discusión sobre la existencia o no de centros de EE en nuestro sistema educativo en función de diversos factores, afirmamos que es necesaria una formación de los docentes que priorice la empatía hacia todos los alumnos, solo así se llegará a una escuela para todos.

«Se hace necesario reconstruir la escuela, atender a los intereses y expectativas de nuestros alumnos, tengan o no discapacidades, propiciar la evolución del sistema educativo con una amplitud y objetivos definidos, incorporando el modelo de la investigación-acción, involucrando en este escenario a todos los sujetos del proceso. [...] El objetivo es atender a la diversidad que existe en las escuelas, no sólo para la inclusión del niño con discapacidades, sino por ese hecho que nos lleva a reflexionar sobre la singularidad de cada uno de nosotros en el proceso educativo. Para esto es importante que el profesor actúe críticamente en la práctica cotidiana, busque comprender las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las especificidades que los educandos presentan, del conocimiento previo y del contexto en que las acciones ocurren, de modo que su atención reflexiva posibilite el desarrollo de la autonomía.»

Galasso, cit. en Saul, 2002, 319

Síntesis del capítulo octavo

Mediante esta experiencia se ha logrado una aproximación un poco mejor a ese ideal de educación activa, autogestionada, en la que el alumno es el protagonista, en la búsqueda de esa mayor autodeterminación que frecuentemente se escapa pese a buscarla.

“El campo de la educación especial y con ello el de la discapacidad está en un momento de cambios importantes. Los nuevos enfoques sobre la definición, clasificación y sistemas de apoyo, así como las investigaciones más recientes sobre estrategias y métodos de intervención cuestionan seriamente algunas prácticas educativas existentes. Ciertamente, el aprendizaje autodeterminado constituye, dentro de este movimiento cambiante, una de las estrategias más significativas para la mejora de las personas con discapacidad y para aumentar su participación en las decisiones que les conciernen. Es posible introducir componentes de la **autodeterminación** en las prácticas que se llevan a cabo en los centros y en la vida, en general, de estas personas con DI. Se ha comprobado que la autodeterminación no se circunscribe a unos entornos concretos, a unos alumnos determinados o a unas edades específicas. Podemos y debemos ofrecer oportunidades de autodeterminación a todas las personas con DI y, de esta forma, que se conviertan en los auténticos agentes de cambio y de decisión de sus vidas personales y de su propio destino. Esta nueva etapa supone retos distintos y enfoques renovados. Merece la pena intentar avanzar en esta dirección y, de esta forma, abrir horizontes de mayor esperanza para los alumnos con DI.

Font, 2003: 162

Deviene urgente una nueva forma de organización del espacio y del tiempo de los escolares que permita y facilite la realización de más proyectos como el que se defiende en esta tesis. Quizás la recientemente ampliada autonomía de los centros y de sus órganos directivos, y la reforma universitaria de la formación del profesorado pueda facilitar una evolución en este sentido.