

ART AND EDUCATION

LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA PARA LA MEJORA EN LAS CREENCIAS DE CONTROL–ACCIÓN: UN ESTUDIO DE CASO CON PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL SEVERA

ARTISTIC ACTIVITY TO IMPROVE CONTROL-ACTION BELIEFS: A CASE STUDY WITH PEOPLE WITH SEVERE FUNCTIONAL DIVERSITY

Nora Ramos Vallecillo

Universidad de Zaragoza
Email: noramos@unizar.es

Víctor Murillo Ligorred

Universidad de Zaragoza.
Email: vml@unizar.es

Jacobo José Cano De Escoriaza

Universidad de Zaragoza
Email: jcano@unizar.es

Raquel Lozano Blasco

Universidad de Zaragoza
Email: rlozano@unizar.es



RESUMEN

Antecedentes: Este trabajo presenta los resultados de una investigación centrada en el análisis de la influencia que tiene la actividad artística en las creencias de control-acción en personas con diversidad funcional severa. Es un campo de investigación poco explorado, por lo que no encontramos antecedentes sobre el tema. Debemos tener presente que este artículo deriva de las líneas de trabajo desarrolladas por los investigadores en relación a las metodologías artísticas activas y la estética de la imagen. **Objetivo:** El objetivo principal de este estudio fue diseñar una intervención psicosocio-educativa con participantes con privación del lenguaje (personas con sordoceguera y con otras condiciones especiales como Trastorno del Espectro Autista y dificultades en comunicación) y evaluar en qué medida se modificaron las creencias de control-acción para la mejora de su calidad de vida mediante el desarrollo actividades artísticas. Se tomó como eje de indagación un proyecto de pintura mural. **Metodología:** Se utilizó un estudio de caso con metodología de investigación-acción de corte cualitativo. Las estrategias de recogida de información empleadas fueron la observación participante y las entrevistas semiestructuradas a las mediadoras y a los participantes en el taller. **Resultados:** Los resultados alcanzados permitieron constatar un aprendizaje sustentado en el hacer, explorar y experimentar con la finalidad de mejorar el bienestar emocional de los participantes. Se observó una mejora en sus relaciones personales, interacción con el grupo de trabajo, autonomía y desarrollo de la actividad artística. **Conclusión:** A partir de los hallazgos obtenidos, se concluye que la actividad artística trata de favorecer la emancipación a través de su integración en un grupo, el empoderamiento a través de la práctica artística y el fomento de la capacidad indagadora en la búsqueda de respuestas. Se ha contribuido a conseguir que cada uno de los participantes llegue a ser capaz de crear conforme a su nivel de desarrollo. La sinergia en la colaboración desde un Proyecto de Innovación Social favorece la mejora de la formación y la transferencia socioeducativa, desde un enfoque inclusivo y participativo. Las actividades artísticas promueven la exigencia de una apertura de más y mejores espacios de participación en escenarios comunitarios y comunicativos, donde el arte ha supuesto una integración en la intencionalidad de la visibilización de un colectivo con diversidad funcional severa

PALABRAS CLAVE

Sordociego, Autorrealización, Control de Expectativas, Empoderamiento, Taller Artístico.

ABSTRACT

Background: This paper presents the results of research focused on the analysis of the influence that artistic activity has on the control-action beliefs of people with severe functional diversity. It is a field of research that has been little explored, so we found no precedents on the subject. We must bear in mind that this article derives from the lines of work developed by researchers about active artistic methodologies and the aesthetics of the image. **Objective:** The main objective of this study was to design a psychosocial-educational intervention with participants with language deprivation (people with deafblindness and other special conditions such as Autism Spectrum Disorder and communication difficulties) and to evaluate to what extent the control-action beliefs were modified to improve their quality of life through the development of artistic activities. A mural painting project was taken as the axis of inquiry. **Methodology:** A case study was used with a qualitative action-research methodology. The strategies used to collect information were participant observation and semi-structured interviews with the mediators and workshop participants. **Results:** The results achieved showed learning based on doing, exploring, and experimenting to improve the emotional well-being of the participants. An improvement was observed in their relationships, interaction with the workgroup, autonomy, and development of the artistic activity. **Conclusion:** From the findings obtained, it is concluded that artistic activity tries to favor emancipation through integration in a group, empowerment through artistic practice, and the promotion of inquiring capacity in the search for answers. It has helped to ensure that each of the participants becomes capable of creating according to their level of development. The synergy in the collaboration from a Social Innovation Project favors the improvement of training and socio-educational transfer, from an inclusive and participative approach. Artistic activities promote the demand for the opening of more and better spaces for participation in community and communicative scenarios, where art has meant an integration in the intentionality of the visibility of a group with severe functional diversity.

KEY WORDS

Deaf-blind, Self-realisation, Control of Expectations, Empowerment, Artistic Workshop.

INTRODUCCIÓN

Se estima que el 15% de la población total, atendiendo a cifras de la Organización Mundial de la Salud, presenta diversidad funcional (OMS, 2020). El concepto de diversidad funcional se ajusta a una realidad en la que la persona realiza las tareas habituales de manera diferente a la mayoría de la población (Romañach & Lobato, 2009).

A partir de esta definición, se debe tener en cuenta que existe una acrisolada y pertinente demanda de líneas de trabajo e investigación orientadas a la planificación de buenas prácticas dirigidas a personas con diversidad funcional (Cabero, 2016). Las actividades de carácter artístico, además de la dimensión conceptual, promueven el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Aparicio Mainar et al., 2014). El carácter narcisista de cualquier actividad artística, entendida como un fomento por el gusto y el placer de crear y ver el resultado de un proceso realizado por uno mismo, ayuda en el reforzamiento de esos aspectos tan destacables en el alumnado con diversidad funcional. Asimismo, los propósitos propios de la educación artística son transformar en competencias los contenidos para que permitan resolver situaciones que van más allá de lo meramente artístico (Salido-López, 2017).

En este artículo se presenta un estudio de caso, con la participación de alumnado sordociego con discapacidad severa, donde el foco de atención se pone en la experiencialidad y la plasticidad del medio con él se trabaja, realizando una descripción detallada del suceso educativo y considerando el contexto de partida, para que nos permita aplicar los resultados a la mejora de la realidad ante la que nos enfrentamos y para dar respuesta a posibles situaciones (Gómez-Núñez et al., 2020).

MARCO TEÓRICO

La evidencia ilustra que las experiencias de aprendizaje basadas en la participación de los estudiantes con discapacidades significativas facilitan la comprensión de los métodos estructurales y las estrategias utilizadas para apoyar las prácticas inclusivas (Morningstar et al., 2015). Siguiendo a Shogren and Wehmeye (2015) debemos generar la participación de los estudiantes con discapacidad en entornos inclusivos, aprovechando las potencialidades de los estudiantes para crear habilidades basadas en estas fortalezas (Shogren & Wehmeye, 2015).

La autodeterminación implica actuar con autonomía, gestionando las propias acciones para lograr determinados objetivos y autorregulando este proceso. Es decir, dirigiendo las propias acciones hacia la consecución de objetivos personales (autodirección), regulando el proceso de acción, la

toma de decisiones y la resolución de problemas en función de los obstáculos que vayan apareciendo en el proceso (autorregulación), y pensando en diferentes opciones de acción para superar los posibles obstáculos en la consecución de dichos objetivos (pensar en alternativas) y mostrar creencias de control-acción (Vicente Sánchez et al., 2018). Este estudio se centra en este último aspecto debido a la relación directa que tiene con la actividad artística.

Las creencias de control-acción son una de las características esenciales que definen la autodeterminación, según la teoría de la Agencia Causal, junto a las características volitiva y agencial. Son las creencias que las personas ejercen sobre sus acciones, e incluye sentirse empoderada y sentirse que puede tener o adquirir lo que necesita para alcanzar lo que desea (Shogren et al., 2015).

Los componentes elementales propuestos por Shogren et al. (2015) en relación con las creencias de control-acción son la autorregulación/autoconcepto, control de expectativas y empoderamiento (Shogren et al., 2015).

La autorrealización y el autoconcepto son la creencia sobre las capacidades, necesidades y apoyos de uno mismo para alcanzar un objetivo y valoración sobre si dispone de los medios necesarios para alcanzarlo (Shogren et al., 2015).

El control de expectativas son las creencias sobre la conexión entre la propia persona y sus acciones y los objetivos que logra o cosas que suceden a su alrededor (Shogren et al., 2015). Se relacionaría con la capacidad para percibir que en una situación concreta unos son los comportamientos adaptativos y ajustados, y no otros cualesquiera (Visdómine-Lozano & Luciano, 2006).

El empoderamiento es las creencias y actitudes sobre si las personas se sienten capaces de defenderse a sí misma y expresar sus propios derechos, intereses y opiniones (Shogren et al., 2015). Este estudio se sitúa en las antípodas de los mitos de artista, un concepto ligado al artista occidental moderno muy estudiado y cuestionado en numerosos estudios (Kris & Kurtz, 1991; Neumann, 2016; Wittkower & Wittkower, 2004). El trabajar con este colectivo hace que la participación y la creación esté democratizada ante el reto de afrontar el goce en la creación. No se espera en ningún caso que haya genios creadores ni que deban ser artistas, sino personas que se comunican y disfrutan con la creación artística, como un tipo de lenguaje alejado de los códigos textuales.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN Metodología

Debido a las características de la investigación se

seleccionó una metodología cualitativa mediante análisis de estudio de caso intrínseco, para poder comprender mejor la situación, ya que se trata de una realidad social única, particularista, heurística e inductiva (Stake, 2005). El objetivo fue estudiar una realidad educativa, ofreciendo una descripción y análisis detallado que nos permita comprenderla (Stake, 1998).

Siguiendo a Gómez-Núñez et al. (2020) planteamos 5 fases de acción

- Selección y definición del caso.
- Elaboración de las preguntas que guíen el proceso investigador.
- Localización de las fuentes de información.
- Análisis de datos e interpretación.
- Elaboración del informe.

Selección y Definición del Caso

La fundación de ámbito estatal Háptica (en adelante F.H.) se centra en el desarrollo sensorial y de comunicación de personas con sordoceguera o con cualquier tipo de discapacidad sensorial y, especialmente, con discapacidades que afecten a la comunicación (Fundación Háptica, 2023). ASPASCIDE Aragón es la Asociación de padres y amigos de las personas con sordoceguera de

Aragón para la creación y fomento de todo tipo de actuaciones que permitan al sordociego su mejor formación individual y humana y su integración en la sociedad (Fundación Háptica, 2023). Esta asociación gestiona un aula educativa donde se trabaja por áreas de manera manipulativa y buscando un aprendizaje significativo. Uno de los pilares de su formación es la función “laboral”, realizando productos para colaborar en un proyecto sociales. Otra actividad destacable es la participación en el huerto del Centro de Innovación, Formación e Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (en adelante CIFICE). El CIFICE ofrece desde mayo de 2021 el “Aula Jardín Coworking del CIFICE” para potenciar la formación, investigación y transferencia socioeducativa, en el marco de un Proyecto de Innovación Social conseguido en convocatoria competitiva en el marco del Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza y (CIFICE, 2023).

El taller artístico desarrollado con la F.H., en el espacio del “aula jardín”, consistió en la realización de una composición de pintura mural por medio de plantillas. La actividad se llevó a cabo el día 31 de mayo de 2023 en el aula jardín del CIFICE en Zaragoza. Tuvo una duración de dos horas (ver tabla 1).

Tabla 1: Organización del Taller Artístico.

Duración	Actividad
15'	Bienvenida por el equipo docente-investigador a la llegada al aula jardín y breve introducción a la actividad. Familiarización de los participantes con los profesores y explicación de la actividad por la mediadora.
15'	Inicio de la actividad con los Participantes y las mediadoras. Llegada del alumnado del ciclo que fueron de apoyo a la actividad.
10'	Incorporación del alumnado del CSSC. Explicación de la actividad y creación de los grupos de trabajo.
60'	Realización de trabajos de estampación sobre los muros del aula jardín
20'	Descanso, contemplación de las composiciones creadas y puesta en común de las sensaciones y experiencias tanto del alumnado del CSSC, mediadoras, participantes y docentes-investigadores.

Fuente: Elaboración propia

Los materiales para la realización del taller fueron seleccionados en relación con las características y necesidades de este (ver figura 1).



Figura 1: Ejemplo de Plantillas Diseñadas en Positivo y Negativo, Realizadas en Acetato Duro, Para la Realización del Taller. Fuente: Elaboración propia.

Los principales objetivos didácticos de la experiencia

- Realizar una creación artística conjunta mediante la técnica de la estampación con plantillas.
- Familiarizarse con los materiales artísticos favoreciendo otros cauces de comunicación.
- Realizar un mural artístico de forma colaborativa entre profesorado de la Facultad de Educación, estudiantes del IES María Moliner y F.H. para el desarrollo de habilidades sociales, fomentando la transferencia socioeducativa y artística.
- Desarrollar un nuevo lenguaje con el que interactuar con el entorno mediante la plasticidad de la pintura favoreciendo el desarrollo de la autonomía.

Como metodología de trabajo, debido a las características del grupo, se utilizó un aprendizaje basado en la práctica (Trujillo Sáez, 2012), donde el

desarrollo de la actividad es, en sí misma, un objetivo (Coll, 1978), y cuya finalidad es la adquisición y el

desarrollo tanto conceptual como de las habilidades sociales y emocionales (ver figura 2 y 3).



Figura 2 y 3: Docentes-investigadores con el P3 y P4al Inicio de la Actividad, Familiarizándose con las Plantillas.
 Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo de la capacidad creadora y artística está considerado como un proceso y no como un fin en sí mismo, de manera que lo importante no es el producto final, sino el proceso que lleva a él (Acaso, 2000).

Se fundamentó dentro de un aprendizaje experiencial, donde rige el principio de aprender haciendo y hacer aprendiendo ya desarrollado por Dewey (1949), y muy centrado en el trabajo tallerista.

En esta investigación participaron (ver figura 4)

- Docentes-investigadores: formado por un equipo de dos profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza del Grado de Educación Primaria. Su función fue la diseño y preparación de la actividad, supervisión y organización del taller y realización de la investigación.

- Mediadoras: tres mediadoras de la F.H con perfil profesional de trabajo social. Su función fue la de acompañar a al alumnado, permitiendo la comunicación, la interacción con el resto de los participantes en el estudio y facilitando la comprensión del espacio físico (ver tabla 2).

Tabla 2: Descripción de las Mediadoras Participantes en el Taller.

Mediadoras	Función
M1	Coordinadora de grupo y asistente del participante 1
M2	Mediadora del grupo
M3	Asistente del participante 2

Fuente: Elaboración propia

Estudiantes de la F.H.: cinco alumnos que presentaban diferentes perfiles (ver tabla 3).

Tabla 3: Descripción de los Participantes en el Taller.

Participante	Fecha de nacimiento	Tipo de discapacidad	Porcentaje de discapacidad	Otras condiciones
P1	1999	Sordo ceguera por síndrome de Usher	100%	Está acompañado principalmente por la M1
P2	1986	Sordo ceguera congénita	100%	La M3 tiene dedicación total al acompañamiento de este participante
P3	1988	Sordo ceguera, discapacidad intelectual y trastorno de conducta	80%	Posee un bajo porcentaje de visión, conoce el lenguaje de signos y se comunica mediante su utilización.
P4	1972	Sordo ceguera y esquizofrenia	70%	Participante con mayor autonomía del grupo gracias al uso de sonotones y gafas.
P5	2001	Autismo atípico y enfermedad mental	70%	Graves problemas para la comunicación oral. No ha estado escolarizado hasta hace dos años.

Fuente: Elaboración propia

- Estudiantes-ayudantes: alumnado y profesorado del ciclo del Servicios Socioculturales y la Comunidad (en adelante CSSC), un total de 26 estudiantes (24 mujeres y 2 hombres), del IES María Moliner para la obtención del título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, acompañados de

dos docentes. Para su organización se crearon 6 grupos de trabajo. Uno por participante y un sexto de apoyo. Cada participante contaba con cuatro estudiantes que le asistieron en su trabajo. El grupo de apoyo se encargó de acercar, controlar los materiales y establecer los lugares de trabajo.



Figura 4: Participantes Durante la Realización del Taller.
Fuente: Realización propia.

Elaboración de las Preguntas Guía

Las preguntas iniciales (en adelante PI) que guiaron el proceso de investigación en un primer momento fueron las siguientes:

- PI_1: ¿La actividad artística favorece la mejora en la autorregulación y autoconcepto de las personas con diversidad funcional severa?
- PI_2: ¿La actividad artística favorece el control de expectativas de las personas con diversidad funcional severa?
- PI_3: ¿La actividad artística favorece el empoderamiento de las personas con diversidad funcional severa?

Localización de las Fuentes de Información

Para corroborar si la implementación de las actividades artísticas diseñadas era eficaz en la mejora de la autorrealización/autoconcepto, expectativas y empoderamiento se recogió información con diversas técnicas. Para realizar una evaluación de los resultados se realizó una combinación de procedimientos formales e informales y recabó información de múltiples fuentes (Verdugo Alonso et al., 2021).

Se utilizaron como principales herramientas la entrevista y la observación participante (Giddens, 1994). La observación de lo que ocurre y el uso de la entrevista a los participantes permitió obtener una visión sobre los acontecimientos (Yuni &

Urbano, 2005), y la información obtenida por cada una de estas opciones metodológicas pudo ser utilizada para iluminar a la otra (Hammersley & Atkinson, 1994).

Durante toda la sesión del desarrollo del taller se llevó a cabo una observación como instrumento informativo en la investigación cualitativa. Para ello los docentes-investigadores vivieron la experiencia desde el interior del grupo. Todo lo acontecido fue registrado mediante la toma de anotaciones en el cuaderno de campo y una posterior transcripción de los datos. Las pautas de observación utilizadas se realizaron a partir de los principios expuestos por Goetz and LeCompte (1988).

Posteriormente se realizaron entrevistas semiestructuradas. Por tratarse de un estudio de caso único se buscó favorecer la recogida de datos sobre afirmaciones concretas. Las entrevistas se realizaron utilizando preguntas y así aumentar la capacidad de datos para la comparación.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a las mediadoras que participaron en la actividad. Las profesionales, que actuaron de informantes, conviven a diario con los participantes y tuvieron la oportunidad de observarlos antes, durante y después del taller, por tiempo prolongado y en todos los contextos. Las preguntas, que fueron grabadas y transcritas en su totalidad, fueron orientadas al acercamiento de la investigación a las preguntas iniciales.

También se realizaron entrevistas estructuradas a los tres participantes (P3, P4 y P5) que las mediadoras consideraron que podrían aportar información relevante.

Análisis de Datos e Interpretación Observación Participante

Para la evaluación de las creencias de control-acción debe obtener información sobre la capacidad para realizar la tarea, actitud y conductas concretas durante la actividad, factores del ambiente que pueden actuar como barrera o facilitador (Verdugo Alonso et al., 2021), por ello seleccionan las directrices de observación marcadas por Goetz and LeCompte (1988) para la observación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos.

- Lo que está sucediendo: Al comienzo de la actividad los participantes mostraron ciertas inseguridades debido a que era la primera vez que se enfrentaban a una situación de este tipo y al trabajo con estos materiales. Comenzaron con cierto nerviosismo y las estampaciones se realizaban de forma lenta. Una vez percibieron los primeros resultados el ritmo de trabajo

umentó. Una vez finalizaban una estampación todos manifestaron querer realizar otra. Estuvieron tranquilos y su lenguaje no verbal mostraba esa relajación. No hubo ningún episodio de rechazo hacia la actividad. Cuando se incorporaron los estudiantes del ciclo de CSSC la actividad mejoró sustancialmente. El número de estampaciones fue mayor. Se creó una gran complicidad entre los estudiantes acompañantes y los participantes.

- Situación del grupo o la escena: La actividad se realizó en un entorno conocido por todo el grupo y eso ayudó a la adaptación al espacio. Debían sentarse en el suelo para realizar la actividad y, aunque están familiarizados con el espacio del huerto universitario, les causaba cierta incertidumbre. Les costó encontrar una postura cómoda para ponerse a pintar. A cada participante se le asignó un espacio de trabajo teniendo en cuenta sus necesidades particulares. El que la zona de trabajo fuera amplia ayudó a mejorar su autonomía.

- Momento de interacción del grupo: Los participantes del grupo no interaccionaron demasiado entre ellos, pero sí con los docentes-investigadores y con los estudiantes ayudantes. La actividad de estampación se realizó durante toda la sesión de forma ininterrumpida. La actividad se dio por finalizada cuando todo el espacio destinado a las estampaciones estuvo completado. Todos ellos mostraron un alto nivel de implicación y en ningún momento manifestaron cansancio ni querer finalizar la actividad.

-Interrelación de los elementos identificados: La relación entre los estudiantes-ayudantes del CSSC y los participantes fue muy satisfactoria. Desde el comienzo se creó un vínculo entre ellos que derivó en una complicidad para gestionar el trabajo y de celebración de los resultados. Los participantes estuvieron tranquilos y muy alegres. Demostraron satisfacción al finalizar el taller.

Entrevistas

Entrevistas a las Mediadoras

Las respuestas obtenidas de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las tres mediadoras (M1, M2 y M3) se analizaron con relación a las preguntas iniciales de la investigación.

Respecto a la pregunta relativa a si la actividad artística realizada favoreció la autorregulación y el autoconcepto de los participantes (PI_1).

La M1 destacó que siempre que se juntan con alguien externo, logran los objetivos propuestos mucho mejor. Consideró que para ellos es muy importante que no sea ella quién les va a ayudar.

También identificó la mejora de las capacidades de los participantes con la incorporación de agentes externos, docentes-investigadores y estudiante-ayudantes, que les asisten en la realización de la actividad y en la propia naturaleza artística de la actividad en sí misma. Incidió en que los participantes se encuentran bien cuando los acompañan otras personas, porque se sienten parte de un grupo normalizado y perciben que esa actividad la están haciendo bien y, además, es divertida. Al elegir el color, y la forma, se sintieron muy bien.

La M2 expuso que la parte de juntarse con el alumnado del ciclo durante la actividad artística les ayudó mucho. Socializar siempre es un aspecto que les aporta mucho a nivel emocional. Destacó especialmente que durante la realización del taller ninguno se puso nervioso ni empezó a gritar. Cree que actuar con otras personas, el tener que hacer otro tipo de actividad, conocer nueva gente sin que sea forzado, estar con personas que no tienen discapacidad, perciben que pueden socializar y hacer una actividad con personas que también los van a conocer a ellos les vale de mucho. Además, les llama la atención la pintura, el color, el estar con otra gente para crear es lo que más les motiva. La M2 resaltó que es muy interesante y nutritivo para ellos.

La M3 observó que al P2 le gustó estar relacionándose, porque así lo manifestó hacia el exterior. Corporalmente el P2 estuvo relajado, estuvo muy a gusto con las personas, siempre necesitaba el tacto, tocando a las chicas que le ayudaban... No estuvo nervioso, no tuvo ningún aleteo y a ella le sorprendió. El estar acompañado de gente nueva, para P2 es un plus porque le encanta. Un indicador de que P2 estuvo a gusto es que estuvo sentado y concentrado en la actividad. Al estar acompañado de personas nuevas es como un incentivo a realizar la actividad con más motivación. Mediante estas actividades a nivel social se desarrolla mucho más. El P2 necesita trabajar las habilidades sociales, el relacionarse y conocer gente nueva.

La M1 destacó que los participantes recuerdan cuando vuelven al aula jardín que estuvieron pintando. Les refuerza mucho saber que eso que han hecho, va a ser una referencia para ellos mismos y para quien pase por aquí y vea el trabajo, diciendo, esto lo he hecho yo, aportando un valor y rompiendo la barrera de la discapacidad. El huerto es un espacio al que vienen periódicamente y sentir que están poniendo sus manos para crear algo, que se va a quedar en el huerto es una manera nueva de relacionarse con el espacio que no suelen experimentar.

Con relación a la pregunta relativa a si la actividad artística realizada considera que favorece el control de las expectativas en los participantes (PI_2).

La M1 comenzó poniendo como ejemplo que, en el centro, cuando realizan una actividad artística todos los viernes, no aguantan más de 20 minutos. Aquí, sin embargo, aguantaron una hora.

M2, explicó que preparar un taller artístico donde pudieran sentirse capaces de hacer las cosas por sí mismos les aumenta muchísimo la autoestima. Para ellos es una manera de tomar conciencia de la capacidad que tienen de realizar las cosas. Cuando hacen cosas por ellos mismos generan autonomía, por ejemplo, la que mostraron a la hora de usar la pintura. Las situaciones cotidianas, como puede ser pintar, para las personas con diversidad funcional son excepcionales porque están muy poco dirigidas. La M2 considera que este tipo de talleres se deben fomentar porque enfrentándose a este tipo de situaciones van ganando confianza en ellos mismos.

La M3, explicó que el P2 es bastante autónomo en todas las actividades que se le plantea porque lo tiene interiorizado y lo hace automáticamente, pero en el caso de pintar, al no tener dos sentidos, lo que necesita es mucha atención, pero, a pesar de ello, considera que se desarrolló bastante. Al comenzar una actividad, te lo expresa con signos, en taller fueron de relajación, disfrute y goce.

En relación con la pregunta relativa a si la actividad artística realizada considera que favorece el empoderamiento artístico en los participantes (PI_3).

La M1 destacó que para los participantes no es lo mismo que les pongan un papel para pintar a que les den una pared para realizar un mural. Previamente a la realización del taller, en el centro, prepararon la actividad, dando importancia a que era una obra que iba a perdurar, que la gente iba a ver, que serviría para concienciar en el respeto a la naturaleza... entonces, tenían las expectativas de que su trabajo era más valioso aquí, que en el realizado en el aula. En el caso del P1 y P2, la M3 destacó que ella previamente a la actividad también les explicó la temática que se iba a trabajar del fondo marino, de los animales... Y ella cree que como los animales les gustan tanto les motivó.

La M2 considera que es importante resaltar que los participantes tienen capacidades muy dispares. En algunos casos, como en el P1 y P2, ellas son acompañantes imprescindibles en la parte de la comunicación, o con P3, P4 y P5 en la regulación emocional, pero la capacidad y la facilidad para hacer cosas la tienen. Todos ellos sí que tienen la necesidad de exponerse a este tipo de situaciones.

Muchas veces damos por hecho que hay cosas que no pueden hacer y sin embargo lo que ellos necesitan es motivación y un poco más de tiempo.

La M1 explicó cómo observó que comenzaron con miedo en las actividades, pero pronto cogieron confianza y se empoderaron. Aquel día, querían volver a pintar todo el rato. Incidió en que el hecho de pintar, de percibir las sensaciones de hacerlo, de vivenciar y luego, cuando nos marchamos, saber que va a quedar para ser mostrado a los demás, les empodera y les gusta mucho. Al cambiarles la rutina y venir a pintar, vieron una buena reacción. Destaca que no hubo ninguna crisis emocional. A P3 no le escuchamos gritar como sucede cuando está dentro de su rutina. P5 necesitaba sus tiempos, pero una vez que volvió a la actividad, se autogestionó muy bien. La M2 puso como ejemplo de situación motivadora la sorpresa que les generó la técnica empleada. Describe que les sorprendió ver el resultado, lo que pasaba al separar la plantilla del muro. Considera que los participantes no tenían la visión de lo que estaban haciendo durante el proceso, cómo quedaba, lo que estaban haciendo, y les gustó sentir cómo había quedado de bonito.

M2, explicó sobre el P1 y P2, a pesar de ser sordociegos, no tienen problemas cognitivos, simplemente están impedidos a la hora de ejercer una comunicación. Le han comentado que P1 pinta. La actividad artística le motiva y lo expresa en cómo pone su cuerpo posturalmente con relajación muscular.

Para finalizar la M1 manifiesta que, si fuera por ellas, harían más murales en el aula jardín con los participantes y los docentes-investigadores.

A modo de resumen podemos decir que todas las mediadoras observaron que los participantes en el taller tuvieron la posibilidad de expresarse en un ambiente que les generó seguridad (autoconcepto), también percibieron que se mostraron persistentes en la realización de la tarea (control de expectativas). Finalmente, la dimensión de empoderamiento también experimentó avances en la toma de decisiones a la hora de realizar los diseños (empoderamiento).

Entrevistas a los Participantes

De los tres participantes que realizaron la entrevista (P3, P4 y P5), sólo uno de ellos (P4) permitió mantener un formato de pregunta-respuesta más abierto. Por ello se planteó realizar una serie de preguntas, con enunciados sencillos, donde las respuestas fueran SI/NO para facilitar el proceso.

Las preguntas que se les realizó fueron las siguientes (ver tabla 4).

Tabla 4: Preguntas Realizadas a los Participantes.

Categoría	Pregunta
Autorregulación y autoconcepto	¿Te gustó estar con mucha gente que te ayudara a pintar?
	¿Te gusta decir que las has hecho tú?
Control de expectativas	¿Te acuerdas de la actividad que realizamos en el huerto?
	¿Te gustó conocer a gente nueva?
Empoderamiento	¿Te gustó pintar?
	¿Te gusta ver las pinturas cuando vienes al huerto?
	¿Te gustaría repetir la actividad?

Fuente: Elaboración propia

Los tres participantes respondieron de manera afirmativa a todas las preguntas planteadas. Mostraron una gran euforia cuando recordaban la actividad e insistieron en la idea de volver a realizarla.

Se pudo realizar una breve entrevista a P4 y en relación con el desarrollo de la autonomía y la autoestima destacó que le gustó colocar las plantillas y poder elegir los colores. También le sorprendió la sensación de levantar la plantilla y ver el resultado, "Hasta que no lo ves del todo no sabes cómo va a quedar".

El P4 recordaba como con uno de los chicos del ciclo que le acompañaron hicieron "como una pequeña sociedad" porque le colocaba el molde de la plantilla, la sujetaba y P4 pintaba y así pudieron hacer bastantes pinturas. Destaca que cuando terminaban un dibujo, le animaba para hacer otro y al final, gracias a esa relación, hizo un montón.

Elaboración del Informe

Para la redacción del informe se interpretaron y teorizaron los datos obtenidos. Para ello fue preciso penetrar y dar significado a los acontecimientos y sucesos que mostraban los datos para llegar a unas conclusiones (Strauss & Corbin, 2002).

Consideraciones Éticas

Esta investigación se llevó a cabo teniendo en cuenta la seguridad y el anonimato de todos los participantes en la investigación (Loue, 2000). En la fase de diseño, los investigadores tuvieron en cuenta los problemas éticos que podrían surgir debido a la observación de la actividad, declaraciones o preguntas en las entrevistas. En la fase de ejecución, el consentimiento informado fue el primer paso para informar a los participantes sobre el propósito y el proceso de la investigación y para explicarle brevemente las expectativas de los investigadores (Khawaja et al., 2022). Se garantizó la participación voluntaria en este estudio. Se informó sobre el propósito y las cuestiones relacionadas con la confidencialidad, los beneficios y los riesgos de los participantes (Miller et al., 2012). Se garantizó que la información se mantendría en el anonimato, la

confidencialidad y privacidad en la investigación. También se les informó de su derecho a retirarse del estudio. Se aseguró de que los participantes no sufrieran ningún daño ni estrés y de que, si en algún momento el participante se sentía molesto, podía interrumpir la entrevista, que podría reprogramarse en cualquier otro momento acordado mutuamente. En cuanto al análisis de los datos utilizados se siguieron los criterios éticos establecidos por las guías de buenas prácticas del Comité de Ética en Publicaciones (Committee On Publication Ethic, 2000) y los principios básicos de la declaración de Helsinki para la investigación con seres humanos (Asociación Médica Mundial, 2001).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado se va a profundizar en las principales conclusiones teórico-prácticas, así como limitaciones y futuras líneas de trabajo.

Podemos señalar que la intervención artística ha favorecido de una manera clara las posibilidades de colaboración entre profesorado de la Facultad de Educación, especialistas en el área de Expresión Artística, profesorado y estudiantes del CSSC del IES María Moliner y la F.H. y Asociación de Padres y Amigos de personas sordociegas (APASCIDE Aragón).

El autoconcepto es muy importante en la formación de la personalidad y, además, se relaciona con el bienestar en general (Cazalla-Luna & Molero, 2013). Todos los modelos sobre aprendizaje autorregulado coinciden también en acentuar la importancia que supone la autonomía del alumnado para los aprendizajes (Vaja & Paoloni, 2016).

No hay que olvidar que es habitual que socialmente se tenga en relación con las personas con diversidad funcional un autoconcepto negativo de sus capacidades, afectando a su motivación ante el desarrollo de nuevas situaciones. Es por lo que las actividades pláticas favorecen aspectos como la autoestima y satisfacción.

A través de los talleres artísticos se puede proporcionar gran variedad de experiencias sensoriales, que redundan en conseguir el

desarrollo integral, por lo que, las consideraciones estéticas poseen poca relevancia frente al proceso indagador.

La educación artística ofrece un amplio abanico de posibilidades para todas las personas. Se puede afirmar, por lo tanto, que tienen un enfoque terapéutico. El desarrollo de producciones artísticas propias supone una mejora de su bienestar emocional (Pazkowski, 2023). Se pudo comprobar la desmitificación del mayor de los mitos: la creencia profundamente instaurada de que el arte no se puede enseñar. El disfrute, el goce por la creación y la integración a propósito del taller han propiciado un interés personal y particular en todos sus participantes.

Desde este punto de vista, nos encontramos ante un reto como docentes cuando los participantes no pueden ser incluidos mediante el habla, la visión y la escucha, como sucede habitualmente en un aula artística.

En este estudio de caso la comunicación se estableció mediante el tacto y el acompañamiento, la atención la fijaron mediante la manipulación de materiales que se presentaron como herramientas y formas de comunicación plenas ante esta situación. Así, mediante las actividades y el disfrute de estas, el alumnado sordociego se abrió a la actividad creadora con una actitud relajada, donde el reconocimiento del grupo, a través del acompañamiento le permitió alcanzar los objetivos que lo iniciaron: disfrutar a través de la experiencia estética. La comunicación a través de la expresión artística es facilitadora de la interacción entre las personas, bien sea desde la contemplación, o bien, mediante un hecho de cocreación compartido entre el mediador y el alumnado sordociego. La educación artística para este tipo de alumnado debe centrarse en la visibilización de estos en la sociedad. La participación activa de la comunidad discapacitada (los propios usuarios y sus mediadores) de forma cooperativa en la creación de imágenes artísticas, favorece la autonomía y permite el acercamiento a un mundo que, a menudo, les ha sido vetado por poco accesible, así como a una apertura al grupo que les rodea, en una mejora de la integración. Un ejemplo de ello es que durante el desarrollo de la propuesta artística no se produjeron conductas disruptivas (Alonso Arana, 2017) y la participación del grupo fue activa y mucho más prolongada de lo habitual. Se adaptó la actividad a los intereses, tiempos y a las necesidades de cada participante (Alonso Arana, 2017).

Así, el control de expectativas fue posible mediante el acompañamiento de mediadoras y docentes, pues la experiencia guiada fue la que permitió un

logro de objetivos que sucedieron a su alrededor. Asistimos a una participación activa por parte del alumnado donde podían expresarse, con un lenguaje propio, más acorde a sus posibilidades, mediante la plasticidad del medio. Frente a una imposibilidad de habla en algunos casos, la privación de visión y la hipoacusia, la manipulación de materiales y la acción creadora se postularon como la alternativa idónea para la generación de experiencias positivas. Para todo esto, en el comienzo del trabajo con este tipo de alumnado sordociegos, con discapacidad severa, fue preciso despojar al arte y a sus obras de la dimensión trascendental en la que la tradición moderna lo había colocado, algo que Dewey (1949) califica como “la concepción museística del arte” o la “esotérica idea de las Bellas Artes” (Aguirre, 2015). Frente a una tradición académica asentada en mitos modernos (Kris & Kurtz, 1991; Neumann, 2016; Wittkower & Wittkower, 2004), que concibe los trabajos artísticos como “obras”, las ordena en discursos conclusos, por ejemplo, el historicista, y fija sus significados (Barthes, 1971). Consideramos más adecuado concebir los productos artísticos como relatos abiertos a la investigación creativa, más todavía, cuando se trata de un alumnado que se aleja de lo normalizado y esperado por la escuela tradicional. Se trata de un acercamiento al arte a través del contacto con los materiales, que busca proporcionar sensaciones a través de la palpación y el tanteo del medio.

Se propone, en la idea de Aguirre (2015), el acercarnos a la obra de arte, no como a un texto cifrado que podemos llegar a desvelar, sino como a un condensado de experiencia generador de infinidad de interpretaciones, sensaciones y vivencias. Puesto que la esencia y el valor del arte no se encuentran en los artefactos generados, sino en la actividad experiencial a través de la cual han sido creados y son percibidos o usados.

En cuanto a la experiencia con los participantes en el taller se sintieron orgullosos del resultado de su obra y de poder sentirse partícipes del proceso. Que estuvieron muy reconfortados en el momento del taller, como miembros integrados de un grupo, formado por ellos, las mediadoras, los docentes-investigadores y el resto de los acompañantes. Todo ello, ofreció al alumnado un medio de interacción con su entorno próximo, permitiéndoles explorar nuevos estímulos sensoriales a la vez que se desarrollan habilidades cognitivas.

La acción educativa para este tipo de alumnado, con características especiales, se refiere a una adquisición de una experiencia estética particular, acompañada y sensible, como destinatarios últimos del hecho educativo.

Dicho empoderamiento surge a través de este acompañamiento artístico, mediante el goce en la creación, la experienciación y recordando más tarde aquellas vivencias tan especiales y originales. Es a través de esa experiencialidad cuando surge el empoderamiento. Algo que ha sido recordado por ellos mismos en visitas posteriores al espacio del aula jardín, donde se realizó el taller.

Debemos comprender que el acto creador sea mirado desde el prisma del derecho y de la justicia social, y asumir así las acciones creativas como un ejercicio emancipatorio, de libertad y de autodeterminación (Riquelme Salinas et al., 2022).

El empoderamiento se sitúa en las propias posibilidades de inclusión de los discapacitados en ámbitos más abiertos e integrados. En este sentido, las personas con discapacidad y sus entornos deben participar activamente de la habitación personal condensada en todo el universo emotivo, afectivo y sensible de los propios participantes (Aparicio Mainar et al., 2014).

Entre las principales limitaciones de la experiencia didáctica se podría citar la brevedad de la intervención, sin embargo, ha sido de gran utilidad el trabajo previo realizado durante todo el curso por parte de los participantes de F.H. con el entorno y la gran flexibilidad y adaptación de los participantes del IES María Moliner en las intervenciones propuestas.

Desde esta perspectiva, las futuras líneas de trabajo se pueden centrar en sistematizar un programa más continuado de intervención de manera colaborativa, para poder hacer un seguimiento más procesual de la adquisición de competencias relacionadas con la autonomía. De igual manera, resulta interesante plantear reforzar la implementación de metodologías cualitativas que ahonden en evidenciar la consecución de dichos objetivos, por ejemplo, a través de grupos de discusión, de cuadernos de campo u otros registros. Es positivo seguir recopilando información de utilidad por parte de informantes diversos, además de los propios protagonistas de la intervención con otros agentes como estudiantes del Grado de Educación Primaria, familiares de los protagonistas implicados, etc. que permitan triangular las diversas informaciones para mejorar las estrategias de intervención. Se ofrecen oportunidades de colaboración en el futuro para desarrollar intervenciones entre dichos participantes y, de manera simultánea y colaborativa, con otros Centros de Primaria y Secundaria para favorecer valores relativos a la inclusión y a la valoración de distintas capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 41-60. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0000110041A>
- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57(20), 4-15. https://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_57.pdf
- Alonso Arana, D. (2017). El desarrollo de las habilidades sociales de las personas con diversidad funcional a través del proceso creativo. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, (12), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57568>
- Aparicio Mainar, E., Tavian Ferrighi, F., D'agostino, V., Botero Álvarez, M. I., & Vargas Pineda, D. R. (2014). La inclusión, mediante el arte, de personas con diversidad funcional. *Aularia: El País De Las Aulas*, 2, 053-066. https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9280/La_inclusion_mediante_el_arte.pdf
- Asociación Médica Mundial. (2001). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 24, 209-212. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos>
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Barcelona: Alberto Corazón. <https://www.iberlibro.com/5394933617/bd>
- Cabero, M. (2016). *El bienestar emocional*. Barcelona: Editorial UOC. <https://elibro.net/es/ereader/unizar/57738?page=18>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión Teórica Sobre El Autoconcepto Y Su Importancia en La Adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 43(10), 43-64. <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf>
- CIFICE. (2023, 13 de junio). *Obtenido de Aula Jardín coworking del CIFICE un espacio para la formación e investigación socioeducativa*. <https://cifice.unizar.es/otras-actividades-aula-jardin-coworking>
- Coll, C. (1978). *La conducta experimental en el niño*. Barcelona: Ediciones CEAC. <https://www.casadellibro.com/libro-la-conducta-experimental-en-el-nino/9788432993114/446280>
- Committee On Publication Ethic. (2000). The COPE report 1999. Guidelines On good publication practice. *Family Practice*, 17(3), 218-221. <https://doi.org/10.1093/fampra/17.3.218>

- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós. <https://www.casadellibro.com/libro-el-arte-como-experiencia/9788449321184/1191014>
- Fundación Háptica. (2023, 13 de junio). *Obtenido de APASCIDE Aragón*. <https://www.fundacionhaptica.com/apascide-aragon>
- Giddens, A. (1994). *The Consequences of Modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press. <https://www.sup.org/books/title/?id=2664>
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata. <https://www.casadellibro.com/libro-etnografia-y-diseno-cualitativo-en-investigacion-educativa/9788471123206/29321>
- Gómez-Núñez, I., Cano-Muñoz, Á., & Torregrosa, S. (2020). *Manual para investigar en educación: guía para orientadores y docentes indagadores*. Madrid: Narcea.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica. <https://www.casadellibro.com/libro-etnografia-metodos-de-investigacion/9788449309809/805224>
- Khawaja, F. F., Muhammad, Y., & Siddiqui, M. (2022). The Lived Experiences in Learning Qualitative Research: An Exploratory Analysis of Muffled Voices. *Global Educational Studies Review*, 7(1), 270-279. [https://doi.org/10.31703/gesr.2022\(VII-I\).27](https://doi.org/10.31703/gesr.2022(VII-I).27)
- Kris, E., & Kurtz, O. (1991). *La leyenda del artista*. Cátedra. <https://www.casadellibro.com/libro-la-leyenda-del-artista-5-ed/9788437623924/1154707>
- Loue, S. (2000). *Textbook of Research Ethics: Theory and Practice*. New York: Kluwer Academic Publishers. <https://www.biblio.com/book/textbook-research-ethics-theory-practice-loue/d/1575173641>
- Miller, T., Birch, M., Mauthner, M., & Jessop, J. (2012). *Ethics in Qualitative Research*. Sage Publications. <https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781473913912>
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H., & Born, K. (2015). Preliminary Lessons About Supporting Participation and Learning in Inclusive Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192-210. <https://doi.org/10.1177/1540796915594158>
- Neumann, E. (2016). *Mitos de artista. Estudio psichistórico sobre la creatividad*. Editorial Tecnos, S.A. https://www.libreriaserendipia.com/libro/mitos-de-artista_86447
- OMS. (2020). *Cifras de discapacidad en el mundo*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/algunos-datos-sobre-las-personas-con-discapacidad.html>
- Pazkowski, M. A. (2023). *El bienestar emocional en las aulas a través del arte*. Arte, cultura y salud mental. <https://www.som360.org/es/monografico/arte-cultura-salud-mental/pregunta-experto/bienestar-emocional-aulas-traves-arte>
- Riquelme Salinas, C., Ada Gómez, M., Lorena Palacios, A., & Mohammad Jiménez, M. (2022). Aires Libres: Acción creativa a través del arte como camino para ejercer el derecho a la autodeterminación. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 17, 199-207. <https://doi.org/10.5209/arte.76261>
- Romañach, J., & Lobato, M. (2009, 26 de julio). *Diversidad Funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Obtenido de Foro de Vida Independiente y Diversidad (FVID). <http://forovidaindependiente.org/diversidad-funcional-nuevo-termino-para-la-lucha-por-la-dignidad-en-la-diversidad-del-ser-humano>
- Salido-López, P. V. (2017). La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 349-368. <https://doi.org/10.5209/ARIS.54655>
- Shogren, K. A., & Wehme, M. L. (2015). Self-Determination and Inclusive Education for Students With Intellectual Disability. In R. G. Craven, A. J. S. Morin, D. Tracey, P. D. Parker, & H. F. Zhong (Eds.), *Inclusive Education for Students With Intellectual Disabilities* (pp. 189-210). IAP Information Age Publishing.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256-267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata. <https://edmorata.es/libros/investigacion-con-estudio-de-casos>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). Sage Publications. <https://www.researchgate.net/publication/232438903>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Columbia: Universidad de Antioquia. <http://www.lengua25.com/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Trujillo Sáez, F.-J. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonia-Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15. <https://hdl.handle.net/10481/83764>

- Vaja, A. B., & Paoloni, P. V. R. (2016). Valoración del contexto instructivo, creencias de control y emociones académicas: un estudio con universitarios avanzados. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 14(2), 225-243. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5950>
- Verdugo Alonso, M. Á., Vicente Sánchez, E., Guillén Martín, V. M., Sánchez Fuentes, S., Ibáñez García, A., Fernández Pulido, R., Gómez Sánchez, L. E., Coma Roselló, T., Bravo Álvarez, M. Á., & Vived Conte, E. (2021). *Escala AUTODDIS: Evaluación de la autodeterminación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual-Manual de aplicación y corrección*. Salamanca: Publicaciones del INICO. <http://hdl.handle.net/10366/153712>
- Vicente Sánchez, E., Mumbardó-Adam, C., Coma Roselló, T., Gine Gine, C., & Alonso, V. (2018). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes. *Revista Espanola De Discapacidad-Redis*, 6(2), 7-25. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.02.01>
- Visdómine-Lozano, J. C., & Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751. https://aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-201.pdf
- Wittkower, R., & Wittkower, M. (2004). *Nacidos bajo el signo de Saturno el carácter y la conducta de los artistas : una historia documentada desde la antigüedad hasta la Revolución*. Cátedra. <https://datos.bne.es/edicion/Mimo0000249311.html>
- Yuni, J., & Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas. <https://www.libreriaamericalatina.com/libros/9789871142972>