

Necesidades formativas de los profesionales de instituciones artísticas y socioeducativas en contextos inclusivos

Antonio Pérez Romero¹; Susana Lázaro-Visa²; Mar Badia Martín³; Andrés A. Fernández-Fuertes⁴

Recibido: 16 julio de 2022 / Aceptado: 8 noviembre de 2022

Resumen. La inclusión y la participación efectivas de las personas con diversidad funcional en el ámbito cultural y artístico es una asignatura pendiente. La formación de los profesionales que desarrollan e implementan proyectos artísticos y culturales podría ser un aspecto a mejorar, aunque no hay muchos estudios al respecto. Por eso, con esta investigación se pretende conocer la autopercepción de competencias relacionadas con los proyectos artísticos de tales profesionales, sus necesidades formativas en este ámbito y sus preferencias por diferentes modalidades formativas. Para ello, se recabó información de 102 profesionales que fueron seleccionados de forma incidental de 29 instituciones educativas, artísticas y/o culturales de Cantabria y Cataluña, mediante cuestionario, entrevista o grupos de discusión. Los resultados de este trabajo permiten afirmar, primero, que la autopercepción de competencias no es mala, pero existe un amplio margen de mejora; segundo, que las necesidades formativas identificadas, aunque diversas, parecen concentrarse en aspectos como el fomento de la participación activa de las personas o los conocimientos para diseñar e implementar verdaderos proyectos para todos; y, tercero, que para formarse en este ámbito, se aboga por un formato semipresencial. Por tanto, los datos alcanzados ponen de relieve la necesidad de mejorar la formación de los profesionales de la educación y de los espacios artísticos y culturales, mediante iniciativas interdisciplinarias y transversales que potencien el trabajo en red.

Palabras clave: Arte, educación, inclusión, necesidades formativas y espacios culturales.

[en] Training needs of professionals in arts and socio-educational institutions in inclusive contexts

Abstract. The effective inclusion and participation of people with functional diversity in the cultural and artistic sphere is a pending issue. The training of professionals who develop and implement artistic and cultural projects could be an aspect to be improved; however, there are not many studies on the subject. Therefore, the aim of this research is to consider the self-perception of competences related to artistic projects of these professionals, their training needs in this area and their preferences for different training modes. To this end (To achieve that) the information was collected from 102 professionals who were selected incidentally from 17 educational, artistic and/or cultural institutions in Cantabria and Catalonia, by means of a questionnaire, interview or discussion groups. The results of this study provide the basis for the statements as follows. Firstly, the self-perception of competences is not bad, but there is much space for improvement. Secondly, the training needs are identified as diverse, but nevertheless, they seem to concentrate on either the promotion of the people's active participation or the knowledge needed for design and implementation of real projects for all. And thirdly, a blended learning format is advocated for training in this area. Hence, the obtained data highlights the need to improve the educational specialists' training as well as artistic and cultural spaces through interdisciplinary and cross-disciplinary initiatives that promote networking.

Key words: Art, education, inclusion, training needs and cultural spaces.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Implicaciones. 5. Conclusiones

Cómo citar: Pérez Romero, A. (2023). Necesidades formativas de los profesionales de instituciones artísticas y socioeducativas en contextos inclusivos. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 18, 1-11.

¹ Dr. Antonio Pérez Romero. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
E-mail: antonio.perez.romero@uab.cat

² Dra. Lázaro-Visa, Susana. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Cantabria.
E-mail: susana.lazaro@unican.es

³ Dra. Mar Badia Martín. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
E-mail: mar.badia@uab.cat

⁴ Dr. Andrés A. Fernández-Fuertes. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Cantabria.
E-mail: andres.fernandez@unican.es

1. Introducción⁵

A pesar de contar con más de 25 años de debate internacional, el consenso sobre la educación inclusiva sigue siendo difícil de alcanzar (Ainscow, 2020). El énfasis en la equidad fue introducido recientemente por el Marco de Acción Educación 2030 (UNESCO, 2015), implicando una clara preocupación por este aspecto. Es importante señalar que, con todo el interés que generan conceptos como equidad e inclusión, aún existen barreras que dificultan lograr una participación igualitaria y democrática de toda la población (Blanco y Duk, 2019; Forgiony-Santos, 2019; Hardy y Woodcock, 2015; Pujolàs, 2010; Rodríguez-Ledo y Ruiz-Aranda, 2019).

Para fomentar una plena inclusión, los gobiernos tienen que movilizar recursos humanos y financieros. Además, es esencial formar al personal de centros educativos, pero también de asociaciones e instituciones artísticas y culturales, a las que a veces se presta una menor atención (Morón, 2011; Rojas-Pernia et al., 2022), dado su rol potencial a la hora de apoyar procesos de cambio y promover bienestar desde todos los contextos (Hartwig, 2020). Esto significa una reflexión en la forma de trabajar de los diferentes profesionales y sus comunidades para enriquecer lo que ofrecen a todas las personas, incluidas las que tienen alguna diversidad funcional (Cheung et al., 2019; Moreno González, 2016), algo que tiene implicaciones para los distintos actores clave, en particular, los que ocupan puestos de responsabilidad: sería necesario el desarrollo de modelos de organización interna que permitan tener la flexibilidad necesaria para cooperar con otras instituciones.

Uno de los factores que incide en el desarrollo de procesos inclusivos en los centros, tanto escolares como artísticos y socioculturales, es la formación de los profesionales en el campo de la educación inclusiva. Aunque no son muy abundantes, la mayoría de investigaciones existentes giran alrededor del profesorado, de las escuelas y de los centros educativos, considerándolos piezas fundamentales a la hora de desarrollar procesos educativos inclusivos (García et al., 2018; Luzón y Montes, 2018). Sin embargo, y a pesar de los múltiples proyectos de carácter inclusivo que empiezan a tomar forma en distintos museos durante los últimos años, como recogen Ugena Candel y González D'Ambrosio (2022), es escasa aún la investigación que aborda específicamente la formación en este campo del resto de profesionales, que de igual forma van a interactuar con estas personas, como podrían ser aquellos que trabajan en instituciones artísticas y socioeducativas.

Incidiendo en este ámbito menos estudiado, no podemos dejar de considerar que el mundo de las artes se debería ver como lo que es: una herramienta muy potente en el proceso de inclusión social de las personas con diversidad funcional, así como un instrumento para mejorar y explorar el bienestar físico, mental y emocional (Ballesta et al., 2011; Malchiodi, 2012). Hay que considerar una comprensión holística del arte desde la perspectiva de la enseñanza y el desarrollo humano, que puede contribuir significativamente al cambio social. Del mismo modo, puede modificar los debates, cambiar las perspectivas, sensibilizar y actuar sobre los mecanismos visibles e invisibles de inclusión y exclusión de los distintos agentes que ocupan la esfera pública.

Las experiencias con el arte pueden, por un lado, ayudar a construir redes sociales que fortalezcan los vínculos entre las personas, así como entre estas y los contextos en los que las experiencias se desarrollan. Asimismo, estas experiencias, a través de los distintos lenguajes artísticos, pueden ser una herramienta valiosa para que las personas puedan expresar lo que sienten y comunicar sus emociones. De acuerdo con Robledo (2018) en el arte no hay espacio para la marginación en la expresión y se promueven procesos de identidad y pertenencia a la comunidad. La educación artística nos educa en nuestro día a día; según Calbó (2006), consolida la visión del mundo, la propia subjetividad, establece relaciones y sirve para enseñar y aprender a convivir, a respetar y a sentirse interdependiente respecto al mundo, a la naturaleza y a los demás seres humanos con quienes nos relacionamos.

En este sentido, parece necesario favorecer que las organizaciones artísticas, socioeducativas y culturales desarrollen y/o pongan en práctica sus propias iniciativas de accesibilidad que puedan atraer visitantes mediante programas especializados. En esta meta tienen una función clave los profesionales implicados, su competencia y formación para el desarrollo de los mismos, como se recoge específicamente en los objetivos estratégicos de la *Estrategia Integral Española de Cultura para todos* (2011), integrados a su vez en la reciente *Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020* (2011).

Para poder profundizar sobre qué aspectos son necesarios en la formación de los agentes que van a trabajar en contextos inclusivos, se debe tener presente cuál es la autopercepción de competencia que tienen dichos profesionales de instituciones artísticas y socioeducativas (Bautista y Estefanía, 2011). El hecho que los profesionales puedan identificar cuáles son sus puntos fuertes y débiles debería ayudar a implementar los procesos inclusivos en sus instituciones, dado que la autopercepción es un aspecto clave a tener en cuenta al plantear procesos de intervención dentro de un marco inclusivo (Bautista-Cerro Ruiz y Melendro Estefanía, 2011; Uriarte et al., 2019).

Las evidencias muestran que muchas veces las actividades de los espacios culturales y artísticos no están bien adaptadas a las necesidades de las personas con diversidades funcionales, por lo que en la práctica no son aptas para cualquier persona (Predif, 2017). Y si bien es cierto que con frecuencia se aprecia que los profesionales son sensibles y entienden el cambio de paradigma, habitualmente este no se aplica, principalmente, por desconocimiento y por la falta recursos económicos, entre otros aspectos (Fortuny Guasch y Sanahuja Gavalda, 2020). Por tanto, además de la autopercepción en torno a su competencia, es igualmente relevante conocer de forma más concreta las necesidades formativas de estos profesionales de instituciones artísticas y socioeducativas, con el fin de desarrollar

⁵ El presente artículo se enmarca en el proyecto europeo Erasmus+ "Fostering social inclusion for all through artistic education: developing support for students with disabilities – INARTdis" (621441-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA3-IP1-SOC-IN), cuyo objetivo general pretende acercar el arte y la cultura a las personas con diversidad funcional y promover la inclusión social de todos a través de la creación de espacios artísticos participativos.

proyectos culturales inclusivos: ambos aspectos, claramente complementarios, facilitarían el diseño de propuesta formativas ajustadas a las necesidades de estos agentes.

2. Metodología

La metodología utilizada ha sido mixta (cuantitativa y cualitativa). El propósito ha pivotado sobre los ejes que se concretan a continuación: (1) identificación de la autopercepción de competencias relacionadas con la planificación, desarrollo y evaluación de los proyectos artísticos; (2) concreción de las necesidades formativas que los profesionales de las instituciones socioeducativas y artísticas identifican para poner en marcha esta clase de proyectos; y (3) precisar la modalidad formativa preferida por los profesionales para poder llevar a cabo una formación específica vinculada a generar proyectos de arte inclusivo.

Dada la naturaleza del objeto de estudio, el muestreo fue intencional, no probabilístico. Los profesionales que participaron en el estudio procedían de centros socioeducativos (escuelas de educación primaria, institutos de educación secundaria y centros ocupacionales para personas con diversidad funcional) e instituciones artísticas de Cantabria y Cataluña. Los criterios de selección de las instituciones fueron: a) diversidad de centros socioeducativos que atendieran alumnado/personas con diversidad funcional; b) diversidad de instituciones artísticas teniendo en cuenta los lenguajes artísticos; c) instituciones que tuvieran proyectos de inclusión relacionados con el arte; y d) interés por ampliar y enriquecer su implicación en este tipo de proyectos.

Atendiendo a estos criterios, participaron en la investigación un total de 29 instituciones distribuidas de la siguiente forma: 3 centros ocupacionales para personas con diversidad funcional, 3 escuelas de educación especial, 5 escuelas de educación infantil y primaria, 3 institutos de educación secundaria, 3 institutos-escuelas y 12 instituciones artísticas.

La participación de los profesionales fue voluntaria, después de recabar su consentimiento informado. En consecuencia, participaron finalmente un total de 102 profesionales, de los cuales el 84% eran mujeres y el 16% restante hombres. El 72% de los profesionales tenía estudios universitarios, aunque solo el 20% tenía formación específica en educación inclusiva y en arte. El 83% de los profesionales pertenecía a instituciones socioeducativas y el 17% restante trabajaba en instituciones culturales y artísticas. Del conjunto de profesionales, el 80% llevaba más de cinco años trabajando en la institución, aunque solamente el 37% había tenido experiencias vinculadas a promover la inclusión específicamente a través del arte.

La recogida de datos se realizó mediante instrumentos elaborados *ad hoc* (cuestionario, entrevistas y grupos de discusión), dado que no se contaba con pruebas que respondiesen a los objetivos de este trabajo. La información recabada se organizaba en torno a las siguientes dimensiones: (1) los procesos de inclusión relacionados con el arte, (2) autopercepción de competencias en los proyectos artísticos inclusivos, (3) necesidades formativas y modalidades de formación en este ámbito. Para la elaboración de los instrumentos se tuvieron en cuenta los siguientes documentos: Indicators of Inclusive Schools (Alberta Education, 2013), la Agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística (UNESCO, 2010), the Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R; Forlin et al., 2011), Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión (CEFI; González-Gil et al., 2013) y Encuesta de Participación y Necesidades Culturales en Barcelona (ICUB, 2020).

El cuestionario (Figura 1), del cual se puede observar una muestra en la siguiente imagen, constaba de un total de 31 ítems agrupados en cinco dimensiones: datos sociodemográficos y profesionales, procesos de inclusión relacionados con el arte, autopercepción de competencias en los proyectos artísticos inclusivos, necesidades formativas y modalidades de formación.

Se sometió a un proceso de validación interjueces, compuesto por 37 expertos (profesores, maestros y educadores de instituciones educativas y culturales), atendiendo a los criterios de univocidad, pertinencia e importancia. La fiabilidad del cuestionario fue buena, con un alfa de Cronbach de .86.

La entrevista se organizó en torno a 23 preguntas agrupadas en cinco dimensiones: datos sociodemográficos y profesionales, barreras y facilitadores en los procesos de inclusión relacionados con el arte, elementos clave en los proyectos artísticos inclusivos, necesidades formativas y modalidades de formación. Se realizaron presencialmente y a través de la plataforma Zoom; fueron grabadas en audio o vídeo y su duración osciló entre 27 y 80 minutos. Se realizaron un total de 19 entrevistas a profesionales, 10 de ellos de centros socioeducativos y 9 de instituciones artísticas y culturales.

Los grupos de discusión se organizaron en torno al tópico principal de que participasen profesionales de diferentes categorías y de distintas instituciones educativas y artísticas. Se realizaron 3 grupos de 6, 7 y 4 profesionales procedentes de ambos tipos de instituciones, bajo la dirección de al menos un miembro del equipo de investigación, con una duración que osciló entre 27 y 80 minutos.

El análisis descriptivo de datos de los cuestionarios se llevó a cabo con el programa informático SPSS. Asimismo, para el análisis cualitativo de las entrevistas y de los grupos de discusión, se utilizó el software Nvivo (v1.5); para ello, se elaboró una matriz de categorías y códigos a través de un proceso deductivo-inductivo, tal y como se puede observar en la Figura 2.

A todos los participantes se les informó de que los datos obtenidos serían tratados de forma confidencial, bajo una perspectiva ética y con fines ligados a generar conocimiento científico, siguiendo los criterios de la Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana, basados en los principios de la Declaración de Helsinki, de la cual se obtuvo su aprobación. Los profesionales que participaron lo hicieron de manera voluntaria y sin recibir

ningún tipo de incentivo. Asimismo, la investigación se llevó a cabo preservando la confidencialidad de las personas, dando cumplimiento a la Ley 3/2018 de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

3.- AUTOPERCEPCIÓ DE COMPETÈNCIES

Les següents preguntes fan referència a l'autopercepció de la teva competència (la teva actitud, els teus coneixements, capacitats i habilitats necessàries) per a dur a terme eficaçment els projectes artístics que facilitin l'aprenentatge i la participació activa de tots els participants.

Si us plau, puntua en una escala de l'1 al 10 (1 = "no tinc competència" / 10 = "tinc molta competència")

11. La meua competència general per a identificar les necessitats específiques de cada participant és:

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

12. La meua competència en el disseny d'un projecte artístic que faciliti la participació de totes les persones participants és:

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

13. La meua competència per a establir objectius que tinguin en compte la diversitat del grup amb el que treballa i les seves possibilitats és:

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

14. La meua competència per a desenvolupar metodologies que fomentin la participació activa i l'aprenentatge de les persones participants és:

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

15. La meua competència per a flexibilitzar la metodologia segons les necessitats de les persones participants és:

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

Figura 1. Muestra del cuestionario elaborado. Fuente: elaboración propia.

Temes	Codi	Referència	C. Creativitat	Indicador	Color
1.1. Iniciativa art project	8	18	CERSON	CERSON	●
1.2. Training needs	8	18	CERSON	CERSON	●
1.3. Competences, development, inclusive arts pro...	8	29	CERSON	CERSON	●
1.4. Inclusive methodologies	8	31	CERSON	CERSON	●
1.5. Collaboration	8	31	CERSON	CERSON	●
1.6. Management spaces and resources	8	49	CERSON	CERSON	●
1.7. Assessment	7	31	CERSON	CERSON	●
1.8. Modalities of training	8	74	CERSON	CERSON	●

Figura 2. Matriz Nvivo, elaborada para el análisis de los grupos de discusión. Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Autopercepción de competencias

En lo que respecta a esta variable, si se tiene en cuenta el posible rango de respuesta de los ítems (1-10), se podría afirmar que la valoración que los participantes hacen de sus habilidades en el ámbito objeto de estudio es media ($M=7.4$; $DT=1.05$). Como se puede observar en la Figura 3, la media más elevada se encuentra en las competencias

relacionadas con promover relaciones colaborativas y apoyo entre iguales ($M= 8.39$; $DT= 1.1$), mientras que la más baja se observa en aquellas otras vinculadas con el diseño de proyectos artísticos que faciliten la participación de todas las personas ($M= 6.61$; $DT= 1.57$).

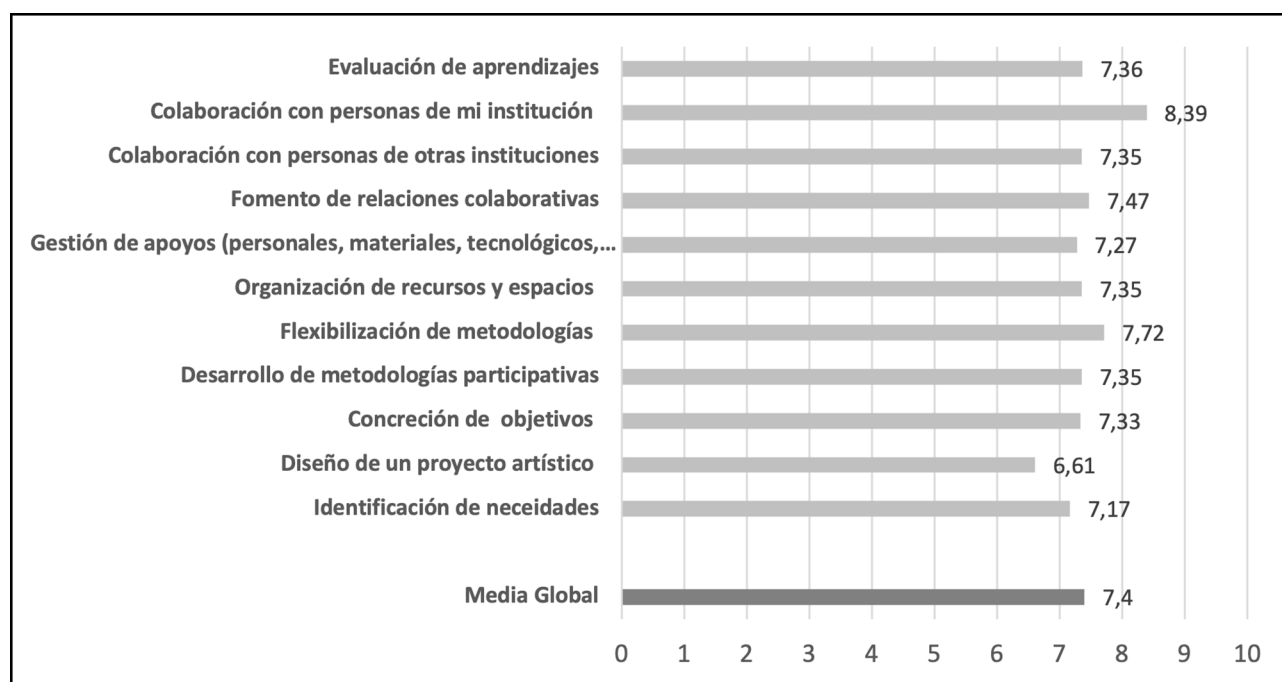


Figura 3. Autopercepción de competencias per la elaboración de proyectos artísticos inclusivos. Fuente: elaboración propia.

En este sentido, en las entrevistas realizadas a profesionales del sector social y educativo, se pone de manifiesto el poco dominio de competencias relacionadas directamente con el arte, tanto en lo que hace referencia a lenguajes artísticos, como a metodologías y técnicas específicas de la disciplina:

“Poco conocimiento artístico en general”. (Profesional 13)

La causa de esta falta de competencias se vincula a la poca oferta formativa, tanto inicial como continua:

“... y el acceso a la formación artística o la participación en cualquier tipo de actividad artística. Además, no hay oferta y la que hay es pequeña, y además con un perfil muy, muy básico”. (Profesional 03)

“La verdad es que no hay formación, pero de ningún tipo. La formación artística es muy difícil de encontrar, incluso las Artes Escénicas no están contempladas en el currículo de secundaria o primaria. Son, como has dicho, una asignatura transversal, algo que alguien inventa e introduce. Pero no hay una formación específica para el profesorado que puedas hacer y tener mucho criterio pedagógico, pero luego no se incluyen”. (Profesional 10)

“(...) es verdad que hay poca formación, pero hemos ido participando en todo lo que hay”. (Profesional 18)

“Creo que una de las cosas más importantes es que no se tiene una formación mínima para trabajar”. (Profesional 22)

Así mismo, los profesionales, en general, hacen referencia a la carencia de competencias vinculadas al fomento de la participación activa de las personas que participan en los proyectos, de tal forma que puedan vivenciarlos en primera persona, disfrutar con ellos y asimilar los contenidos que se trabajan:

“Se tendrían que mejorar las propuestas y ser más abiertas a la participación de los jóvenes”. (Profesional 15)

Los resultados ponen de manifiesto un bajo nivel de competencias por parte de profesionales con relación a la conceptualización de proyectos inclusivos, partiendo de las dificultades con las que algunos se encuentran para poder diferenciar entre inclusión, integración, entre otros conceptos clave, aspectos que influyen de forma significativa en la articulación de los proyectos elaborados:

“¿Qué mirada tengo? ¿Qué concepto de inclusión tengo? ¿Qué prejuicios tengo? En la escuela ocurre muchas veces que hay niños marcados, porque son diferentes. Creo que este es el primer punto de todos: la auto-reflexión, la autocritica y luego la pedagogía para abrir nuestras mentes”. (Profesional 06)

“(...) inclusión, integración, normalización. Es que todos estos términos me asustan.... (...) ¿por qué tengo que estar incluido? Quiero decir, ¿por qué tengo que estar incluido? Prefiero la normalización porque ahora mismo, en estos años, estamos en una sociedad muy plural, muy diversa. (...) Si somos personas, todos somos personas, y ¿por qué debo tener un sentimiento especial por incluir a una persona que tiene una inclinación sexual diferente a la mía? (...) es que en mi cabeza nunca ha

entrado eso, para mí esa persona es igual que yo y me da igual con quién se acueste, ¿entiendes? Y aquí pasa lo mismo, ¿por qué tengo que ir pidiendo por favor, porque llevo a P. que tiene Síndrome de Down?”. (Profesional 18)

3.2. Necesidades formativas

En la Figura 4 se puede observar cómo los participantes también parecen ser conscientes de necesitar formación para desarrollar proyectos artísticos que promuevan el aprendizaje y la participación activa de todas las personas: en este constructo, que tiene un rango de respuesta de 1 a 10, se obtiene una puntuación media de 6.49 (DT= 1.6). La percepción de necesidades formativas parece especialmente evidente a la hora de conceptualizar proyectos artísticos inclusivos (M= 7.54; DT= 1.74) mientras que es menos acusada en relación con la colaboración entre compañeros de trabajo (M= 5.22; DT= 2.23).

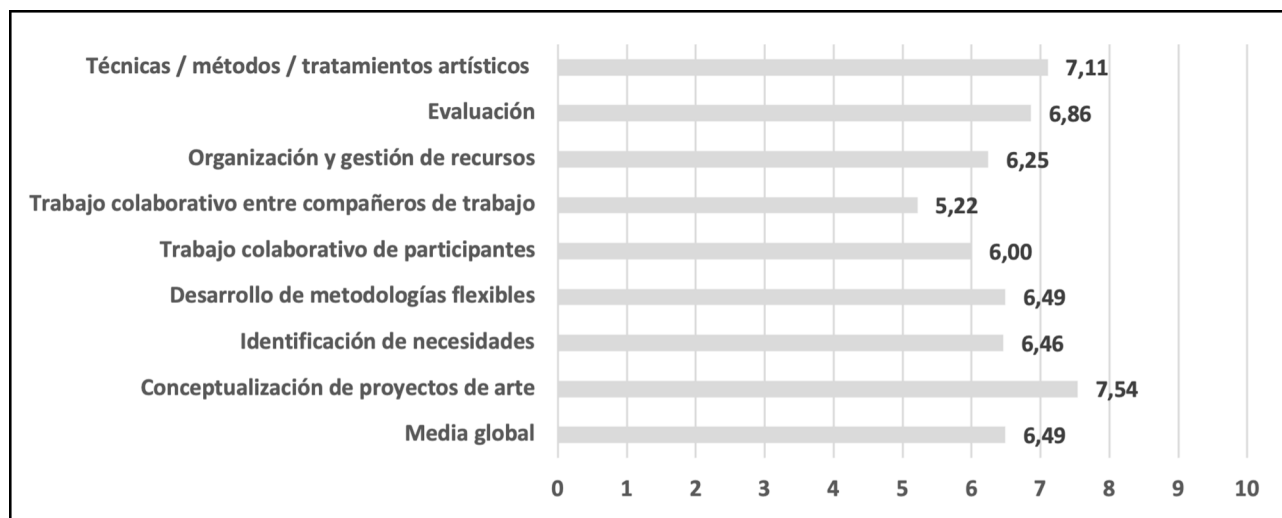


Figura 4. Autopercepción de necesidades formativas vinculadas a la elaboración de proyectos artísticos inclusivos.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de las entrevistas permiten profundizar en las necesidades formativas para el desarrollo de proyectos artísticos inclusivos, mostradas por los profesionales, que pueden agruparse, principalmente, en tres grandes áreas: necesidades formativas en torno a cómo trabajar en inclusión, necesidades formativas sobre cómo desarrollar propuestas artísticas y necesidades que surgen de la convergencia de las dos anteriores.

En la primera, relacionada con la formación en torno a inclusión, se pone de relieve la importancia de “saber generar oportunidades para que estas personas puedan acceder a estos servicios. Es decir, poder ir a un museo, poder escuchar un concierto, poder hacer teatro, poder hacer escultura, hacer...” (Profesional 17)

Los participantes manifiestan su dificultad para trabajar con personas con diversidad funcional, porque desconocen sus necesidades, muestran carencias sobre cómo trabajar en entornos culturales desde una mirada inclusiva y resaltan la importancia de conocer específicamente sus necesidades para poder darles respuesta:

“Por un lado, el conocimiento de las diferentes patologías, para entender las necesidades de la otra persona y saber interactuar en función de ellas más allá de la individualidad. Hay denominadores comunes que te pueden ayudar a nivel teórico”. (Profesional 06)

Algunos participantes explicitan estas necesidades señalando el papel clave de disponer de suficiente formación para “saber cómo están o cómo interpretan las cosas” (Profesional 12). Esta necesidad de conocimiento se manifiesta, también, en relación con el público de los espacios culturales, en general:

“Creo que no está mal tenerlo todo. Las metodologías se han renovado, sobre todo en el momento de relacionarnos con las obras. Sería interesante, en el seno de la discusión, conocer los intereses, los elementos más fáciles para poder ayudar a los usuarios” (Profesional 14)

La necesidad de formación para dar respuestas inclusivas se matiza especialmente en cuanto a la edad de los destinatarios de las propuestas, demandando un contenido más amplio para la formación, que incorpore a las personas adultas con diversidad funcional.

“Necesito formarme en la inclusión y conocer mejor la discapacidad (...) Quiero mejorar en cuanto a la inclusión: no sé qué puedo encontrar porque no tengo las habilidades para tratar la diversidad. Con el teatro me siento cómoda, pero no estoy capacitada: no tengo ese conocimiento y no sé cómo debo actuar. Estoy aprendiendo: he puesto mi sentido común, pero no tengo suficiente conocimiento de estas personas y no sé cómo ayudarlas”. (Profesional 10)

“Las formaciones que he hecho siempre están dirigidas a niños con dificultades y tienen que pensar en los adultos. Hay cosas que se pueden adaptar, pero otras son muy infantiles y que si son personas con un nivel cognitivo determinado hay cosas que no se pueden adaptar”. (Profesional 16)

En la segunda área, las necesidades formativas relacionadas con cómo desarrollar propuestas artísticas, surgen elementos relacionados con el conocimiento de las propias disciplinas artísticas: artes plásticas, escénicas y lenguajes sonoros. Esta necesidad se manifiesta especialmente en los profesionales del sector educativo:

“Bueno, ahora estás orientando tu formación hacia el arte, pero sí, la formación, eso, sobre todo en el arte, lo que la interpretación.... Un poco de conocimiento, de cómo funcionan las cosas en el mundo del arte”. (Profesional 18)

Se insiste también en la necesidad formativa en metodologías específicas. Algunos participantes muestran la importancia de experimentar las metodologías como vía principal para desarrollar competencias artísticas que les permitan trabajar con su alumnado con diversidad funcional:

“Una persona que viene aquí nos enseña: “Mira lo que he hecho. Yo he hecho esto con los niños”. Y durante un tiempo vamos a estar experimentando, practicando, poniéndonos en contacto con esa persona. Mira, hacer esto, para que luego podamos hacer una exposición, imagínate, o una obra de teatro, no sé, algo más activo”. (Profesional 20)

Esa experimentación debe complementarse con otros formatos que permitan tomar conciencia de las metodologías que subyacen a las propuestas:

“Al principio hubiéramos necesitado una orientación en metodología en ese momento, porque claro, [había] mucha experimentación”. (Profesional 18)

El tercer ámbito de necesidad formativa surge de la conjunción de lo artístico y la diversidad funcional. De esta forma se aúnan las dos grandes áreas y se sitúa el foco de manera más integrada en propuestas artísticas inclusivas, manifestando carencias de formación. En ambos ámbitos, arte y diversidad funcional, la formación continua surge como una necesidad de primer orden (una formación que permita hacer frente a las demandas de los entornos laborales en la actualidad), dando respuesta a una realidad social en continuo cambio. En este sentido, se demandan cursos formativos sobre arte inclusivo, cuya presencia en las programaciones de distintas entidades parece escasa:

“Y en nuestro entorno, debe haber una formación continua, porque nos hacemos mayores, todo se queda obsoleto y el usuario cambia (...). Aquí hay una falta de formación brutal en el arte inclusivo. He buscado, buscado y buscado y no he encontrado nada (...). En el teatro y el cine está más implantado, pero a nivel artístico es muy difícil encontrar formación para profesionales”. (Profesional 05)

En este encuentro de los grandes ámbitos, surge la necesidad de ponerlos en relación, con el fin de diseñar actuaciones que permitan ofrecer propuestas artísticas inclusivas desde una “*pedagogía artística*” (Profesional 05). Esta conjunción se ha mostrado como una necesidad específica:

“Necesito aprender sobre cómo relacionar las artes y la educación”. (Profesional 09)

Ahondando en esta dirección, las necesidades formativas se manifiestan tanto en su aplicación práctica, como en la evaluación de su carácter inclusivo:

“Además, debería tener más formación a nivel metodológico para saber cómo aplicar y evaluar este tipo de proyectos y que sean inclusivos”. (Profesional 06)

Cuando los participantes piensan en la posibilidad de desarrollar proyectos artísticos inclusivos, surgen también necesidades sobre qué componentes específicos serían facilitadores para ellos, como recibir formación que les permita conocer “*las fases de un proyecto, cómo se abren y cómo se evalúan y cómo se apropian a ciertas disciplinas y lenguajes*” (UAB15). Necesidades que, según sus aportaciones, serían satisfechas posibilitando su formación a través del desarrollo de proyectos, es decir, a través de “*propuesta(s) de formación haciendo. Vamos a hacer algo. Mientras lo hacemos, nos formamos y nos ponemos en marcha y hacemos cosas*” (UC04), a la vez que conociendo experiencias de éxito, que funcionan como proyectos artísticos inclusivos.

“(...) juntarse con otra persona que sabe más que yo y que está haciendo cosas y decir: “Ah, que modelen, que me enseñen”. (Profesional 20)

“(...) Conocer todas las capacidades de lo que sabemos que está funcionando. Es decir, esos proyectos de los que hemos hablado. No sabía lo que has dicho, así que voy a participar y ver lo que son capaces de hacer. (...) También compartir otras experiencias anteriores, otros proyectos que ya han empezado”. (Profesional 17)

3.3. Preferencias relacionadas con las modalidades formativas

Es interesante señalar que un 94.1% manifestase su interés por formarse para poder poner en marcha proyectos artísticos que faciliten la participación activa, sobre todo en un formato de semipresencialidad: un 36.3% aboga por esta modalidad, aunque también podría hacerse de forma presencial (33.3%). No obstante, conviene puntualizar que únicamente un 14.7% expone su preferencia por una modalidad exclusivamente a distancia.

Las entrevistas realizadas apuntan en la misma dirección. Mayoritariamente los profesionales optan por una metodología mixta en la cual haya parte de contenidos que se trabajan de forma *on-line* (ya sea en modalidad síncrona o asíncrona) y otra parte presencial, en la cual se puedan ver, tocar, intercambiar impresiones y llevar a cabo actividades que de forma online serían difícil llevar a cabo:

“A nivel teórico, prefiero que sea online. Pero para recorrer todo lo que tengo que aprender y preguntar, jugar, compartir, prefiero una metodología mixta. En la parte teórica no sería necesaria la presencialidad, porque en la realidad compartes alguna pregunta, alguna duda. Pero no es necesario, sobre todo en el caso de los adultos y los profesionales que se dedican a esto. Además, la situación provocada por el COVID-19 nos ha hecho adaptarnos, y estamos muy acostumbrados. (...) Pero luego, a nivel de compartir y preguntar, de realizar el trabajo, me gusta mucho la presencia y nutrirme de los demás. Una formación que tiene que ver con el arte requiere compartir con los demás”. (Profesional 05)

“También porque cuando se habla de arte se trata de experimentar y en pantalla es más difícil y los miedos son más difíciles de superar. Por ejemplo, una formación de danza o de lenguaje plástico, ¿cómo lo haces? Se tiene que reír y disfrutar del proceso y con una pantalla es muy difícil. Crear es más fácil cuando estamos juntos. Una semi presencial tendría que ser muy bien llevada. Es muy importante que haya una relación real y personal”. (Profesional 15)

Otro de los motivos por los cuales los profesionales optan por una modalidad semipresencial se relaciona con el hecho de poder conciliar la vida laboral y académica con la familiar. Mediante la modalidad semipresencial las personas evitan hacer desplazamientos, con lo que pueden disponer de más tiempo para dedicar a sus familias:

“Yo diría presencial, pero para poder compaginar los horarios, tener hijos y toda la pesca no te lo puedes permitir. Por eso quizá la formación semipresencial sea la mejor opción. Creo que conectar con la gente es importante en estos temas, pero así es más fácil de compaginar”. (Profesional 18)

El establecimiento de lazos y vínculos entre profesionales en las formaciones también es un aspecto que se ha puesto de manifiesto en las entrevistas realizadas. De esta forma, se reconoce el valor de la formación no presencial, pero también se considera muy importante el contacto entre personas mediante la formación presencial:

“Creo que los dos tipos de formación son importantes. Hay una formación que no tiene por qué ser presencial (...) pero sí es cierto que ese contacto, ese contacto en el café, hablando con otras personas, estableciendo redes (...)”. (Profesional 18)

En este sentido y como se concreta en los grupos de discusión, es fundamental que los profesionales de ambos ámbitos puedan compartir espacios donde sea posible experimentar, jugar, ensayar o probar haciendo:

“Y buscaría, si estamos pensando en una propuesta de formación..., sería la propuesta de learning by doing. ¡Vamos a hacer algo! Mientras lo hacemos, nos formamos y arrancamos y hacemos cosas... Puede ser una formación haciendo algo solo profesionales, para luego incorporar al alumnado, a las personas, pero buscaría algo así, ¿no? Grupos de personas que quieren hacer algo”. (Profesional 20)

“A nivel teórico, prefiero que sea online. Pero para pasar por todo lo que tengo que aprender y preguntar, jugar, compartir, prefiero una metodología mixta”. (Profesional 05)

En la misma línea, se pone de manifiesto la preferencia de los profesionales, tanto del sector cultural-artístico, como educativo y social, por una modalidad formativa en la cual pueda haber intercambio de conocimiento y experiencias a partir de una **metodología activa** que facilite el aprendizaje significativo y funcional:

“Una formación que tiene que ver con el arte requiere compartir con los demás”. (Profesional 05)

“Que sean vivenciales. Sí, porque te metes dentro, no es lo mismo que coger un cuaderno y apuntar las cosas o desde casa. No es lo mismo”. (Profesional 07)

4. Implicaciones

En general, el conjunto de profesionales de los ámbitos artísticos y socioeducativos se perciben con un nivel medio de competencias relacionadas con la planificación, desarrollo y evaluación de los proyectos artísticos inclusivos. De esta forma, podemos concluir que las tres grandes lagunas competenciales se encuentran, por un lado, en la conceptualización de proyectos inclusivos, la cual ha de permitir establecer unas sólidas bases que permitan articular acciones adaptadas a la totalidad de personas que participaran, lo que incluye llevar a cabo acciones en las cuales se garantice la accesibilidad física, sensorial y cognitiva para todas las personas, independientemente de sus limitaciones y sus capacidades, huyendo de modelos segregadores (Gómez del Águila, 2012).

Por otro lado, los profesionales hacen referencia a la falta de competencias vinculadas al fomento de la participación activa de las personas, en todas y cada una de las fases de los proyectos artísticos. En la mayoría de las ocasiones se piensan proyectos sin dar voz ni escuchar a las personas que participarán y obviando, de esta manera, a organismos internacionales, como la ONU, que en 1996 afirmaba que participar plenamente en la vida cultural es un derecho, sin olvidar la Declaración Universal de Derechos Humanos, que en su artículo 27 menciona que toda persona tiene el derecho de poder participar libremente en la vida cultural de la comunidad y gozar de las artes. Por lo tanto, se aboga por la necesidad de incluir los procesos de participación en las líneas estratégicas de las políticas de las instituciones culturales, ya que el arte y la cultura son un poderoso instrumento para el bienestar y la inclusión social de las personas (Rojas-Pernia et al., 2022; Simó et al., 2018).

Además, los profesionales del ámbito socioeducativo ponen de manifiesto limitaciones competenciales en lo que hace referencia conocimientos, habilidades y técnicas específicas relacionadas con los lenguajes artísticos, metodologías y técnicas específicas de la disciplina artística. La falta de estas competencias hace que en muchas ocasiones los proyectos que ponen en marcha puedan ser muy limitados, sin fomentar la participación activa de las personas, sobre todo de aquellas con mayor diversidad funcional. En esta misma línea, Sánchez de Serdio Martín (2010) hace referencia al hecho de que la educación artística no es el ámbito educativo más reconocido y aboga por una disciplina que permita crear, producir y transformar y que se aleje de contextos puros de reproducción cultural y social.

En lo que se refiere a las necesidades formativas identificadas, se concluye poniendo de manifiesto la necesidad de articular espacios formativos en los cuales los profesionales adquieran las bases para llevar a cabo verdaderos proyectos inclusivos, tanto desde su conceptualización, lo cual significa clarificar qué significa la inclusión, que comporta y qué caracteriza este tipo de proyectos, como desde el punto de vista de saber identificar las necesidades que tienen las personas, más allá de la etiqueta que puede conllevar su diversidad funcional. Por tanto, se está planteando la conformación de proyectos que estén centrados en la persona y que se adapten sus características específicas, impulsando procesos en los cuales se tenga la posibilidad real de poder participar activamente en la concreción de objetivos, estrategias, recursos, cronogramas y formas de valoración (Urizarna et al., 2018). Y es que en demasiadas ocasiones se pone más énfasis en el diagnóstico que en las necesidades de las personas en el momento en el cual interactúan con los diferentes contextos. En este sentido, no se trata tanto de trabajar contenidos relacionados directamente con las diversidades funcionales o los trastornos mentales en sí, como de transmitir estrategias y técnicas de acompañamiento para todas las personas. En conclusión, los profesionales buscan una formación que les permita ir entretejiendo conocimientos y experiencias tanto del ámbito de la inclusión como del arte, con el fin de crear espacios artísticos inclusivos donde todas las personas se puedan sentir reconocidas y bienvenidas. Conviene destacar la pertinencia de llevar a cabo procesos formativos basados, entre otros aspectos metodológicos, en la gestión del conocimiento a partir de buenas prácticas experienciales que ayuden a los participantes a desarrollar mejor sus competencias.

En coherencia con la baja autopercepción de competencias que ponen de manifiesto los profesionales para desarrollar propuestas artísticas, se concluye con la necesidad de plantear procesos en los cuales se les formen en las diferentes disciplinas artísticas (artes plásticas, escénicas, musicales, visuales, etc.), desde la perspectiva de la conceptualización de estas y de la transmisión de técnicas específicas de trabajo. La finalidad se concreta en el hecho de formar para poder desarrollar proyectos artísticos inclusivos que impulsen la transformación del espacio social y, por lo tanto, de la realidad (Cárdenas-Pérez et al. 2014) y en las cuales se aumente la enculturación y las relaciones de confianza y se fomente el aprendizaje mutuo (Llavadot-González y Pagès-Santacana, 2018).

Finalmente, en cuanto a la preferencia de modalidad formativa, los participantes se decantan por un formato presencial mixto, en el cual se combine una parte online con otra presencial. Actualmente, esta tipología formativa está muy demandada (López Catalán, 2018) y ofrece toda una serie de ventajas significativas para las personas que participan (Martín García et al., 2019). Así, la parte más teórica de la formación se podría realizar de forma *on-line* (de forma síncrona o asíncrona), con los apoyos y el seguimiento que cada participante necesite. La modalidad a distancia permite poder conciliar mejor la vida laboral y académica con la familiar, al tiempo que evita desplazamientos innecesarios. Aun siendo *on-line*, en las formaciones es importante fomentar los vínculos y el trabajo cooperativo entre las personas a partir de propuestas pedagógicas significativas y funcionales. Además, se insta a que la parte más práctica de la formación se lleve a cabo de forma presencial, potenciando los procesos en los cuales se compartan y socialicen experiencias, y se utilicen metodologías activas que permitan a las personas poder aprender haciendo.

5. Conclusiones

El análisis expuesto permite profundizar en el conocimiento necesario para realizar propuestas que lleven a los profesionales adquirir y/o desarrollar las competencias puestas de relieve y responder a sus necesidades. A su vez, no podremos obviar que el aprendizaje de habilidades debe estar vinculado al de conocimientos declarativos y actitudinales. Estos últimos se consideran básicos en procesos de formación de competencias inclusivas, ya que sin ellos se hace difícil la transferencia de lo aprendido a las instituciones (Colmenero et al., 2015; Novo-Corti et al., 2011; Srivastava et al., 2015).

Por otra parte, generar espacios de participación entre los diversos agentes y el trabajo en red, se convierten en elementos esenciales para el desarrollo de procesos de inclusión social. Es necesario involucrar a todos los agentes de la comunidad educativa para que sean activos en generar cambios y mejoras en las culturas inclusivas de los

centros y las instituciones. Existe, pues, la necesidad de una formación en competencias relacionadas con la capacidad de generar espacios accesibles, así como de compartir materiales y conocimientos entre los distintos agentes educativos, integrando elementos conceptuales sobre procesos de inclusión en el desarrollo de propuestas formativas a través de la participación activa en proyectos artísticos inclusivos.

Las actividades artísticas y socioeducativas de inclusión social pueden servir de catalizador para el progreso social hacia una verdadera toma en consideración de las diversidades: invitan a cambiar una mentalidad, basada en los intereses personales y en cómo asegurar el propio lugar en la esfera pública, por otra centrada en el bien colectivo de una sociedad inclusiva, es decir, el derecho de todos a acceder, ocupar o transformar la esfera pública sin ser objeto de exclusión, prejuicios, acoso o actos de discriminación (Rojas-Pernia et al., 2022). Y no nos referimos a acceder a contextos en su sentido más físico (barreras arquitectónicas), sino a poder sentir el arte y a disfrutarlo a través de los sentidos, de manera que se de una respuesta satisfactoria a la gran diversidad de seres humanos.

A pesar del compromiso de organismos nacionales e internacionales con el desarrollo de contextos más inclusivos y de fomentar la participación de todos, todavía queda un largo camino por recorrer. El futuro de la inclusión requiere que haya una cierta conexión interdisciplinar y transversal entre diferentes instancias y profesionales. Se necesita una proyección de futuro y una atención específica y personalizada en aquellos grupos de personas que requieren más ayuda, orientación y acompañamiento (García et al., 2021). Explicitar las necesidades de formación de quienes pueden desarrollar proyectos inclusivos en espacios culturales y educativos permite pasos en esta dirección.

6. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alberta Education (2013). *Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation*. https://education.alberta.ca/media/6880391/indicators_of_inclusive_schools.pdf
- Aparicio, E. (2014). La inclusión, mediante el arte, de personas con diversidad funcional. *Aularia: El país de las aulas*, 2, 53-66.
- Ballesta, A.M., Vizcaino, O. y Mesas, E.C. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y Políticas de Identidad*, 4, 137-152. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146051>
- Bautista-Cerro Ruiz, M.J. y Melendro Estefanía, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XXI*, 14(1), 179-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.268>
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200025>
- Cárdenas-Pérez, R.E. y Troncoso-Ávila, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 191-202. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.11>
- Cheung, A., Yu, C., Li, Q. y So, H. (2019). An international review of arts inclusion policies: lessons for Hong Kong. *Public Administration and Policy: An Asia-Pacific Journal*, 22(2), 173-191. <https://doi.org/10.1108/PAP-09-2019-0019>
- Colmenero, M.J., Pantoja, A. y Pegalajar, M.C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616
- Forgiony-Santos, J.O. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *AIBI. Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 7, 36-40. <https://doi.org/10.15649/2346030x.504>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R). Scale for measuring pre- service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(1), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Fortuny Guasch, R. y Sanahuja Gavalda, J.M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>
- García, C., Herrera-Seda, C. y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200010>
- García, F.J., Leiva, J.J., Fontoura, E. y Piccoli, F. (2021). Inclusión social de mujeres rurales a través de programas de alfabetización digital para el empleo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 15-25. <https://doi.org/10.5209/rced.67590>
- Gómez del Águila, L.M. (2012). Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿cómo materializar la utopía? *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 77-90. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38044
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health*, 3(2), 125-135. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.30>
- Hardy, I. y Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hartwig, S. (2020). Introducción: los mundos posibles y la inclusión de la diversidad funcional. S. Hartwig (Ed.), *Inclusión, integración, diferenciación. La diversidad funcional en la literatura, el cine y las artes escénicas* (pp. 9-22). Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1111304>
- ICUB (2020). *Encuesta de participación y necesidades culturales en Barcelona. Proceso de elaboración y análisis de resultados*. Ajuntament de Barcelona. https://barcelonadadescultura.bcn.cat/wp-content/uploads/2020/04/EncuestaCultura2019_Informe_ES.pdf
- López Catalán, L., López Catalán, B. y Prieto Jiménez, E. (2018). Tendencias innovadoras en la formación on-line: la oferta web de postgrados e-learning y blended learning en España. *Píxel-Bit*, 53, 1-15. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.06>

- Luzón Trujillo, A. y Montes Moreno, S. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, 13(33), 121-152. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.6>
- Llavadot-González, M. y Pagès-Santacana, A. (2018). Los proyectos de integración del arte en educación (arts integration) y la mejora de la calidad docente a través de un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 121-140. <https://doi.org/10.35362/rie7713093>
- Malchiodi, C.A. (2012). The art and science of art therapy. En C.A. Malchiodi (Ed.), *Handbook of Art Therapy* (pp. 1-5). Guilford Press.
- Martín García, A., Sánchez Gómez, M.C. y Costa, A.P. (2019). Percepción de Blended Learning en profesores universitarios de distintos ámbitos disciplinares. *Revista Lusófona de Educação*, 44, 117-128. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.07>
- Ministerio de Sanidad, P. S. e. I., & Ministerio de Cultura. (2011). Estrategia integral española de cultura para todos. Accesibilidad a la cultura para las personas con discapacidad. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Ministerio de Sanidad, P. S. e. I. (2011). Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Moreno González, A. (2016). *La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario*. Ediciones Octaedro.
- Morón, M. (2011). Los museos de arte: agentes activos para la equidad social. Proyectos para personas con necesidades específicas de apoyos. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 6, 253-268. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2011.v6.37097
- Calbó, M. (2019). Educación comprometida con las artes, educación comprometida con la sociedad. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15 (3), 27-37. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M. y Calvo-Porrá, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 5. <https://doi.org/10.7203/relieve.17.2.4010>
- Predif (2017). *¿Cómo organizar eventos culturales accesibles en teatros y museos?* Real Patronato sobre Discapacidad y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://www.sis.net/documentos/ficha/529866.pdf>
- Pujolàs, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de Innovación educativa*, 191, 38-41.
- Robledo, A. (2018). Collaborative artistic practices for cultural accessibility: Building bridges between disability and community. En P. Roque, A. Lucas y C. Frayao (Eds), *Representing disability in museums. Imaginary and identities* (pp. 121-137). CITCEM. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17553.pdf>
- Rodríguez-Ledo, C. y Ruiz-Aranda, D. (2019). Inteligencia y educación socioemocional. En A. Cortés, A. Rodríguez, A. y S. Val (Coord.), *Estrategias transformadoras para la educación. Una visión para el siglo XXI* (pp. 25-46). Pirámide.
- Rojas-Pernia, S., Haya-Salmón, I., Sanahuja-Gavaldà, J.M. y Morón-Velasco, M. (Eds.) (2022). *Guía para la construcción de espacios culturales inclusivos*. Creative Commons BY-NC-ND. Disponible en: <https://inartdis.eu/>
- Sánchez de Serdio Martín, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 52, 43-60. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a02.pdf>
- Simó, S., Garrido, J., Pérez, T., Geli, M. y Bugatell, A. (2017). La cultura como instrumento de bienestar e inclusión social: evaluación del impacto del programa Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona-Alzheimer. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 57-75. <https://doi.org/10.5209/ARIS.54501>
- Srivastava, M., de Boer, A. y Pijl, S.J. (2015). Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179-195. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.847061>
- Ugena Candel, T. y González D' Ambrosio, S. (2022). Creando espacios de cultura inclusiva e igualdad en el Museo Nacional del Prado: el proyecto "Sui géneris. Arte, publicidad y estereotipos". *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 17, 85-96. <https://doi.org/10.5209/arte.75789>
- UNESCO (2010). *La Agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- UNESCO (2015). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Paris*. UNESCO. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Uriarte, J.D., Pegalajar, M., León, J.M. y Galindo, H. (2019). Las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (2), 75-86. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1452>
- Urizarna, S., Ruiz, P., Naharro, L., Martínez, I., Saez, I. y Carriquiri, J.C. (2018). Planificación Centrada en la Persona: metodología de apoyo para que cada persona dirija su vida. La experiencia de ASPRODEMA. *Trabajo Social Global*, 8(Nº extraordinario), 164-187. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i0.6686>

