

ARTETERAPIA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL INCLUSIVO

(ART THERAPY IN AN INCLUSIVE CHILDHOOD
EDUCATION CENTER)

MUÑOZ GUINEA, EVA

(Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 26/04/2018

Fecha aceptación: 31/05/2020

Resumen:

El presente texto explica un proyecto de intervención arteterapéutico para un grupo de niños y niñas con diversidad funcional en la Escuela de educación infantil y atención temprana Alquería de Valencia. Los cuatro elementos: Tierra, fuego, aire y agua, fueron el hilo conductor y evocación temática para sesiones basadas en la relación con el entorno y el poder transformador del arte.

La experiencia expuesta plantea dinámicas sustentadas en acciones lúdicas mediante las artes plásticas, la música, el movimiento y la narración, en las que todos los usuarios, al margen de su condición, participan desde su circunstancia personal, dentro de los parámetros de la educación inclusiva.

Se realiza una descripción sobre una muestra de momentos, dinámicas y actividades, así como una valoración sobre el nivel de participación de los alumnos implicados. Se ha utilizado una metodología cualitativa mediante documentación gráfica recogida en las sesiones, registros de observación y diario de aula. Se pretende por tanto, establecer aportaciones que el arteterapia puede brindar a la educación infantil dentro del contexto de la educación inclusiva.

Como citar este artículo:

Muñoz Guinea, E. (2020). Arteterapia en un centro de Educación Infantil Inclusivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 28-49.



Palabras Clave: *Arteterapia, inclusión, educación artística, educación infantil.*

Abstract:

This text explains a project of art therapy intervention developed in a group of children with functional diversity in the School of early childhood education and early care L'Alqueria de Valencia. The theme of the project was "the four elements: earth, fire, air and water", as a thematic evocation for sessions based on the relationship with the environment and the transforming power of art.

The exposed experience raises dynamics based on playful actions through visual arts, music, movement and narration, in which all users, regardless of their condition, participate from their personal circumstances, within the parameters of inclusive education.

A description is made of a sample of moments, dynamics and activities, as well as an assessment of the level of participation of the students involved. To do this, a qualitative methodology has been used through graphic documentation collected in the sessions, observation records and classroom diary. This is intended to establish contributions that art therapy can provide to children's education within the context of inclusive education.

Key Words: *art therapy, inclusion, artistic education, early childhood education.*

1. Introducción.

1.1 Arteterapia, educación infantil e inclusión educativa.

El Arteterapia proporciona la oportunidad de expresión y comunicación no verbal siendo una vía para solucionar conflictos emocionales, fomentar la autoconciencia e incentivar el desarrollo personal (AATA, 2015). En este tipo de terapia el arte deviene en un vehículo para la comunicación que ayuda al individuo a encontrar una relación más compatible entre su mundo interior y exterior. Mediante la realización de trabajos artísticos, se pretende que los usuarios se re-creen en sí mismos, vivencien procesos psicoexpresivos y encuentren caminos para la mejora personal.

El proceso terapéutico debe transcurrir en momentos y espacios para la libre expresión, entendiendo que es a través de ésta donde la relación inter e intrapersonal tienen un punto de encuentro. Por consiguiente, cada sesión arteterapéutica, más allá de buscar el desarrollo de técnicas artísticas, persigue la conexión de cada individuo con el amplio terreno vital.

Trasladando estos planteamientos al ámbito escolar, en concreto a la educación infantil, el arteterapia puede dar respuesta a determinados principios que se persiguen dentro de este ámbito. Siguiendo el *Decret 38/2008*, de 28 de marzo, del *Consell*, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana, éste tiene como finalidad contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual. Además se debe

atender al desarrollo del movimiento y de los hábitos de control corporal, a la comunicación y representación por medio de los diferentes lenguajes, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Por otro lado, se debe facilitar que las niñas y los niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada, que adquieran autonomía personal y que desarrollen sus capacidades afectivas.

De todo lo dicho anteriormente, puede afirmarse que el Arteterapia tiene objetivos similares a los principios pedagógicos marcados por el Decreto; ambos ámbitos pretenden aportar beneficios en el desarrollo personal y social. A través de las artes, los alumnos de esta etapa educativa experimentan caminos para la expresión, mejoran la autopercepción y la autoconciencia personal, desarrollan la autoestima, expresan sus temores, sus dudas, comparten sus vivencias, trabajan la voluntad y disminuye la agresividad. De acuerdo con Callejón-Chinchilla y Granados (2003) el arteterapia atiende a los procesos de enseñanza-aprendizaje trabajando alteraciones en los procesos cognitivos (atención, percepción y memoria), favorece la psicomotricidad fina y gruesa e incrementa la motivación del alumnado. El arteterapia incentiva el desarrollo de la comunicación interpersonal ya que, en una sesión arteterapéutica los usuarios comparten vivencias, experiencias, sensaciones y emociones.

Llegados a este punto, entendemos que el medio artístico es, sin duda, una herramienta única para la comunicación de cualquier usuario, pero más si cabe, cuando éstos pertenecen a la educación infantil. A través de sus dibujos, movimientos o juegos simbólicos, los niños de esta etapa educativa, son capaces de expresar sin palabras o, al menos de un modo más profundo, que a través de ellas: “El Arteterapia supone un trayecto simbólico de creaciones sucesivas, en el que se trabaja sobre sí mismo sin decir yo (Klein, 2006, p.16). Las imágenes, los objetos, los materiales y los procesos son los intermediarios que proporcionarán medios para comunicar sin palabras, experimentar sensaciones físicas y establecer interacciones con los otros. De nuevo se encuentran puntos adaptables al campo de la arteterapia planteados por el propio Decreto 38/2008:

Es en la acción de la niña y del niño que se centra alrededor de una persona, un objeto, una estructura o una situación, denominados objetos de aprendizaje, donde se establece el aprendizaje. Dichos objetos de aprendizaje deben formar parte de un contexto, en el que la niña y el niño interactúan y construyen el aprendizaje que responde a sus intereses y a situaciones concretas (p.55022).

Avanzando en lo referente a la inclusión educativa, el acompañamiento arteterapéutico brinda la atención “a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado que son fruto de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje” (UNESCO, 2008, p.7). Partiendo de estas bases, las acciones arteterapéuticas se sustentan en relaciones de acompañamiento respetuoso, en las que cada componente del

grupo puede desarrollar diferentes capacidades o experimentar diversas mejoras. Para ello, el arteterapeuta debe tener la capacidad de dar respuesta a la necesidad de cada usuario, teniendo en cuenta que, en muchos casos, el proceso terapéutico a través del arte consiste únicamente en la apertura de los canales sensoriales; aunque esto pueda parecer irrelevante, es muy valioso sobre todo en la infancia, ya que más que hablar de tomar consciencia en arteterapia se puede hablar de percibir y sentir (Klein, 2006).

Los niños de educación infantil sienten placer al unir y hacer conjugar lo diferente, “el encuentro con la diferencia; da la posibilidad de vivir la diferencia como un beneficio en la diversidad del desarrollo subjetivo y no como un límite” (Coll, 2006a, p.13). La arteterapia se nutre de la diferencia, la atención a la diversidad es una premisa de este tipo de terapia. Cada sesión establece momentos de encuentro para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se generen en un clima de ayuda mutua y retroalimentación para, que los niños y niñas desarrollen “una personalidad integrada/adaptada (...) capacitada para enfrentarse no sólo con la escuela sino además, con la vida en general” (Callejón-Chinchilla y Granados, 2003, p.144).

Por lo tanto, desde aquí entendemos que los procesos terapéuticos a través de las artes proporcionan a los niños y niñas:

- Vías de comunicación desde la diversidad de respuestas.
- Vivencialidad expresiva por encima del producto final.
- Momentos para la creación sin juicios estéticos o técnicos.
- Expresión mediante diferentes disciplinas artísticas.
- Acompañamiento en un espacio de protección para la creación y la libre expresión.
- Comunicación mediante lo no verbal.
- Relaciones con los materiales y sus cualidades sensoriales.

1.2 El juego infantil como base de la arteterapia.

Para Winnicott (1997) el juego es una forma fundamental de vida, una experiencia creativa que contribuye al desarrollo gracias a una comunicación consigo mismo y con los otros. Los propios planteamientos arteterapéuticos parten de principios lúdicos, de manera que mediante la experimentación alrededor del juego, los usuarios pueden reinventar su realidad, imaginar-se en otro lugar o en otro momento. Además, mediante el juego, se pueden establecer tanto ritmos propios, dependiendo del momento psicoevolutivo personal en el que se encuentre cada persona, como ritmos grupales, mediante el estableciendo de relaciones de convivencia e interacción.

El niño mediante el juego “tiene la visión del mundo en su poder” (Abad, 2008), trabaja sobre sus deseos, fantasías e intereses, es un modo de experimentación y por extensión, de ordenación de su vida psíquica. El juego es un acto terapéutico que “brinda una salida en donde los niños pueden expresar sus emociones y frustraciones sin temor a las consecuencias” (Abad, 2008, p.167). Los planteamientos del Arteterapia generan situaciones de encuentro para desarrollar

el autoconocimiento y además, estrategias desde la expresión, pero es mediante el juego donde pueden generarse verdaderas situaciones de intercambio de ideas y experiencias.

En un contexto artístico contemporáneo, las acciones lúdicas, los espacios para jugar con el arte, así como la participación activa del espectador en la obra artística abren un campo de más libertad creativa, si cabe, a las artes en general y a la arteterapia en particular. Freud ya apuntaba que “el proceso creativo del artista se deriva de la acción lúdica y no de un sofisticado proceso intelectual” (Coll, 2006b, p.152). Muchas de las manifestaciones artísticas desde el arte conceptual derivaron en comportamientos alrededor de la obra de arte que oscilaron entre el concepto o idea, el espacio como excusa creativa o el movimiento y la dramatización: Instalación, ambientes, *performances*, arte acción, entre otras, son desde mediados del siglo pasado a la actualidad, movimientos artísticos que abren todo un abanico de posibilidades creativas al mundo de la educación artística y al ámbito terapéutico a través de las artes.

El carácter participativo marcado por la naturaleza de estas visiones artísticas, deriva en el contexto infantil, en propuestas estéticas a través del uso de materiales, de elementos y de espacios que conforman la obra artística. El arteterapia toma estas formas de arte abarcando un universo proposicional más amplio que el mero soporte bidimensional (cuadros, fotografías o collages) o tridimensionales (escultura), aunque sin olvidar éstos, para más allá de hacer arte, jugar con el arte.

1.3 El rol del arteterapeuta.

En un contexto educativo inclusivo, la adaptabilidad del acompañante-educador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se asemeja a la mirada del acompañante-arteterapeuta; en los dos casos cabe atender a la necesidad de otorgar más o menos tiempo al proceso, al nivel de profundización de cada vivencia y a la conexión o repercusión que pudiera tener cada propuesta en los usuarios. En este sentido, cabe considerar la preocupación que suscita el concepto de tiempo en los procesos educativos, siendo éste un tema recurrente en educación. Se ha debatido mucho sobre la flexibilización de la velocidad de los aprendizajes sin la presión social (Domenèch,2010), sobre la distribución de los momentos pautados para el desarrollo de situaciones de enseñanza-aprendizaje y otros momentos (elegidos por el adulto) para el juego, o sobre la sucesión de especialistas que pueden pasar por un aula-clase proponiendo distintas actividades. A nuestro entender, esta distribución temporal impide el desarrollo de los procesos naturales en los niños y niñas; desde aquí se plantea la importancia de permitir a los niños de cualquier etapa educativa, pero más si cabe en la educación infantil, de momentos de desarrollo de propuestas que partan de sus elecciones en los tiempos, de sus movimientos, de sus acciones y, por qué no, de sus intereses. El acompañamiento respetuoso del arteterapeuta brinda la

mirada exploratoria en cada usuario para adaptarse a lo que en la sesión va necesitando, demandando un aconteciendo.

Añadido a esto, el arteterapeuta genera además, el espacio de seguridad adecuado para el desarrollo del juego, de la creación, y, por lo tanto del aprendizaje. Para ello utiliza los elementos intermediarios adecuados, los materiales propicios para la comunicación y los lugares para la creación, en un tipo de acompañamiento “no invasivo, sino sutil, discreto y sobrio desde una presencia activa, ajustada e intuitiva, estando al lado de la persona, acompañándole en su proceso de creación, sin prisas” (Bassols, 2006, p.23).

Todo ello para que en las sesiones los niños y niñas participen desde sus intereses y/o posibilidades, en momentos y espacios propios y ajenos, en donde compartir creaciones artísticas, juegos y procesos. El arteterapeuta está, interviene mínimamente, establece consignas sencillas y proporciona los materiales y elementos, en un tipo de acompañamiento donde no tienen cabida los calificativos, sólo la mirada exploratoria. En este lugar para la terapia, los niños, no se sienten juzgados, sólo invitados a la acción creativa y es aquí donde encuentran caminos para la comunicación, la sensibilización estética y la expresión.

2. Método.

A continuación se exponen diferentes aspectos relacionados con el proyecto arteterapéutico que desarrollamos durante dos meses en un Centro de educación infantil y atención temprana de la Comunidad Valenciana, describiendo las fases y momentos de éste, así como los objetivos terapéuticos perseguidos.

Con el fin de comprobar la viabilidad de este proyecto arteterapéutico en el contexto que se presentará a continuación, este estudio plantea mostrar experiencias arteterapéuticas relacionadas con la música, el movimiento, la expresión plástica o la expresión oral, a través de estrategias polisensoriales enfocadas a sensibilizar e incentivar capacidades.

2.1 Instrumentos.

Con el fin de extraer una serie de valoraciones sobre los logros, los aciertos y los desaciertos de las dinámicas, se presentan evidencias fotográficas de diferentes momentos acontecidos durante las sesiones, entendiendo que el carácter narrativo de las imágenes muestra, no sólo las acciones desarrolladas sino además, las reacciones e incluso las motivaciones de los usuarios en las sesiones arteterapéuticas. Utilizamos por ello este instrumento de recogida de datos, planteado por Hernández, que vincula la investigación basada en las artes (IBA) con el arteterapia, debido a la necesidad de reconocimiento de las experiencias mediante métodos descriptivos. La investigación basada en las artes es:

Un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literario, visuales y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencias en las que tanto los diferentes sujetos (investigador,

lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación” (Hernández, 2008, pp. 92,93).

Este instrumento utilizado para el presente estudio de caso, permite acceder al desarrollo de lo que ocurre en una sesión, donde los desarrollos plásticos, la expresión de movimientos o las acciones que llevan a cabo los usuarios, son el objeto de observación. El mismo Hernández afirma que en arteterapia la acción o los proceso de la obra artística se anteponen a la palabra; la documentación gráfica utiliza las imágenes “como elemento esencial de la representación de las experiencias de los sujetos” (p.95). Así pues, en el presente artículo recurrimos de manera sistematizada a este instrumento como método de investigación.

Para el análisis y comentarios que parten de las evidencias fotográficas presentadas, se hace uso de un diario de campo en el que se recogieron aspectos relevantes de lo acontecido sobre las reacciones y acciones de los participantes a lo largo de las dinámicas que se llevaron a cabo, así como aspectos referidos a su evolución. Del mismo modo, se muestran planteamientos referentes al tipo de intervención seguido por la arteterapeuta.

Por otro lado, con el fin de extraer datos objetivables, en cada una de las sesiones se cumplimentó un registro de observación sobre intervenciones, acciones y motivaciones de los usuarios. Para ello se estableció una valoración del 0 al 4, entendiendo “0” como participación y aprovechamiento nulo y “4” considerado como óptimo. De este modo se atendió al grado de consecución sobre los siguientes aspectos derivados de los objetivos terapéuticos perseguidos:

- Mejorar las relaciones inter e intrapersonales mediante la toma de contacto con él mismo y el resto de componentes del grupo.
- Incrementar la interrelación con los materiales y los objetos intermediarios.
- Experimentar posibilidades comunicativas y de expresión con las técnicas artísticas.
- Desarrollar el propio movimiento y la relación motriz con el espacio estipulado.

Mediante estos instrumentos se pretende establecer hasta qué punto son trascendentales los conceptos de la arteterapia en el contexto de la educación infantil inclusiva y definir las funciones y las características de los agentes que entran en juego en un proceso de esta naturaleza.

2.2 Contextualización.

Para el desarrollo del proyecto arteterapéutico se eligió un aula de 3-4 años compuesta por 12 niños y niñas con diversidad funcional del Centro de educación infantil y atención temprana L´Alqueria de Valencia.

Este grupo diverso constaba de un/a alumno/a con TEA con capacidades operativas altas y sin comunicación oral; un/a alumno/a con TEA con un nivel comunicativo muy bajo o nulo; un/a alumno/a con TEA con un nivel operativo y

control motriz muy bajo, pero que se comunica por medio del método TEACH; un/a alumno/a con déficit madurativo y nivel de comunicación oral nulo; un/a alumno/a con déficit madurativo, pero muy operativo y participativo, con capacidad de comunicación gestual; así como, en el mismo grupo, seis niños y niñas con normalidad funcional, cognitiva y motriz pero evidentemente diferentes entre sí.

El proyecto tuvo una duración de veinte sesiones (5 por módulo) de una hora y media de duración aproximadamente dentro del horario escolar.

2.3 Descripción del proyecto arteterapéutico.

Partiendo de las premisas y las necesidades específicas de todos y cada uno de los usuarios en cuanto a consideraciones motrices y cognitivas de diferente índole, se planteó un método de trabajo, con un propósito de acción sustentado en la sensorialidad, la creación de espacios e instalaciones estéticas y el juego. Dicho método de trabajo terapéutico sufrió variaciones y adaptaciones, dependiendo de las necesidades, encuentros y desencuentros de cada niño y niña, intentando de este modo, aprovechar posibles canales que iban surgiendo en los usuarios y que, en ocasiones, se desconocían hasta el momento. Por ello, se hizo uso de una metodología abierta a las necesidades de cada uno de los niños y niñas, flexible en cuanto a estrategias y materiales e individualizada, aunque siempre dentro de un contexto de dinámicas grupales. El proceso se tradujo en actividades y vivencias artístico-terapéuticas, con el hilo conductor y el esquema de actuación (Fig.1):

	MÓDULO 1 TIERRA	MÓDULO 2 FUEGO	MÓDULO 3 AIRE	MÓDULO 4 AGUA
ACTIVIDAD 1	Audición participativa. Manipulación de instrumentos musicales. Juegos psicomotrices	Danza alrededor del fuego. Juego sensorial y simbólico con telas rojas.	Audición participativa con instrumentos de viento.	Audición receptiva "los sonidos del mar".
ACTIVIDAD 2	Jugando con la tierra. Plantamos nuestra semilla.	Experimentación y juego con fuentes de luz	Danza del arcoiris con cintas de colores	Jugamos con pompas de jabón.
ACTIVIDAD 3	Creación artística efímera de experimentación sensorio-motriz con arena.	Cuadro con pintura fluorescente y luminiscente. Visualización con luz negra (ultravioleta).	Juegos con globos para ambientación estética.	Experimentación con líquidos de colores. Instalación artística con botellas de agua de colores.
ACTIVIDAD 4	Narración sobre retroproyector con arena.	Representación con títeres planos "El sol, las estrellas y la luna" en luz negra (ultravioleta).	Cuento motor: "El globo azul".	Cuento con elementos líquidos: "Las princesas de colores".

Figura 1. Relación de módulos y actividades llevadas a cabo en el proyecto. Fuente propia.

A partir de estas premisas este proyecto tuvo como horizonte:

- Potenciar la participación y la conexión en el aula (intra e interpersonal) mediante la toma de contacto con diferentes materiales y prácticas artísticas.
- Generar situaciones de enseñanza-aprendizaje mediante la experimentación con materiales y acciones con el fin de vivenciar experiencias estéticas, kinestésicas y lúdicas que derivasen en una posible mejora en la comunicación.
- Incentivar la toma de contacto con elementos y aspectos naturales y simbólicos relacionados con la tierra, el agua, el aire y el fuego, con el fin de desarrollar la sensibilización con el medio.

Como puede apreciarse en la figura 1, las diferentes actividades y dinámicas se desarrollaron en relación a los cuatro elementos, como vinculación a la "imaginación material" según el término de Bachelard (1945, 2003). Trasladando estos conceptos al entorno inmediato de los niños y niñas, puede entenderse que esta temática posee una función meramente evocadora de elementos relacionados con aspectos de la naturaleza. Tal es el caso de la tierra que evocó actividades para el desarrollo de la sensorialidad vinculadas a juegos manipulativos (manipulación de tierra) o, en un sentido más simbólico, con recursos evocadores de ese elemento. En el siguiente módulo se trató de dinamizar, mediante elementos intermediarios el fuego; en este caso los

elementos visuales (tales como los colores o diferentes fuentes de luz) evocaron dicha materia y jugaron un papel determinante en los procesos de este módulo. En el tercer módulo el protagonista fue el viento, como elemento evocador del movimiento y de la fugacidad, se desarrollaron dinámicas de expansión corporal mediante acciones y narraciones. Por último, el agua, que estableció relaciones sensoriales entre los niños y los elementos líquidos.

En cada uno de los módulos se propusieron cuatro momentos estructuradores que siguieron las siguientes pautas: una/s primera/s actividad/des que introducían a los usuarios en el sonido y la música mediante manipulación de instrumentos musicales, elementos sonoros o la escucha. Una segunda actividad sensoriomotriz que en ocasiones derivaba de la primera, la cual invitaba a la acción motriz. Una tercera fase de creación plástica o intervención artística mediante juegos sensoriales y compositivos, para terminar con una actividad final de narración, en ocasiones audiovisual, en otras dramatizada.

3. Valoración.

3.1 Análisis sobre el desarrollo de las sesiones arteterapéuticas.

En este apartado se especifican y describen algunos de los momentos vivenciados durante el transcurso de las diferentes sesiones que pretenden ejemplificar tanto el modo en que éstas transcurrieron, como los resultados obtenidos durante las mismas.

El comienzo de las sesiones, y más concretamente del módulo “Tierra” fue introducido con la experimentación mediante diferentes instrumentos musicales a través de una audición participativa. La arteterapeuta dispuso previamente instrumentos de percusión en el suelo de la sala de referencia (aula de psicomotricidad). Las respuesta por parte de los niños oscilaron desde el simple contacto con los objetos, tal es el caso del alumno con déficit cognitivo grave (Fig.2. (3)), llegándose a observar experimentaciones lúdicas con el sonido, como en el caso de una alumna con TEA (Fig. 2. (2)), e incluso se establecieron respuestas más complejas como el intento de materialización de melodías por parte de los niños sin discapacidad (Fig.2. (4)). Algunos de los componentes del grupo, tras unos minutos de experimentación individual, establecieron relaciones interpersonales intercambiando sonidos provocados con sus instrumentos musicales. Por lo tanto, pueden establecerse tres niveles de logro partiendo de los objetivos terapéuticos-educativos planteados, es decir, se detectaron distintos niveles dependiendo del grado de experimentación y del grado interacción con los otros. Nuestra actuación mediadora como arteterapeuta fue mínima, pero siempre atendiendo a que los instrumentos fueran compartidos de un modo equitativo y seguro. Por otro lado, con el fin de evidenciar la evolución individual de cada miembro del grupo así como las relaciones establecidas entre ellos, el rol como arteterapeuta desarrollado en este caso, intentó generar el ambiente de respeto al desarrollo de la propia autorregulación de los niños y niñas.



Figura 2. Ejemplos de tipos de interacción con instrumentos musicales por parte de cuatro alumnos. Fuente propia.

En un segundo momento, se realizaron experimentaciones con tierra en el exterior de la sala, de manera que, mediante su manipulación, se obtuvieron diferentes respuestas, por un lado, niños que la tocaron y la movieron sintiendo el contacto y explorando posibilidades gráfico-gestuales con este material (Fig. 3 (1)), por otro lado, alumnos que vencieron la aversión que el contacto táctil con la tierra les producía. Tal es el caso de uno de los alumnos con TEA (Fig. 3 (2)), llegando incluso a tocar la tierra ofrecida por la arteterapeuta, estableciendo, de este modo, una interacción comunicativa con el material (Fig. 2 (3)). Todos los participantes se sentaron alrededor de un lienzo para la creación artística común y la manipulación de los materiales artísticos. La interrelación con los compañeros tuvo lugar, aunque evidentemente fue desarrollada en diferentes grados.



Figura 3. Ejemplos de acciones sobre el módulo “Tierra”. Fuente propia.

La actividad de cierre del módulo “Tierra” se realizó en el interior de la sala con la escucha y el visionado de una narración a través de arena sobre retroproyector desarrollada por la arteterapeuta. Durante estas acciones algunos niños y niñas quisieron tocar la arena y contemplar las imágenes que sus movimientos táctiles producían en la pantalla (Fig.4 (1)), lo que motivó que la

arteterapeuta se retirara y adoptó únicamente el rol de acompañante de los niños que estaban interactuando con las proyecciones en paredes y sábanas blancas. En este sentido se plantea un acompañamiento, que sin necesidad de la palabra, indica a los participantes la inexistencia del límites para interactuar y jugar (Fig. 4 (2)). La apertura de los canales sensoriales estuvo marcada por el encuentro con las proyecciones sobre pantalla blanca para los alumnos con TEA y déficit cognitivo grave. Los niños sin discapacidad sostuvieron narrativamente las acciones con su manipulación o efectos sonoros y narrativos que la historia suscitaba en ellos.



Figura 4. Niños y niñas experimentando con los efectos provocados por las proyecciones de tierra con retroproyector sobre telas. Fuente propia.

El comienzo del módulo “Fuego” partió de las actividades introductorias de acogida a través de la música, en este caso mediante la audición receptiva de sonidos y música. En el centro de la sala la arteterapeuta dispuso telas a modo de hoguera simbólica. El desarrollo de la acción no pautada (en ningún momento se dieron consignas verbales) evolucionó de manera libre, desde una danza alrededor del fuego, en donde los niños corrieron y bailaron (Fig.5 (1 y 2)) con el fin de desarrollar el sentido espacial de los participantes. En un siguiente momento se dio paso, como evolución natural del grupo, al juego y a la experimentación con las distintas telas, interacción mediante la cual pudieron comprobar diferencias de peso así como diferentes sensaciones sensoriales y cualidades expresivas y de movimiento de las telas (Fig..5 (3)).

En el caso de los niños y niñas sin discapacidad, la actividad derivó en un desarrollo de acciones de juego simbólico, primero emulando disfraces para después, comenzar a establecer roles o personajes imaginados. En el caso de varios niños con déficit cognitivo, interactuaron con las telas imitando a sus compañeros, llegando a desarrollar un grado más avanzado de juego que en otras dinámicas anteriores (Fig.5 (4 y 5)). Pudo comprobarse que el alumno disruptivo, respondía con total normalidad a las consignas verbales o propuestas, siempre y cuando previamente tuviera unos momentos de movimiento libre y posibilidades de expresión motriz.



Figura 5. Desarrollo de la dinámica "jugamos alrededor del fuego". Fuente propia.

La apertura de los canales sensoriales fue el objetivo principal de la siguiente dinámica mostrada, perteneciente al módulo "Fuego", que versó sobre la experimentación con luz. En la sala de psicomotricidad se dispusieron linternas de luz blanca o de colores en movimiento, pelotas transparentes con dispositivos luminosos en su interior, papeles troquelados o de plástico semitransparente de colores y sábanas blancas en las paredes. Los materiales utilizados por los niños y niñas les motivaron a moverse e interactuar con sus propias proyecciones de luz y las de otros compañeros (Fig.6 (1 y 2)). En el caso de la alumna con TEA, los materiales y elementos despertaron su curiosidad de manipulación, interacción y movimiento motriz (Fig. 6 (3, 4 y 5)).



Figura 6. Momentos sobre la experimentación con diversas fuentes de luz. Fuente propia.

Para la creación plástica programada, dentro de la siguiente sesión expuesta, se dispuso un gran papel blando fuera de la sala en el patio exterior. Todos los alumnos, excepto dos niños con TEA, pintaron con pinceles o con las manos, sin ningún tipo de directriz. El acompañamiento consistió meramente en proporcionar el color y la cantidad necesaria de pintura fluorescente líquida demandado por cada uno de los niños. Todos los participantes se sentaron alrededor del papel para pintar libremente. El alumno con déficit cognitivo pintó como el resto de sus compañeros, así como la alumna con TEA (Fig. 7 (1)), que pintó con pincel y se suministró ella misma la pintura que necesitaba. Uno de los niños (Fig. 7 (2)) demandó un espacio mayor para experimentar con los pinceles y la pintura, pero en seguida compartió el papel común, respetando lo realizado por los demás y ocupando su espacio estipulado (Fig. 7 (3)).



Figura 7. Desarrollo de creación cooperativa plástica con pintura fluorescente. Fuente propia.

Una vez terminada la obra común, la arteterapeuta colocó el papel que los usuarios habían pintado en una de las paredes de la sala en la que previamente se habían dispuesto luces ultravioletas protegidas con carcasas de plástico (Fig.8). La escenografía lumínica obtenida con su obra suscitó diversas reacciones que oscilaron en manifestaciones de sorpresa, calma en la contemplación o la interacción con la obra, queriendo en algunos casos, acariciar y jugar con los efectos luminosos de su obra (Fig.8 (2)). En ningún momento se limitó la libertad de acción o expresión de los niños. Algunos alumnos sin discapacidad hicieron comentarios verbales. La arteterapeuta lanzó preguntas abiertas a la interpretación, que encauzaron el orden de participación, incentivando actitudes de respeto entre los usuarios.

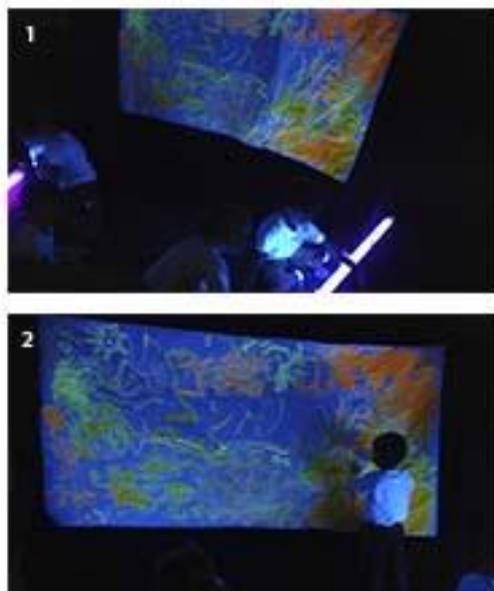


Figura 8. Interrelación con los dispositivos de luz ultravioleta y la obra plástica grupal. Fuente propia.

El módulo “Aire” fue, como en las demás ocasiones, introducida por la invitación al desarrollo de acciones motrices mediante técnicas receptoras de música evocadora del viento en la naturaleza. En este caso mediante el movimiento de cintas volátiles insertadas en varillas de goma espuma que la arteterapeuta brindaba. La acción motriz fue desarrollada por todos los niños y niñas sin excepción, aunque en diferentes grados de consecución; cabe destacar que todos probaron distintas posibilidades expresivas con este elemento (Fig. 9 (1.)). Todos en mayor o menor grado experimentaron sensaciones kinestésicas mediante la danza, la música y la ocupación del espacio. En el caso de dos alumnos con TEA, la interacción fue menor, aunque el hecho de que cogieran y movieran el elemento propuesto pudo considerarse como un logro satisfactorio.

Para la siguiente actividad expuesta perteneciente a este módulo, se propuso el acto de guardar globos inflados dentro de una tela, para hacerlos volar posteriormente invitando, de este modo a los participantes a realizar un trabajo cooperativo (Fig.9 (2)). La alumna con TEA mostró un manifiesto temor a la actividad, debido a la fragilidad de los globos y la posibilidad de que explotaran, este hecho muestra la evidencia sobre la dificultad de encontrar elementos y materiales adecuados al conjunto de los participantes. De igual modo, en el caso de esta alumna y sus compañeros con TEA, la escucha activa de un cuento motriz no tuvo ningún nivel de aceptación (Fig. 9 (3)).



Figura 9. Diferentes actividades sobre el módulo “Viento”. Fuente propia.

La acción descrita a continuación, que representa un ejemplo de dinámica del módulo “Agua” supuso un acierto en cuanto a elementos y materiales, en cuanto al nivel de participación y por consiguiente, de inclusión. Consistió en la conformación de una instalación de botellas de plástico de diferentes tamaños llenas de agua en un espacio estipulado (Fig.10). Previamente se planteó un juego de experimentación de gran aceptación por parte de todos los niños que consistió en teñir el agua de colores, mediante un papel que desteñía pegado al tapón. Mediante el volteo y agitación de la botella, el agua se transformaba en líquido de color. La sorpresa de los niños sin discapacidad, déficit cognitivo grave, déficit cognitivo leve y alumnos con TEA fue elocuente. La propuesta derivó en la colocación de las botellas en el espacio a modo de instalación que provocó todo tipo de acciones, en el caso de los tres niños con TEA, las respuestas fueron muy positivas, materializándose en acciones tales como cambios de lugar, interés por el movimiento de los líquidos, manipulaciones y, en definitiva, participación en esta obra grupal (Fig.10 (1,2 y 3)). El alumno disruptivo destruyó el montaje de botellas (como en otras actividades), pero siempre para reconstruir, ante las acciones de su compañero, los alumnos en alguna ocasión mostraron alguna queja, pero llegados a este punto, todos entendían que todo lo que acontecía tenía cabida (Fig.10 (4)). La arteterapeuta sólo tenía como objetivo la seguridad de los niños y niñas, mediante el respeto a lo que cada usuario deseara hacer y siendo simplemente la figura de referencia, en casi toda la duración de las sesiones expectante ante los acontecimientos y sin realizar consignas verbales.



Figura 10. Desarrollo de instalación con botellas con líquidos de colores. Fuente propia.

3.2 Análisis de los resultados.

Las dinámicas expresivas desarrolladas mediante diferentes recursos que englobaron el movimiento, la expresión plástica, la experimentación musical y la dramatización, fueron diseñadas para una diversidad de niños que comprendían circunstancias tales como espectro autista, problemas cognitivos-madurativos y parámetros considerados en la normalidad.

Este tipo de agrupación, englobada en un paradigma inclusivo, ha entrañado una dificultad: plantear situaciones en las que todos se vieran beneficiados (en mayor o menor medida) de las sesiones arteterapéuticas. Esta circunstancia derivó en una serie de propuestas expresivas en las que se preveían múltiples posibles respuestas por parte de los usuarios y diferentes grados de aceptación, así como distintos niveles de consecución de los objetivos. De este modo, se puede asegurar que el reto ha sido brindar acompañamiento a través de las artes a todos y cada uno de los usuarios. Tal y como se ha mostrado, no todos los niños y niñas han participado del mismo modo en todas las acciones, pero todos han tomado parte desde el propio interés o realidad cognitiva y motriz. Como puede apreciarse en la figura 11, todos los usuarios han interactuado y han conseguido alcanzar los objetivos propuestos, aunque en algunos casos y en ciertos momentos, haya sido en un grado muy bajo como es el caso del alumno 4. El alumno 2 y el alumno 3, pese a estar en el espectro autista, participaron (aunque en muchos casos, no de un modo significativo) en todas las sesiones, interactuando con los materiales y experimentando con los elementos intermediarios, así como con el espacio estipulado para las acciones. Cabe destacar el nivel de participación de la alumna 1, quien aprovechó de un modo muy óptimo el conjunto de las sesiones, así como el alumno 5 que interactuó además, con el resto de los compañeros y encontró canales para la comunicación, algunos desconocidos previamente al proyecto.

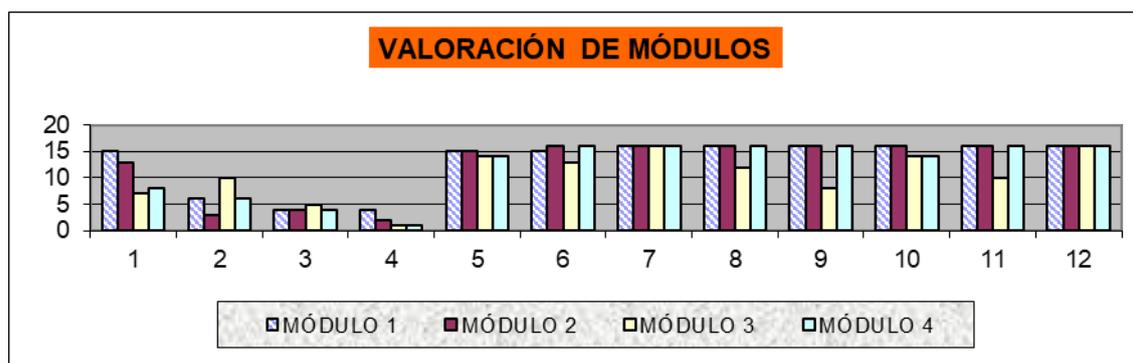


Figura 11. Gráfico sobre la consecución de los objetivos de los doce niños participantes. Datos recogidos en el diario de observación. 1 alumno/a con TEA, 2 alumno/a con TEA, 3 alumno/a con TEA, 4 alumno/a con déficit cognitivo severo, 5 alumno/a con déficit madurativo, alumnos 6-12 parámetros dentro de la normalidad. Fuente propia.

Además, atendiendo a los objetivos perseguidos, se ha evidenciado que en el caso de los tres alumnos con TEA, (alumnos 1,2 y 3) se establecieron relaciones con los elementos y materiales y se relacionaron a través del juego entre ellos tres. Pese a las dificultades de realizar la evaluación de estos tres niños sobre los objetivos planteados debido a la breve duración del proyecto, es un hecho objetivable que interactuaron en el espacio común con el resto de sus compañeros e intervinieron activamente en las distintas acciones y experiencias plásticas y artísticas, sobre todo en el caso de la alumna 1 cuyo grado de interacción y participación fue elevado. Cabe destacar su grado de implicación en las sesiones y actividades referidas a los dos primeros módulos, “Tierra” y “Fuego”. También consiguió un grado acentuado de atención a través de las actividades de movimiento motriz, manipulación de materiales y observación de proyecciones, pero no a través de consignas verbales. Sus respuestas oscilaron entre el movimiento relacional con elementos y la investigación de los mecanismos de dispositivos lumínicos, pero nunca se obtuvo una respuesta comunicativa con la arteterapeuta.

En cuanto al alumno con déficit intelectual severo (alumno 4), apuntar que las interacciones con los materiales, espacios y compañeros fue muy baja pero no nula. La respuesta más favorable se obtuvo a través de los instrumentos musicales, que manipulaba experimentando con el sonido y los propios objetos.

En el caso del alumno con déficit cognitivo y madurativo (alumno 5), la valoración fue de alta participación, respondiendo activamente ante los estímulos y las consignas (sobre todo las no verbales). Cabe destacar las reacciones de entusiasmo y curiosidad manifestada por el alumno ante algunos acontecimientos ocurridos en las sesiones. Pero sin duda, el dato de mayor relevancia sobre la valoración de este alumno fue su descubrimiento de nuevas vías de comunicación (sonidos, gestos faciales, lenguaje corporal) que incentivaban su expresión. Además, mostró un interés manifiesto por realizar las mismas actividades que el resto de sus compañeros, alcanzando un grado alto de consecución en lo que se refiere a ejecución de las propuestas motrices, manipulativas y seguimiento de las narraciones.

Uno de los alumnos sin discapacidad, pero con conductas disruptivas y a menudo con dificultades para atender a las consignas de educadores, encontró en todas las sesiones un lugar y un momento para la expresión, mostrando una riqueza expresivo-corporal muy avanzada. Sus movimientos, acelerados en un principio, derivaron, a medida que avanzaban las sesiones, en movimientos más fluidos y con más control sobre el espacio compartido con sus compañeros. Este mismo alumno también mostró una evolución en lo referente a su capacidad intrapersonal, como pudo apreciarse, en los momentos de creación común, de manera que, lo que en las primeras sesiones era la destrucción de lo realizado por sus compañeros, pasó a ser respeto por las creaciones conjuntas y, aunque en ocasiones continuaba con los patrones anteriores, éstos eran de menor relevancia.

En el caso del resto de los alumnos y alumnas (alumnos 7, 8, 9, 10,11 y 12) el aprovechamiento de las sesiones fue igualmente interesante para ellos, tal y como manifestaban en cada uno de los cierres de las sesiones y al final del proyecto, verbalmente y mediante dibujos realizados sobre el proyecto.

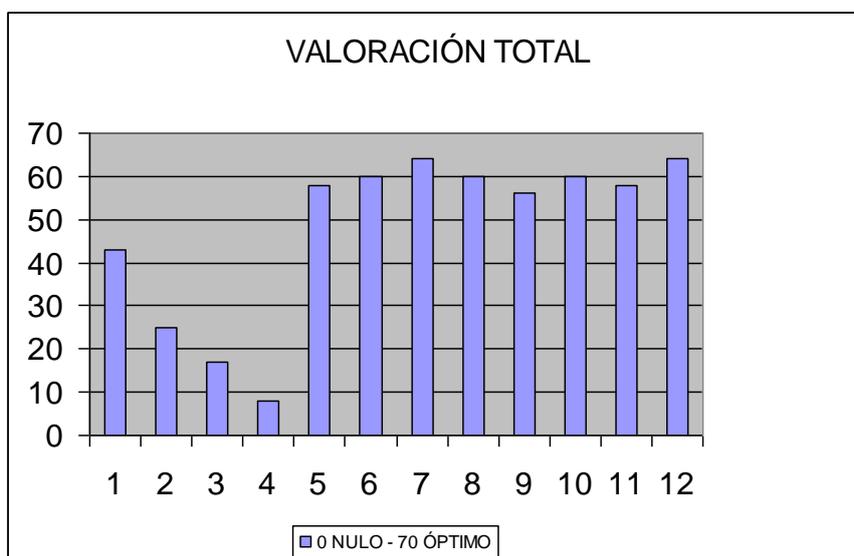


Figura 12. Valoración global sobre la participación en los proyectos de los 12 alumnos participantes. Fuente propia.

Cabe destacar que la interacción llevada a cabo por parte de los componentes del grupo-clase derivó en una retroalimentación que puede considerarse de interés desde el punto de vista de los procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos; los usuarios evolucionaron, encontraron puntos de conexión y establecieron encuentros y desencuentros. Consideramos que estas relaciones configuraron un aprendizaje significativo, real y social.

Como pudimos comprobar, la apertura de planteamientos, el no juicio estético, técnico ni de acción (tomando como base las premisas arteterapéutica pero también basándonos en cualquier proceso educativo flexible), fue incrementando la confianza en las intervenciones de muchos niños y niñas. Todos ellos, desde sus capacidades comunicativas, mostraron interés e incluso

entusiasmo por compartir momentos lúdicos, de experimentación y sensibilización artística.

4. Conclusiones.

Dentro del marco de la educación inclusiva son necesarias propuestas didácticas a través de las cuales cada usuario pueda desarrollar diferentes capacidades desde su óptica personal. Para ello, se requieren espacios creativos donde los distintos agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (alumnos, profesores, investigadores y terapeutas), puedan crear situaciones cambiantes, generar estrategias abiertas y plantear dinámicas adaptadas a los ritmos de cada uno de los niños y niñas así como del grupo-clase. El arteterapeuta, como acompañante e intermediario entre los alumnos, los materiales, los procesos creativos y el espacio estipulado para la acción, es un acompañante respetuoso con los momentos, tiempos, evoluciones y diferentes tipos de participación.

Los planteamientos del arteterapia generan situaciones de encuentro y mediadores artísticos para desarrollar el autoconocimiento, experimentar mejoras cognitivas y motrices y emocionales. Además, aportan estrategias desde la creatividad y la expresión para que mediante el juego y el arte se generen situaciones de intercambio de ideas y experiencias. Todo ello para generar momentos en los que los alumnos, todos diferentes entre sí, puedan compartir y aprender dentro de un clima de convivencia y respeto.

De estas consideraciones se puede llegar a la conclusión de que cualquier tipo de acompañamiento respetuoso y lo suficientemente abierto a los procesos de los alumnos de educación infantil, proporciona respuestas a la diversidad del alumnado encaminadas a hacer de la inclusión una realidad en nuestras aulas.

5. Referencias bibliográficas.

Abad, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol. 3/2008 (pp. 167-188). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

AATA (2015). American Arttherapy Association. Recuperado de <http://www.arttherapy.org/>

Bachelard, G. (1945, 2003). *El agua y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica

Bassolls, M. (2003). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol. 1 (2006): 19-25. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Consellería de Educación. DECRETO 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. [2008/3838]. Recuperado de https://www.dogv.gva.es/datos/2008/04/03/pdf/2008_3838.pdf.

Callejón-Chinchilla, M.D., y Granados I. M. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *Escuela*

abierta, Vol. 6 (2003), (pp.129-147). Sevilla: Fundación CEU San Pablo Andalucía.

Coll, F.J. (2006a). Recursos de arteterapia en el aula escolar. En P. M. Domínguez Toscano (Ed.), *Arteterapia nuevos caminos para la mejora personal y social*, (pp.11-22). Sevilla: Impresores del Aljarafe.

Coll, F.J. (2006b). Procesos creativos y simbolización en la clínica del arteterapia. En F.J. Coll (Ed). *Arteterapia. Dinámicas entre creación y proceso terapéuticos* (151-176). Murcia: Universidad de Murcia.

Doménech, J. (2010). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, nº26-2008, (pp.85-118). Murcia: Universidad de Murcia.

Klein, J.P. (2008). ¿Qué es el arteterapia? En J.P. Klein (Ed.), *Arteterapia. La creación como proceso de transformación* (pp13-23). Barcelona: Octoedro.

UNESCO. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Conferencia internacional de educación. Centro Internacional de Conferencias 25-28 de noviembre de 2008. "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Recuperado de "http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTEd_48_Inf_2__Spanish.pdf."

Winnicott, D. (1997). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Sobre el autor:

EVA MUÑOZ GUINEA

Profesora agregada en la facultad de Ciencias de la Educación, departamento de expresión artística. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Experta en terapias expresivas y arteterapia transdisciplinar.