



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación



ARTETERAPIA COMO MEDIO DE APOYO PARA LOS DERECHOS ECONOMICOS SOCIALES Y CULTURALES DE LOS/LAS JOVENES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

Seminario para optar al grado de licenciado en Educación y al título de Profesora
Educación Diferencial, mención Deficiencia Mental

Seminarista:
Srta. Montserrat Beatriz Fica Henríquez

Profesor guía:
Dr. Esteban Cárdenas Pérez



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación



ARTETERAPIA COMO MEDIO DE APOYO PARA LOS DERECHOS ECONOMICOS SOCIALES Y CULTURALES DE LOS/LAS JOVENES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

Seminario para optar al grado de licenciado en Educación y al título de Profesora
Educación Diferencial, mención Deficiencia Mental

Seminarista : Srta. Montserrat Beatriz Fica Henríquez

Profesor guía : Dr. Esteban Cárdenas Pérez

Comisión evaluadora: Mg. Érico Zapata Azocar
Mg. Eugenio Figueroa Gutiérrez

AGRADECIMIENTOS

A Dios, a la vida y al presente.

Se lo dedico a mamá y papá por su amor y apoyo incondicional y que cada día se esmeran por darme lo mejor, sin saber que ya lo hicieron, me dotaron de vida y de educación.

A mi infancia, mi campo amado, mi abuela Berta que desde el cielo se siente orgullosa de mí y a mi abuelo Federico, que gracias a ellos conozco el ser persona, la humildad y las ganas de ayudar al prójimo, a ellos que trabajaron la tierra con sus manos; que se levantaban al alba y ahí me levantaba yo. Por ellos que le negaron seguir estudiando, lucharé para que nunca más sucedan injusticias así.

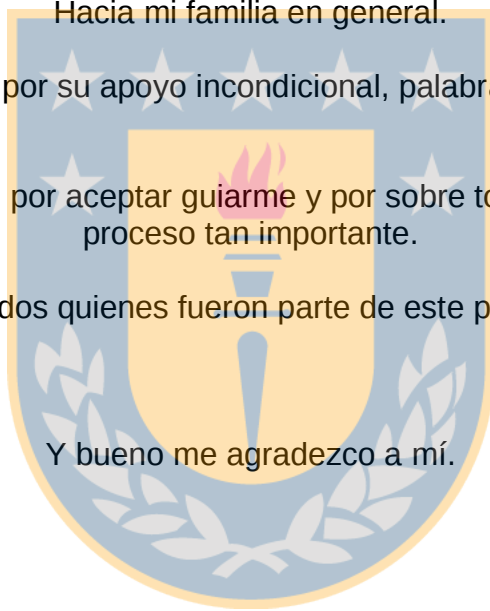
Hacia mi familia en general.

A mi compañero Jorge, por su apoyo incondicional, palabras de aliento y consejos.

Al profesor Esteban por aceptar guiarme y por sobre todo exigirme en este proceso tan importante.

Y a todos quienes fueron parte de este proceso

Y bueno me agradezco a mí.



Resumen

La presente investigación es de tipo cualitativa desde el enfoque investigación- acción y está ampliamente relacionada al proceso educacional de los/las jóvenes con discapacidad intelectual debido a que está inmersa en el contexto educativo específicamente en el área que los prepara para el mundo laboral, apodado taller laboral.

Del mismo modo, esta investigación se lleva a cabo desde una manera menos convencional debido a que el curso taller laboral II nunca había realizado este tipo de actividad. Es decir que mediante las sesiones del Arteterapia y la temática de los derechos sociales de los/las jóvenes aquí realizadas se establece una nueva forma de preparar y dotar de herramientas a los/las jóvenes.

Así también se encuentra información relevante referida al Arteterapia, su contingencia y esta nueva forma de aplicación dentro del contexto educativo. Se detalla lo beneficiosa que es esta rama en el área de la educación especial para trabajar los derechos sociales de un grupo de jóvenes.

Los derechos sociales aquí proyectados son el derecho al trabajo, derecho a la educación, derecho a la salud, derecho a vivir en comunidad, derecho a vivir en un ambiente libre de contaminación, derecho a participar en la vida cultural y el derecho al respeto de la integridad física y mental, que se trabajaron en tres jornadas con distintas técnicas del Arteterapia.

Al mismo tiempo se destaca la importancia de la creatividad, del poder elegir y la concordancia de la expresión corporal con el significado de los colores basados en la teorías de Heller, cavelius y Wuillemet.

Palabras claves: Arteterapia, derechos sociales, educación artística, jóvenes, discapacidad intelectual, creatividad, sesiones.

SUMMARY

The present investigation is of type qualitative from the approach investigation - action and is widely related to the educational process of the young persons to intellectual disability due to the fact that it is immersed in the educational context specifically in the area that prepares them for the labor world, nicknamed labor workshop.

In the same way, this investigation is carried out from a less conventional way due to the fact that the course labor workshop the IInd had never realized this type of activity. It is to say that by means of the meetings of the Arteterapia and the subject matter of the social rights of the young persons here realized there is established a new way of preparing and providing with tools the young persons.

This way also one finds relevant information referred to the Arttherapy, his contingency and this new form of application inside the educational context. There is detailed it beneficial that is this branch in the area of the special education to work the social rights of a group of young women.

The social rights here projected are the right to the work, right to the education, right to the health, right to live in community, right to live in a free environment of pollution, right to take part in the cultural life and the right with regard to the physical and mental integrity, which they were employed at three days with different technologies of the Arteterapia.

At the same time is outlined the importance of the creativity, of the power to choose and the conformity of the movement with the meaning of the colors based on Heller's teorías, cavelius and Wuillemet.

Key words: Arttherapy, social rights, arts education, youth, intelectual disabilities, sessions.

Contenido	
Resumen.....	3
CAPITULO I	11
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	11
1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
2. PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION.....	14
2.1 Pregunta de Investigación.....	14
2.2 Objetivo General.....	14
2.2.1 Objetivos Específicos	15
3.1 Discapacidad	17
3.2 Prevalencia de las personas en situación de discapacidad	17
3.3 Dependencia de las personas en situación de discapacidad	19
4. DISCAPACIDAD INTELECTUAL	20
4.1 Normativa referida a la Discapacidad Intelectual en Chile	20
4.2 Objetivos y definición del taller laboral.....	21
4.3 Etiología, definición y repercusiones.....	22
4.4 Definición de los Criterios	24
4.4.1 Funcionamiento Intelectual	24
4.4.2 Conducta Adaptativa.....	26
4.4.3 Edad de Aparición antes de los 18 años	28
4.4.4 Objetivos de los Criterios	28

5. SÍNDROME DE DOWN	29
5.1 Factores de riesgo y causas del Síndrome de Down	29
5.2 Características.....	30
5.2.1 Características físicas.....	30
5.2.2 Características psicológicas	31
5.4 Síndrome de Down en Chile	32
6. DERECHOS DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD	33
6.1 Derechos de las personas en situación de discapacidad a nivel mundial	34
6.2 Derechos de las Personas en situación de discapacidad en Chile	36
7. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DIVERSIDAD	41
7.1 Definición	41
7.2 Educación artística, diversidad y cultura.....	42
8. ARTETERAPIA.....	43
8.1 Definición	43
8.2 Asociaciones de Arteterapia a nivel Nacional e Internacional	44
8.3 Arteterapia en Chile	45
8.4 Campos de Aplicación del Arteterapia.....	46
8.5 Técnicas de Arteterapia a utilizar en la presente investigación	47
8.5.1 El Dibujo.....	47
8.5.2 La Pintura.....	48
8.5.3 Escultura.....	48
8.5.4 Fototerapia.....	49

8.5.5	Mándalas.....	50
8.5.6	El bordado y costura.....	54
CAPITULO III		56
9.	DISEÑO METODOLOGICO	57
9.1	Tipo de Investigación	57
9.2	Enfoque de la Investigación	57
9.3	Investigación Descriptiva.....	60
9.4	Dimensión Temporal.....	60
9.5	Población y Selección de la Muestra.....	61
9.6	Técnicas e Instrumentos de Recogidas de Datos	61
9.6.1	Técnicas e instrumentos de recogidas de datos cualitativos.....	61
9.6.1.1	Observación participante y directa.....	62
9.6.1.2	Entrevista	62
9.6.1.3	Autobiografía.....	63
9.6.1.4	Diario De Campo	63
9.6.2	Técnicas e instrumentos de recogida de datos artísticos.....	63
9.6.2.1	Análisis e interpretación de los Resultados	64
9.7.1	Realidad socio- cultural de la escuela solidaridad	65
9.7.2	Antecedentes relevantes de las anamnesis y autobiografías.....	66
CAPITULO IV		72
10.	OBJETIVOS Y MUESTRAS DE LAS ENTREVISTAS.....	73
10.1	Muestras de las entrevistas	74

10.2Análisis por categoría y subcategoría.....	74
10.3Aportes de las entrevistas	76
11. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DE LAS SESIONES DE ARTETERAPIA	89
11.2.1 Pintura.....	91
11.2.2 Mándalas en género reciclado	97
11.2.3 Trabajo en fieltro.....	104
11.2.4 Escultura.....	109
11.3Segunda jornada: mándalas, pintura de mándalas en tela, bordado	117
11.3.1 Pintando mándalas.....	118
11.3.2 Pintura de mándalas en tela.....	138
11.3.3 Bordado de mándalas en telas.....	154
11.3.4 Pintura de mándalas en telas para estuches	169
11.3.5 Costura.....	179
11.4Tercera jornada: Técnica de la fotografía, catalogo reflexivo	185
12. CONCLUSIONES.....	189
13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
14. ANEXOS.....	200
14.1Calendario de actividades.....	201
14.2Entrevistas	202
14.3Imágenes de las sesiones.....	205

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	18
Tabla 2.....	19
Tabla 3.....	21
Tabla 4.....	22
Tabla 5.....	25
Tabla 6.....	26
Tabla 7.....	27
Tabla 8.....	28
Tabla 9.....	29
Tabla 10.....	30
Tabla 11.....	32
Tabla 12.....	35
Tabla 13.....	36
Tabla 14.....	38
Tabla 15.....	42
Tabla 16.....	44
Tabla 17.....	51
Tabla 18.....	52
Tabla 19.....	52
Tabla 20.....	53
Tabla 21.....	65
Tabla 22.....	76
Tabla 23.....	76
Tabla 24.....	78
Tabla 25.....	90
Tabla 26.....	90
Tabla 27.....	99
Tabla 28.....	100
Tabla 29.....	101
Tabla 30.....	102
Tabla 31.....	105
Tabla 32.....	108
Tabla 33.....	120
Tabla 34.....	121
Tabla 35.....	122
Tabla 36.....	123
Tabla 37.....	124
Tabla 38.....	126
Tabla 39.....	128
Tabla 40.....	129
Tabla 41.....	130
Tabla 42.....	132
Tabla 43.....	134
Tabla 44.....	136
Tabla 45.....	137



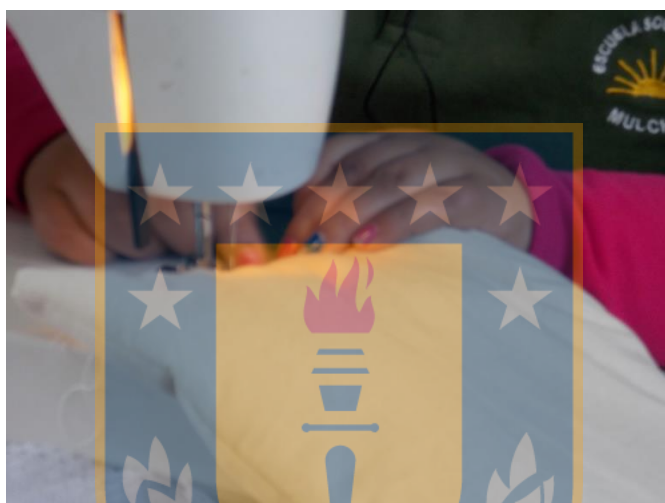
Tabla 46.....	142
Tabla 47.....	144
Tabla 48.....	146
Tabla 49.....	148
Tabla 50.....	171
Tabla 51.....	172
Tabla 52.....	173
Tabla 53.....	174
Tabla 54.....	175
Tabla 55.....	176
Tabla 56.....	178
Tabla 57.....	179
Tabla 58.....	189



Detalle: “Mesa del taller laboral, fotografía capturada en el mes Agosto”.

CAPITULO I

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



Detalle: “La costura de Amila capturada en la realización de productos de taller laboral en el mes de marzo, externo a las sesiones de Arteterapia”.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En Chile los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual son: el derecho al trabajo, derecho a la educación, derecho a la salud, derecho a vivir en comunidad, derecho a vivir en un ambiente libre de contaminación, derecho a participar en la vida cultural y al respeto de la integridad física y mental. Actualmente tales derechos se encuentran en una circunstancia de vulneración, debido a que no son respetados ni promovidos por la sociedad. Situación que se ve reflejada en el día a día cuando los/las jóvenes concluyen su etapa educativa y no cuentan con la oportunidad de ejercer un trabajo remunerado, lo que influye en los demás contextos, como en el vivir de forma independiente en la comunidad o no tener los recursos económicos para acceder a una salud digna, etc.

Al mismo tiempo en la comunidad de Mulchén no existe ninguna instancia o escenario cultural, de ningún índole, en donde se incluya a los/las jóvenes con discapacidad intelectual, escenario que provoca la exclusión de la vida cultural y que los/las jóvenes provenientes de entornos vulnerables estén aún más participes y presentes en estos entornos de drogadicción y delincuencia.

Del mismo modo, hoy en el siglo XXI, al conocer los beneficios del arte en la salud mental y emocional de las personas, al excluir a los jóvenes de una vida cultural activa, se vulnera su derecho a la salud y al respeto de la integridad física y mental, ya que al estar bien por dentro, lo estaremos por fuera.

En otras palabras, volviendo al escenario de cuando los/las jóvenes finalizan su etapa educativa después del taller laboral II, se evidencia a que se enfrentan a un contexto desconocido y adverso, que les genera frustraciones o deserciones sociales y por tanto pasan a ser responsables de otras personas de manera económica y socialmente.

Por tanto para poder revertir dichas situaciones, el contexto educativo debe tomar el rol de gestor y promovedor de los derechos de los/las jóvenes con discapacidad intelectual, debido a que en dicho contexto pasan la mayor parte del tiempo y de su vida. Díez y López (2004, p.28) indican que la escuela “se plantea como una forma política cultural, que representa una introducción, una preparación y una legitimación de las formas particulares de la vida social”.

Por esta razón se realiza la presente investigación en el contexto educativo de la escuela especial de Mulchén, específicamente en el taller laboral II del año 2017, para introducir, preparar y legitimar las herramientas del Arteterapia a los/las jóvenes con discapacidad intelectual y así contribuir en lo personal y lo funcional beneficiando a sus derechos sociales.

Con respecto al aporte de la presente investigación, con el objetivo de promover y afianzar sus derechos sociales, permitirá suplir lo que el sistema educativo y comunidad no potencia, ni trabaja con los/las jóvenes con discapacidad intelectual, esto será mediante el Arteterapia que de manera transversal ayudará a cumplir dicho objetivo y también contribuirá en el desarrollo personal de cada uno de los/las jóvenes, para que logren un desenvolvimiento social y educativo, de carácter autónomo y efectivo.

Entonces, a través del Arteterapia y sus sesiones, que son un medio comunicativo y versátil, se trabajará los derechos sociales de los/las estudiantes con discapacidad intelectual, contribuyendo en áreas que son propias de su condición y que requieren un apoyo más amplio, como lo es el área emocional, su creatividad, la planificación, el pensamiento crítico, el pensamiento abstracto, adquirir información mediante sus sentidos, entre otros.

También en las sesiones, a través del trabajo grupal y colaborativo por medio de las técnicas de Arteterapia, se logrará potenciar habilidades adaptativas de los/las jóvenes lo cual reafirma una inclusión en el ámbito social. De igual

manera por medio de sus creaciones y ejecución de las técnicas la investigación aportará un involucramiento de los/las jóvenes en la vida cultural de la comuna.

Como resultado al involucrar el Arteterapia en la educación especial y relacionarlo con los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual, contribuirá en respaldar y conocer los nuevos beneficios de dicha materia. En particular en el beneficio del presente contexto educativo y en la vida de los/las jóvenes, en donde el Arteterapia será el medio de solución de este conflicto social de desigualdad y vulneración. “Muchos movimientos nacieron de la crisis y nuevas maneras de acción colectiva empezaron, el campo del arte no es una excepción a esos cambios” (Crosier, 2010, p.7).

En resumen permitirá que el sistema educativo fomente y otorgue a los/las jóvenes con discapacidad intelectual el protagonismo en la toma de decisiones con respecto a sus derechos y sus vidas, dejando de delegar dicha tarea a sus familias y organizaciones que se encuentran fuera del sistema escolar.

2. PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION

2.1 Pregunta de Investigación

¿Cómo influyen las sesiones de Arteterapia en el fortalecimiento de los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual pertenecientes al taller laboral II de la escuela especial de la comuna de Mulchén?

2.2 Objetivo General

Fortalecer los beneficios de los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual pertenecientes al taller laboral II a través de sesiones y

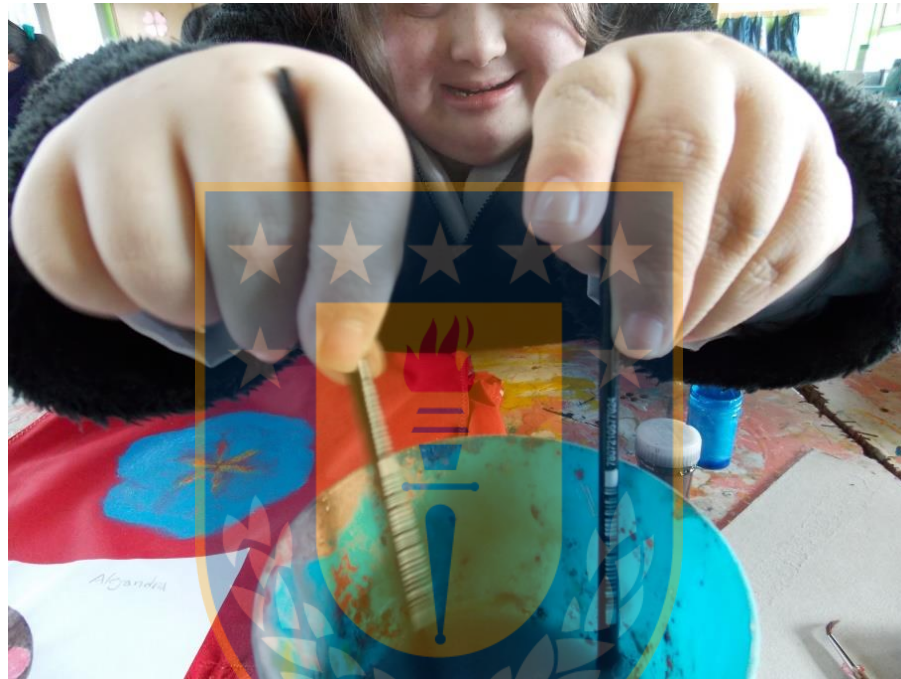
técnicas utilizadas en el Arteterapia, dentro de un contexto educativo e inclusivo, de la comuna de Mulchén.

2.2.1 Objetivos Específicos

- Definir la situación actual de los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual de la escuela solidaridad.
- Utilizar las técnicas del Arteterapia para desarrollar el funcionamiento intelectual correspondiente al área del pensamiento abstracto y creativo.
- Usar las sesiones del Arteterapia para impulsar y complementar las habilidades adaptativas de los/las jóvenes en función de perpetrar el derecho de vivir en comunidad, el derecho al trabajo y el derecho de participar en la vida cultural de la comuna.
- Describir los beneficios del Arteterapia en los/las jóvenes, correspondientes a sus derechos sociales.
- Integrar el Arteterapia dentro del contexto educativo para disminuir la dependencia de los/las jóvenes con discapacidad intelectual.
- Reafirmar la necesidad de establecer el Arteterapia dentro del contexto de la educación especial por medio de sesiones en la educación artística.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL



Detalle: "Alejandra pintando un bolso reutilizable en la segunda jornada".

3. MARCO REFERENCIAL

A continuación se presenta el marco referencial en base a determinadas teorías, antecedentes, regulaciones o límites del proyecto, de la investigación, programa o proceso.

3.1 Discapacidad

Tomando en cuenta algunas definiciones de discapacidad, la Organización Mundial de la Salud¹ (2011, p.4) articula un concepto “que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras, debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. Por tanto se definirá la discapacidad como el resultado de la interacción de la persona y el entorno, señalando que el grado de discapacidad variara según el contexto en que el sujeto se involucre y los estímulos que reciba.

3.2 Prevalencia de las personas en situación de discapacidad

Se han realizado diversos estudios en cuanto a nivel mundial, para conocer la prevalencia y el escenario que deben enfrentar día a día las personas en situación de discapacidad, en los distintos contextos que necesitan para un desarrollo integro. La Organización Mundial de la Salud² (2011, p. 7), afirma que “más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad; o sea, alrededor del 15% de la población mundial”. Del mismo modo, este informe señala que los niños con deficiencias físicas “suelen correr mejor suerte, que los que padecen deficiencias intelectuales o sensoriales, que además son los más excluidos del mercado laboral, son a menudo los que presentan problemas de salud mental o deficiencia intelectual. Las personas con deficiencias más

¹ Encontrado en el mundial de la salud.

² En adelante, se utilizará el acrónimo OMS.

acusadas experimentan con frecuencia mayor desventaja, tal como se ha constatado en innumerables contextos” (OMS, 2011, p.7).

Cabe recalcar que la ausencia de un trabajo remunerado, para las personas con discapacidad intelectual, provoca desventajas en innumerables contextos y limita una vida comunitaria activa, aislándolas y por tanto provocando que sean dependientes de otras personas.

Del mismo modo la mayor parte del apoyo que reciben las personas, procede de familiares o redes sociales. Pero recurrir exclusivamente a este tipo de apoyo, puede tener consecuencias adversas para los cuidadores, como tensión psicológica y emocional, aislamiento y pérdida de oportunidades socioeconómicas, de la misma manera estas dificultades aumentan a medida que envejecen los miembros de la familia que son los cuidadores o tutores.

Por tanto es necesario, que la sociedad provea de múltiples oportunidades a las personas con discapacidad intelectual, para poder fomentar su autonomía y anticipar que no sucedan los escenarios recién mencionados.

Tabla 1

Prevalecía de la discapacidad en Chile

Tramo por edad	Porcentaje de la prevalecía de personas en situación de discapacidad
2 a 17 años	5,8% de la población total (229.204 personas).
18 años y más (población adulta)	20% de la población total (2.606.914 personas).

- **Fuente:** información del Ministerio del Desarrollo Social, en su Estudio Nacional de la Discapacidad, 2015. Extraída en <http://endisc.senadis.cl>

Tabla 2

Porcentaje de población adulta en situación de discapacidad según el sexo.

Sexo	Porcentaje
Hombres	14, 8%
Mujeres	24,9%

- **Fuente:** información obtenida del Ministerio del Desarrollo Social, en su Estudio Nacional de la Discapacidad, 2015. Extraída en <http://endisc.senadis.cl>

En lo que respecta a este 20% de población adulta en situación de discapacidad, según la infografía del Servicio Nacional de la Discapacidad (2016, p.1)³, se establece que “un 5,4 % de esta cifra, corresponde a dificultad mental o intelectual, de acuerdo al tipo de déficit de salud”. Por tanto refiriéndose a dificultad mental a casos como esquizofrenia, depresión entre otros y un 32,3% corresponde a personas con discapacidad intelectual.

Por otra parte, según el Estudio Nacional sobre la Discapacidad en Chile⁴ (2016, p.78), uno de cada cinco adultos “están en situación de discapacidad. Asimismo, en lo que respecta en la Región del Bío Bío, un 22,4% de su población está en situación de discapacidad, ubicando a dicha Región, en el sexto lugar en cuanto a las quince Regiones a nivel Nacional”. Es decir, por las cifras recién mencionadas por el Gobierno de Chile, hay 345.348 personas en situación de discapacidad en la Región del Bío Bío.

3.3 Dependencia de las personas en situación de discapacidad

De modo similar, en lo que respecta al 16,7 % de la población Chilena en situación de discapacidad, un alto porcentaje de este grupo, requiere apoyo de forma permanente para realizar las actividades de la vida diaria, como comer, auto cuidado, movilizarse en la comunidad, acceder a la comunidad, vestirse, sustentarse económicamente, etc. De tal forma que SENADIS, (2016, p.172) señala que “la población adulta en situación de discapacidad y dependencia

³ En adelante se utilizará el acrónimo SENADIS

⁴ En adelante se utilizará el acrónimo ENDISC

funcional corresponde a un 40,4% del total de las personas en situación de discapacidad, lo cual significa que 1.052.787 personas adultas se encuentran en situación de discapacidad y además están en situación de dependencia”.

4. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Debido a la contingencia de información certera y científica para apoyar a los/las jóvenes con discapacidad intelectual, se recurre a indagar sobre la discapacidad intelectual.

4.1 Normativa referida a la Discapacidad Intelectual en Chile

En lo que respecta a la Normativa que rige a la Educación Especial Municipal, en las escuelas regulares de enseñanza básica y educación media, se encuentra en norma a partir del año 2010, el Decreto Supremo N° 170 que norma los requisitos e instrumentos para identificar a los/las estudiantes beneficiarios de la subvención especial que presentan necesidades educativas especiales transitorias y permanentes, dicho Decreto emana de la Ley 20.201, que del mismo modo modifica el Decreto con Fuerza de Ley del año 1998.

De igual forma desde el año 2017 en lo que respecta a la educación especial municipal, se imparte la implementación del Decreto N° 83, que aprueba criterios y orientaciones de educación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales y como señala MINEDUC (2017, p.1) se inicia “la implementación gradual del Decreto N°83, que implica para las escuelas especiales, tener como referente el currículo nacional con las adecuaciones que necesiten sus estudiantes, contemplando para el desarrollo de sus planes de estudio”.

Por tanto, dicho Decreto sustituye artículos del Decreto N° 87 que aprueba planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental,

manteniendo los artículos que corresponden a los niveles de taller laboral y supliendo los niveles PRE -básico y básico.

Tabla 3

Plan y programa de estudio para talleres laborales de acuerdo al Decreto n° 87

Nivel		Taller laboral		
Ciclo	1	2	3	
Edad cronológica		16-24		
<u>Plan común</u>				
<u>Áreas de desarrollo</u>				
1. Físico motor				
-Psicomotor				
-Ed. Física, deportes y recreación				
2. Artístico				
-Educación musical.				
- A. Plásticas				
-Expresión corporal				
-Teatro y mimo				
-Danza				
3. Cognitivo funcional				
-Comunicación				
• no verbal y verbal				
• lectoescritura Instrumental.				
-calculo				
-Noción del entorno				
-Social y cultural				
4. Social				
-Actividades vida diaria				
-Formación moral				
-Sexualidad				
5.Vocacional	22	26	30	
Total horas	30	32	34	
Plan complementario	4	4	2	

- **Fuente:** información del Ministerio de educación, educación especial, Decreto n ° 87
<http://especial.mineduc.cl/>

4.2 Objetivos y definición del taller laboral

Por tanto el Decreto N° 87 está dirigido para los/las jóvenes con discapacidad intelectual que se encuentren en el nivel taller laboral, como bien dice MINEDUC, (1990, p.4) el objetivo es “desarrollar habilidades y destrezas

orientadas hacia el aprendizaje de un oficio o parte de él a jóvenes que tengan una edad cronológica entre 16-24 años”.

4.3 Etiología, definición y repercusiones

Puesto que la etiología de la discapacidad intelectual responde a factores genéticos y ambientales, también se puede clasificar, de acuerdo al momento en que se produjo el acontecimiento, que derivo a que existiera la discapacidad intelectual en la persona. Según sus causas “sean prenatales (antes del nacimiento), peri natales (que se producen en el nacimiento o poco después) o postnatales” (Peredo, 2016, p.16). Como podemos observar en la Tabla 3 a continuación:

Tabla 4

Algunas causas que originan la discapacidad intelectual

1) causas prenatales	A) Alteraciones cromosómicas (ejemplo: Síndrome de Down, del cromosoma X frágil, Síndrome de Turner, Síndrome de Klinefelter. B) Síndrome diversos (ejemplo: distrofia muscular de Duchenne, Síndrome de prader-willi) C) Trastornos congénitos del metabolismo (Por ejemplo: Fenilcetonuria) D) Alteraciones del desarrollo del cerebro (ejemplo, k anencefalia, espina bífida, hidrocefalia) E) Factores ambientales (ejemplo: desnutrición materna, síndrome de abstinencia alcohólica del feto, diabetes mellitus, irradiación durante el embarazo).
2) causas perinatales	A) Trastornos intrauterinos (anemia materna, parto prematuro, hipoxia severa, alteraciones del cordón umbilical, gestación múltiple). B) Trastornos neonatales (ejemplo: hemorragia intracraneal, epilepsia neonatal, trastornos respiratorios, meningitis, encefalitis, trauma encefálico al nacer).
3) Causas postnatales	a) Traumas craneales (ejemplo: concusión, contusión o alteración cerebral). b) Infecciones (por ejemplo: encefalitis, meningitis, malaria, sarampión, rubéola). c) Trastornos degenerativos (ejemplo: síndrome de Rett, enfermedad de Parkinson). d) Trastornos convulsivos (ejemplo: epilepsia) e) Trastornos tóxico-metabólicos (intoxicación por plomo o mercurio) f) Alteraciones por desmielización (trastornos post-infecciosos o post- inmunitarios).

-
- g) Desnutrición
 - h) Carencias del entorno (por ejemplo: ausencia de estímulos necesarios en el entorno, discapacidades sociales/sensoriales crónicas).
-

- **Fuente:** información obtenida de la Universidad de Chile, área de investigación. Extraída de <http://publicacionesmedicina.uc.cl/>

Si bien, la discapacidad intelectual⁵, obviamente no es un problema individual y que además en cada persona tiene repercusiones distintas, la discapacidad intelectual es una colección compleja de condiciones, dadas por la relación del entorno y la persona, pero que también la mayoría de las personas con discapacidad intelectual requieren de apoyos en áreas similares, de tal forma Peredo (2016, p.107) menciona que la discapacidad intelectual “afecta a la capacidad global de las personas para aprender y hace que la gente no logre un desarrollo completo de sus capacidades cognitivas (o que se interrumpa), y de otras áreas importantes del desarrollo, tales como la comunicación, el autocuidado, las relaciones interpersonales, entre otras, influyendo en la adaptación al entorno”.

Por lo tanto, en aquellas áreas características, que las personas con discapacidad intelectual requieren apoyo, es esencial que el entorno le entregue dichos apoyos, para que el sujeto logre acceder y participar en las actividades de la vida diaria. La intensidad de dichos apoyos, serán distintos en cada caso, de acuerdo a las características personales de cada uno.

Por otra parte, cuando se comienza a hablar sobre las personas con discapacidad intelectual, es esencial referirnos a que criterios hay que utilizar para dicha denominación.

En la actualidad a nivel mundial, se utiliza la definición propuesta por La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, (AAIDD, antes AAMR), Schalock (2009, p.3) se refiere a que en este sentido “la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como el comportamiento adaptativo, que se expresan

⁵ En adelante se utilizará el acrónimo DI

en las habilidades conceptuales, sociales y de adaptación práctica. La discapacidad se origina antes de los 18 años”.

El diagnóstico de la discapacidad intelectual en Chile, se concibe mediante la implementación del Decreto N° 170, asimismo el Ministerio de Educación⁶ (2010, p.16), recalca que “el propósito de identificar la discapacidad intelectual, es determinar los tipos de apoyos, que se deben proveer en el contexto escolar, familiar y social. Este diagnóstico exige que se cumplan los siguientes requisitos: limitaciones significativas del funcionamiento intelectual; limitaciones significativas de la conducta adaptativa y que la edad de aparición sea anterior a los 18 años”.

4.4 Definición de los Criterios

4.4.1 Funcionamiento Intelectual

Por lo tanto entendiendo el funcionamiento intelectual como “una capacidad mental general, que incluye el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas, el aprendizaje rápido y el aprendizaje por la experiencia” (García, 2005, p.84).

Por esta razón las dificultades, en la adquisición y aplicación de los aprendizajes aprendidos en la vida diaria, en cada una de las personas con discapacidad intelectual serán distintas, dependiendo del nivel de adaptaciones, estímulos y apoyos que le entregue el entorno cercano.

De ahí que para conocer las limitaciones significativas del funcionamiento intelectual, “se caracteriza y clasifica a través de las puntuaciones de coeficiente intelectual⁷ obtenidas con instrumentos de evaluación apropiados” (AAMR, 2002, p.54).

⁶ En adelante se utilizará el acrónimo MINEDUC

⁷ En adelante se utilizará el acrónimo CI.

Para los efectos de este reglamento, se utilizan “las escalas de Inteligencia de Wechsler, dado que constituyen un instrumento psicométrico, Internacionalmente reconocido⁸ por su fiabilidad y validez para la evaluación del funcionamiento intelectual y posee formas para niños/as y para adultos, además de diferentes revisiones y actualizaciones” (MINEDUC, 2016, p.7).

De tal modo, que de acuerdo al margen de las orientaciones técnicas, para la evaluación diagnóstica de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, “las versiones más recientes de estas escalas, estandarizadas y/o adaptadas para la población Chilena son:” (MINEDUC, 2016, p.7).

Tabla 5

Escalas de Inteligencia de Wechsler

Para la población de niños, niñas o jóvenes a partir de los 6 años:	La “Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños”, WISC-III v.ch. ⁹ , estandarizada para la población de niños/as y jóvenes Chilenos de 6 a 16 años.
Para los estudiantes de 16 años en adelante	La Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos, WAIS IV v.ch. ¹⁰

-Fuente: información obtenida del Ministerio De Educación. Extraída de: <http://www.mineduc.cl/>

Las escalas recién mencionadas, dan como resultado el puntaje del CI, asimismo, en el Decreto 170, MINEDUC (2010, p.17), especifica que para evaluar “el funcionamiento intelectual, de los estudiantes entre 6 y 16 años de edad, se exigirá la utilización de la escala de inteligencia Wechsler para niños- WISC-III estandarización Chilena o la versión estandarizada más reciente que la reemplace”. Por lo tanto, solo en el escenario de que exista, una traducción adaptada y estandarizada para Chile del instrumento WISC IV, se podría comenzar a utilizar dicha versión.

⁸ En la sociedad occidental.

⁹ El WISC IV, es la última revisión norteamericana para niños/as, pero nosotros debemos seguir utilizando la versión III, que es la estandarizada recientemente en Chile y por tanto la más adecuada para nuestra población actual de niños y niñas.

¹⁰ La versión Chilena del WISC III fue estandarizada entre el año 2002 y 2005 por los académicos de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica, V, Ramírez y R, Rosas. Los derechos de distribución del Test propiedad de Harcourt Corporation, los obtuvo Ediciones UC, el año 2007.

Tabla 6

Categorización de acuerdo al resultado de las escalas de Inteligencia de Wechsler

Categoría	Puntaje CI
Limite	70-79
Discapacidad intelectual leve	50-69
Discapacidad intelectual moderada	35-49
Discapacidad intelectual Severa o grave	20-34
Discapacidad intelectual profunda	Por debajo de 20

-Fuente: información obtenida del Decreto número 170°, de la educación especial. Extraída de: <http://especial.mineduc.cl>

Dicho de otro modo, una evaluación válida, ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y aspectos sensoriales, motores y **comportamientos**.

4.4.2 Conducta Adaptativa

Al momento de definir la **conducta adaptativa** como uno de los criterios para el diagnóstico de la discapacidad intelectual, nos encontramos con la definición de la Asociación Americana del Retraso Mental. AARM (2002) señalando:

La conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas han aprendido para funcionar en sus vidas diarias. Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan al rendimiento típico, no al máximo, tanto en la vida diaria como en la capacidad para responder a cambios vitales y a demandas ambientales. En la práctica, las limitaciones significativas en la conducta adaptativa suponen dos desviaciones típicas por debajo de la media en la evaluación de uno de los tres componentes (conceptual, práctica, social) o en una puntuación global de estos tres (p.10).

En Chile, con respecto a las habilidades adaptativas, de acuerdo a la normativa vigente en el área de la educación especial, también existe una definición que rige el diagnóstico, MINEDUC (2010, p.17) lo define:

Son limitaciones significativas de la conducta adaptativa si él o la estudiante presenta limitaciones que afectan el funcionamiento esperado en la vida diaria, en la capacidad de

responder a cambios vitales, a las demandas del ambiente y se encuentran a más de dos desviaciones estándar por debajo de la media en la evaluación de uno de los tres componentes: conceptual, práctica o social.

Tabla 7

Las habilidades a considerar para su evaluación¹¹

Habilidades conceptuales	Lenguaje receptivo y expresivo; leer y escribir; concepto de dinero; conocer direcciones personales, auto dirección.
Habilidades sociales	Habilidades interpersonales, responsabilidad, autoestima , credulidad (probabilidades de ser engañado o manipulado), ingenuidad, sigue las reglas, obedece las Leyes, evita la victimización.
Habilidades prácticas	Actividades de la vida diaria: comida, transferencia/movilidad, uso del baño, aseo personal, vestido; actividades instrumentales de la vida diaria: preparación de comidas, mantenimiento de la casa , transporte, tomar medicinas, manejo del dinero, uso del teléfono; habilidades ocupacionales, mantiene entornos seguros.

Fuente: información obtenida del texto “conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile” Lagos y Montero (2011). Extraída de <http://www.scielo.cl/>

El propósito de evaluar las limitaciones en la conducta adaptativa, es identificar las necesidades de apoyos, que él o la estudiante requiere, para poder participar en la comunidad y así asumir los roles valorados socialmente, experimentando mayor satisfacción y realización personal.

Actualmente en Chile, no existen escalas estandarizadas, con baremos sobre población en situación de discapacidad, por lo que el instrumento será elegido por el Profesional a cargo de la evaluación, MINEDUC (2016, p.10) se refiere a que “existen algunas escalas disponibles en idioma español para evaluar esta dimensión, con miras a la planificación de apoyos, son: Inventario para la

¹¹ De acuerdo a las orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual

Planificación de Servicios y la Programación Individual (ICAP), el Inventario de Destrezas Adaptativas (CALS)”.

Tabla 8

Instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa sugeridos en Chile

Test	Rango de edad
Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual (ICAP) (Montero, 1993)	Todas las edades
Escala de Madurez Social Vineland, adaptación Chilena (Otero, 1959)	Todas las edades
Escala de Intensidad de Apoyos- SIS. Adaptación Española (verdugo, Aráís, & Ibáñez, 2007)	A partir de los 16 años

Fuente: información obtenida de “la conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile” Lagos y Montero (2011). Extraída de <http://www.scielo.cl/>

Por tanto cabe recalcar que las habilidades adaptativas no son medibles, solo son reconocibles los apoyos que se deben brindar y suplir, para equiparar el desarrollo pleno en la vida diaria.

4.4.3 Edad de Aparición antes de los 18 años

Dicho enunciado se refiere a que no se puede diagnosticar a una persona después de los 18 años de edad, debido a que “las limitaciones señaladas en los Criterios 1 y 2, se deben haber manifestado o adquirido, a causa de una patología, daño o enfermedad, en el curso del desarrollo de la persona, es decir, antes de que el/la estudiante cumpla los 18 años y sea formalmente considerado adulto en nuestra sociedad” (MINEDUC, 2016, p.11).

4.4.4 Objetivos de los Criterios

El objetivo de identificar los criterios recién mencionados, es para proveer apoyo en las siguientes áreas:

Tabla 9

Áreas de apoyo y adaptación.

Área de desarrollo humano
Área de salud y seguridad
Área de aprendizaje
Área conductual
Área de vida en el hogar
Área Social
Área de vida en comunidad
Áreas de empleo
Área de derechos y responsabilidades

Fuente: Información extraída de “el concepto actual de discapacidad intelectual”, Revista Intervención Psicosocial. Autor: García (2005). Recuperado de <http://www.copmadrid.org/>

5. SÍNDROME DE DOWN

5.1 Factores de riesgo y causas del Síndrome de Down

Algunos de los factores de riesgos, que originan el síndrome de Down. Nazer y Cifuentes (2011, p.106) los señalan:

Se ha relacionado al síndrome de Down con factores de riesgo tan variados como agentes genéticos, físicos, químicos, inmunológicos, infecciosos y sociales, pero solamente tres se consideran en la actualidad como probables agentes etiológicos de la trisomía 21: ellos son anomalías cromosómicas de los padres capaces de inducir una no-disyunción meiótica secundaria, la exposición precigótica materna a radiaciones ionizantes y la edad materna avanzada. Las dos primeras, si bien son importantes, son responsables, en la práctica, de una minoría de casos de síndrome de Down, mientras que se ha demostrado que existe una estrecha relación entre esta afección y la edad materna. Un tercio de los niños afectados con trisomía 21 nacen de madres de 40 años o más.

Un ejemplo, que cumple con los criterios recién mencionados sobre el diagnóstico de la discapacidad intelectual, son las personas con síndrome de Down, “debido a que es una de las causas genéticas más comunes de la discapacidad intelectual, en Chile por cada 10.000 nacimientos, 24,7% tienen este síndrome” (Emol, 2013).

Dicho síndrome, es causado por una alteración en la separación del Cromosoma 21, durante el proceso de formación del nuevo ser, “que sucede tras

la fecundación (los Cromosomas son estructuras agrupadas en pares y cuya función es la de ser portadores de las características propias de un individuo, las cuales son heredadas de sus padres y están presentes en las células que ellos aportan, para formar una nueva vida) al no separarse dicho Cromosoma, sin importar de cuál de los dos progenitores sea, se forma las tripletas de Cromosomas 21 (no parejas), llevando a un número mayor de Cromosomas que el esperado (Trisomía) y por consiguiente a la aparición del Síndrome” (Gómez, 2008, p.1).

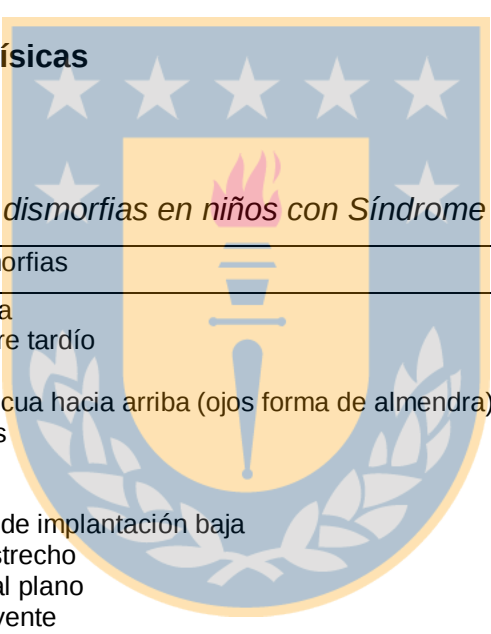
5.2 Características

5.2.1 Características físicas

Tabla 10

Características físicas y dismorfias en niños con Síndrome de Down

Características físicas y dismorfias



Occipucio plano, braquicefalia
 Fontanelas amplias y de cierre tardío
 Facie plana
 Ojos con fisura palpebral oblicua hacia arriba (ojos forma de almendra)
 Manchas de Brushfield en iris
 Epicanto
 Hipertelorismo
 Orejas pequeñas, oblicuas y de implantación baja
 Conducto auditivo externo estrecho
 Nariz pequeña y puente nasal plano
 Boca abierta y lengua protruyente
 Piel excesiva en la nuca y cuello corto
 Manos pequeñas
 Clinodactilia 5to dedo
 Palma simiana (pliegue simio)
 Braquidactilia
 Pie en sandalia (espacio entre 1er y 2do ortejo)
 Pectus excavatum o carinatum
 Abdomen de aspecto abultado y diástasis de rectos anteriores
 Piel seca
 Piel moteada
 Articulaciones laxas
 Genitales externos pequeños, criptorquidia
 Hipotonía
 Talla baja

Fuente: información extraída del “estudio epidemiológico global del síndrome de Down. Revista Chilena De Pediatría, 82 (2), 105-112”. Autores, Cifuentes y Nazer (2011).

No todos los niños o niñas, presentan todas las características físicas descritas y de forma contraria también pueden ser más marcadas en algunos niños o niñas.

5.2.2 Características psicológicas

En lo que respecta a la características psicológicas, es lo más difícil de describir, puesto que hay una gran variabilidad entre un niño/a con otro niño/a, tanto en sus habilidades cognitivas, emocionales o en la de conducta.

En el cerebro de las personas con síndrome de Down al momento de nacer “hay una disminución real del número de neuronas y consiguientemente, del número de conexiones que se establecen entre ellas, obviamente no en todo el cerebro, pero sí en unas regiones específicas, como son la corteza pre frontal, el hipocampo, el cerebelo y el lóbulo temporal, pero el sitio y el grado de afectación son muy variables de un individuo a otro. De ahí la enorme variedad que encontramos en el fenotipo conductual de una persona con síndrome de Down” (Flores, 2016, p.17).

Por tanto presenta dificultades en la elaboración de respuestas cognitivas frente a problemas complejos (corteza pre-frontal) , en la memoria de largo plazo (hipocampo), en ciertas funciones cognitivas como la atención y el procesamiento del lenguaje (cerebelo) , del mismo modo, en cuanto a procesar información, que proceda desde los oídos, dificultades en el equilibrio y en regular emociones, como la motivación, la ansiedad, el placer y la ira (lóbulo temporal).

Sin embargo, otras regiones y áreas cerebrales que permanecen indemnes e imponen su propia identidad, “como pueden ser áreas y núcleos relacionados con el mundo de la afectividad, con la memoria procedimental, con el desarrollo de determinados intereses y aficiones, con la sensibilidad artística. El análisis mediante técnicas de resonancia magnética funcional y otros métodos de exploración nos empieza a indicar, precisamente, ese predominio de la actividad de zonas del sistema límbico sobre la de la corteza pre-frontal” (Flores, 2016,

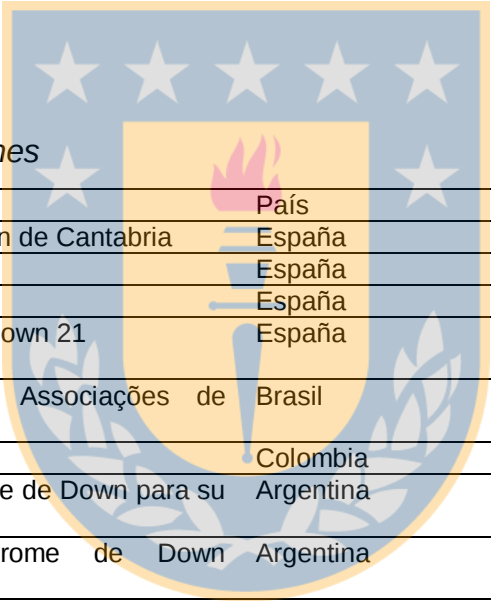
p.17). Por tanto es crucial estudiar el síndrome de Down, por el alto porcentaje de personas con síndrome de Down que hay en Chile.

5.3 Organizaciones a favor de la Inclusión de las personas con síndrome de Down

En cuanto al nivel mundial, existen diversas instituciones y organizaciones, fuera del sistema educativo tradicional, que son de carácter sin fines de lucro, o fundaciones/asociaciones privadas, a favor de la inclusión de las personas con síndrome de Down, que están enfocadas a ayudar su inclusión.

Tabla 11

Ejemplo de organizaciones



Organizaciones	País
Fundación síndrome de Down de Cantabria	España
Down Madrid	España
TALITA (fundación privada)	España
Fundación Iberoamericana Down 21	España
Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down	Brasil
ASDOWN	Colombia
FUSDAI (Fundación síndrome de Down para su apoyo e integración)	Argentina
ASDRA Asociación Síndrome de Down República de Argentina	Argentina
Asociación Down Monterrey	México
EduDown	Chile
Down 21	Chile
Rayún Down	Chile
Centro Uc	Chile

Fuente: información obtenida del Centro UC, Down 21, ASDRA, ASDOWN y DOWN monterrey (2017).
Extraída de: <http://www.centroucdown.uc.cl/>, <http://www.down21-chile.cl/>, <http://www.asdra.org.ar/>,
<http://asdown.org/>, <http://downmonterrey.mx/>.

5.4 Síndrome de Down en Chile

En lo que respecta a Chile, existen distintas entidades creadas por las propias familias de las personas con síndrome de Down, que son de carácter sin fines de lucro o privadas, del mismo modo su trabajo y accionar es fuera del

sistema educativo tradicional, tienen el mismo objetivo en común, apoyar y entregar una inclusión plena, a las personas con síndrome de Down, sean niños/as, jóvenes o adultos.

Además, Chile se ubica en el país número uno, “en cuanto a la natalidad de niños con síndrome de Down, superando a Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay, Colombia, Bolivia, Ecuador y Venezuela” (Emol, 2013, p.1).

Las personas con discapacidad intelectual, diariamente se ven expuestas a discriminación, y esta discriminación, se presenta de diversas maneras, desde las más directas, como la negación de oportunidades educativas, trabajo, desenvolvimiento en la sociedad, hasta otras más sutiles como la inconciencia social y el aislamiento que provocan las barreras físicas y sociales.

La sociedad que también minimiza este tipo de situaciones, al no aprovechar el enorme potencial de las personas con síndrome de Down o con discapacidad intelectual, empobrece a toda la humanidad.

6. DERECHOS DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Al enfrentarse a las reiteradas situaciones de discriminación, también existen organizaciones que abogan por los derechos de las personas en situación de discapacidad intelectual y por lo tanto ayudan a reivindicar y transformar el concepto y realidad de ser “las personas discriminadas y asiladas”, a ser “las personas en situación de discapacidad como agentes de derechos” y así de este modo por fin la sociedad cambie su rol, de ser un agente invisible a ser un promotor del cumplimiento de sus derechos y respeto. Igualmente un agente muy importante en Chile es el Instituto nacional de los derechos humanos (INDH), “la creación del INDH, es acorde a los Principios de París, creado como una corporación autónoma de derecho público, por la Ley N.º 20.405, publicada en el *Diario Oficial* de 10 de diciembre de 2009, y que se constituyó el 20 de julio de 2011. El INDH está destinado a promover y proteger los derechos humanos de todos los chilenos establecidos en las normas constitucionales y legales, en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile y que se encuentran

vigentes, así como los emanados de los principios generales del derecho, reconocidos por la comunidad Internacional. Sus funciones más relevantes son, entre otras, emitir anualmente un informe sobre la situación de los derechos humanos en Chile; promover que la Legislación Nacional esté en armonía con los tratados Internacionales suscritos por Chile, para así darles una aplicación efectiva; e iniciar en el ámbito de su competencias acciones legales ante los tribunales de justicia, que pueden ser querellas por crímenes de lesa humanidad, tortura, desaparición de personas, etc.” (Consejo Económico y Social, 2013, p.4).

Por esta razón el análisis del tema de la discapacidad ya no se acota a lo puramente médico y asistencial sino que ha evolucionado hacia un modelo centrado en las personas, “el respeto de sus derechos y el fomento de su independencia y autonomía. Este nuevo paradigma releva el hecho de que la discapacidad no se encuentra en las deficiencias estructurales o funcionales que puedan presentar los individuos, sino que en los factores de contexto: entorno físico, arquitectónico y tecnológico, y, sobre todo, creencias y prácticas sociales que al limitar la actividad de individuos con cierto estado de salud o bien al restringir su participación en la sociedad, terminan “discapacitándolo” en la práctica” (Ministerio del Desarrollo Social, 2013, p.35).

Asimismo a nivel internacional los derechos de las personas en situación de discapacidad se rigen bajo las mismas características de los derechos humanos que son la universalidad, inherentes, irrenunciables, inalienables e imprescriptibles.

6.1 Derechos de las personas en situación de discapacidad a nivel mundial

En cuanto a nivel internacional a través de la Organización de las Naciones Unidas (desde ahora en adelante se utilizará el acrónimo ONU), se han

dictaminado diferentes promulgaciones, a favor de los derechos de las personas en situación de discapacidad.

Tabla 12

Historia de los derechos de las personas en situación de discapacidad y la Organización de las Naciones Unidas

Año	Acontecimiento
1945-1955	La Secretaría de las Naciones Unidas y el Consejo Económico y Social son los principales órganos de Naciones Unidas encargados de las cuestiones relacionadas con la discapacidad, y sus actividades se centran en la promoción de los derechos de las personas con discapacidades físicas y en proyectos de prevención de la discapacidad y rehabilitación
1970	El decenio de 1970 se caracteriza por un nuevo enfoque respecto de la discapacidad. Empieza a aceptarse a nivel internacional el concepto de los derechos humanos de las personas con discapacidad.
1980	A nivel Nacional e Internacional, se realizan numerosos esfuerzos, tanto sustantivos como de promoción, destinados a mejorar la situación de las personas con discapacidad mediante su integración en la sociedad y su adaptación física y psicológica a sus comunidades. Se ponen en marcha programas centrados en la rehabilitación y la prevención de la discapacidad. Se crean comités Nacionales que representan a 141 países y territorios con el fin de introducir mejoras en los siguientes ámbitos: situación social y económica de las personas con discapacidad, elaboración y aplicación de programas, investigación, adopción de políticas y decisiones, legislación, descentralización del nivel Nacional al nivel local, y prestación de asistencia a los países en desarrollo.
1991	La Asamblea General aprueba los Principios para la protección de los enfermos mentales y el mejoramiento de la atención de la salud mental. En esos 25 principios se definen las libertades fundamentales y los derechos básicos de las personas con discapacidad intelectual.
1994	La Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, que se celebra en El Cairo, reconoce la importancia de la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
2001	En diciembre México propone en la Asamblea General crear un Comité Especial encargado de preparar una convención internacional amplia e integral para proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.
2006	El 13 de diciembre la Asamblea General aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
2008	El 10 de diciembre de 2008, la Asamblea General aprobó por unanimidad el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos, Económicos, Sociales y Culturales, que establece la competencia del Comité para recibir y considerar comunicaciones.

-Fuente: información obtenida de la historia de la discapacidad y las Naciones Unidas - Cronología: (1945-1980) y Cronología: (1980) - al presente. Extraída de: <http://www.un.org/>

En un mundo inclusivo, los derechos enumerados en la Declaración Universal de derechos humanos serían suficientes para proteger a todos. Pero en la práctica, a ciertos grupos como las personas en situación de discapacidad no les va muy bien, las convenciones Internacionales tienen por objeto proteger y promover los derechos humanos, ONU (2007, p.3) las personas en situación de

discapacidad, “se enfrentan a un cúmulo de obstáculos físicos y sociales que les impiden recibir educación, también les impiden conseguir empleo, incluso cuando están bien cualificados, de igual modo les impiden tener acceso a la información, les impiden obtener el adecuado cuidado médico y sanitario, los limitan a desplazarse y les impiden integrarse en la sociedad y ser aceptados”.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad “es un tratado internacional en el que se recogen los derechos de las personas con discapacidad así como las obligaciones de los Estados Partes en la Convención de promover, proteger y asegurar esos derechos” (ONU, 2007, p.1).

Asimismo, la ONU, señala “en el artículo 8 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que los Estados Parte se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para a) sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar; b) luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas, y; c) promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad” (Ministerio de Desarrollo Social, 2013, p.35).

6.2 Derechos de las Personas en situación de discapacidad en Chile

Así mismo como Chile es parte de la ONU desde el año de su fundación, en el 1945, fue así también como el año 2006 estuvo presente en la Convención que reafirma que las personas con discapacidad gozan de los mismos derechos humanos que las demás personas.

Tabla 13

Historia de la discapacidad y derechos de las personas en situación de discapacidad en Chile

Año de creación	Ley u organismo
-----------------	-----------------

1992	Se crea al interior de la Sociedad De Fomento Fabril (SOFOFA), la Comisión de Discapacidad, con el fin de apoyar la integración laboral y social de las personas con discapacidad.
1994	Ley N° 19.284: establece Normas para la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, junto a la dictación de la Ley, se asignan por primera vez recursos del Estado para contribuir a la plena integración de las personas con discapacidad, por medio de la creación del Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS ¹²).
1999	El Comité de Ministros Sociales aprobó la Política Nacional de Discapacidad. Este instrumento entrega los principales lineamientos que deben guiar el accionar gubernamental en materia de discapacidad.
2003	ANATEL (cadena de canales nacionales de la televisión Chilena) incorporo la Lengua de Señas en noticiarios de la televisión abierta.
2004	Se estableció el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC), realizado por FONADIS ¹² y el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), lo cual genero un avance en el estudio del tema al determinar la cantidad de personas con discapacidad existente en el país.
2006	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas.
2008	El 10 de diciembre de 2008, la Asamblea General aprobó por unanimidad el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos, Económicos, Sociales y Culturales, que establece la competencia del Comité para recibir y considerar comunicaciones.
2010	Se crea la Ley N° 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Cuya misión es “velar por la igualdad de oportunidades, la inclusión social, el respeto de los derechos, la participación en el diálogo social y la accesibilidad de las personas con discapacidad y su entorno, a través de la asesoría, coordinación intersectorial y ejecución de políticas públicas”.
2010	Se crea el Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS) que establecido en la Ley 20.422 (Reemplazando FONADIS)
2014	El 29 de diciembre de 2014, mediante el Decreto 86, la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, creó la Comisión Asesora Presidencial para el estudio y propuesta de un Plan Nacional sobre Inclusión Social de Personas en Situación de Discapacidad, la que operó hasta marzo del 2016.
2015	Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC II), que sirve para realizar un diagnóstico respecto de las personas en situación de discapacidad en Chile.

Fuente: información obtenida de SENADIS, documentos (2016). Extraída de: <http://www.senadis.gob.cl/>

Cabe recalcar la importancia que presenta el segundo estudio nacional de la discapacidad (ENDISC II) ya que el Estado “carecía de información actualizada respecto de este grupo de población, lo que impedía el diseño ajustado de las políticas públicas. Ya en 2012 el INDH alertó de esta situación, cuestionando la inexistencia de “insuficiente información actualizada a los fines de diseñar las políticas para el sector. Las estadísticas sectoriales utilizadas en la actualidad han sido levantadas a través de la Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDISC) en 2004, es decir, tienen ocho años de antigüedad, por lo que probablemente no se

¹² Fondo Nacional de la Discapacidad (Chile).

ajusten cabalmente a la situación actual de este grupo de personas” (INDH ¹³, 2012, pág. 187).

Otro dato importante que revelo este estudio es respecto de la participación escolar, “96% asiste a un establecimiento educacional, asistencia que es mayor en la educación básica, con 88,7% respecto de la educación media que alcanza 49,9%” (Ministerio del Desarrollo social, citado por INDH, 2016, p.62). Esta situación es preocupante, en la medida que los años de escolaridad están relacionados con la futura inserción laboral y el logro de autonomía.

Sin embargo este estudio nacional no incluye a personas en situación de discapacidad institucionalizadas, privadas de libertad, en situación de calle, o indígenas; además se presenta la ausencia de registros sobre casos por discriminación o por violencia contra personas con discapacidad.

En la tabla 14 que está a continuación se encuentran los derechos específicos reconocidos en la convención de las personas en situación de discapacidad:

Tabla 14

Derechos específicos de las personas en situación de discapacidad

Igualdad ante la Ley sin discriminación
Derecho a la vida, la libertad y la seguridad de la persona
Igual reconocimiento ante la Ley y capacidad jurídica
Protección contra la tortura
Protección contra la explotación, la violencia y el abuso
Derecho al respeto de la integridad física y mental
Libertad de desplazamiento y Nacionalidad
Derecho a vivir en comunidad
Libertad de expresión y de opinión
Respeto a la privacidad
Respeto del hogar y la familia
Derecho a la educación
Derecho a la salud
Derecho al trabajo

¹³ Instituto nacional de los derechos humanos

Derecho de vivir en un ambiente libre de contaminación

Derecho a un nivel de vida adecuado

Derecho a participar en la vida política y pública

Derecho a participar en la vida cultural

Fuente: información obtenida de la secretaria de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Extraída de: <http://www.un.org/> .

6.2.1 Derechos económicos, sociales y culturales

Así como en la práctica es necesario residir sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, también es necesario disponer de una tipología tradicional de los derechos humanos, en donde encontramos los derechos civiles y políticos y los derechos sociales, económicos y culturales. "Reconociendo que , con arreglo a la declaración universal de derechos humanos, no puede realizarse el ideal del ser humano libre, liberado del temor, de la miseria, a menos que se creen condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, así como de sus derechos civiles y políticos" (INDH, 2015, p.2) .

Además otra definición de los derechos económicos, sociales y culturales. Nogueira (2009) Señala:

Que en cuanto derechos sociales fundamentales explicitan las exigencias de los valores de dignidad, igualdad y de solidaridad humana, buscando superar las desigualdades sociales, generando el derecho de participar en los beneficios de la vida social, o al menos a un mínimo vital compatible con la dignidad humana a través de derechos y prestaciones brindadas directa o indirectamente por los poderes públicos (p.11).

Los derechos humanos pueden encontrarse en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (aprobada en 1948). También se incluyen en dos instrumentos legales internacionales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP, aprobado en 1966) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, aprobado en 1966), con el fin de precisar su naturaleza, principalmente en relación con sus medios de implementación.

En Chile a pesar de que fue aprobado por las naciones unidas en 1966 se presenta un desfase de seis años, “fue ratificado en Chile en 1972, el pacto internacional de derechos sociales y culturales (PIDESC), alude a la serie de garantías que tiene por objetivo lograr una permanente y progresiva mejora en las condiciones de desarrollo de las personas y los pueblos. Entre estos derechos se encuentran el derecho a la salud, a la educación, el trabajo y condiciones laborales, el ocio y la recreación, el acceso a la cultura y los bienes culturales y del progreso científico, entre otros” (INDH, 2015, p.2). Asimismo en Chile dicho dictamen “fue publicado e inicio vigencia el 27 de mayo 1989 y promulgado el 28 de Abril de 1989” (Ministerio de relaciones exteriores, 1989, p.1).

En cuanto a la protección de los derechos económicos, sociales y culturales (desde ahora en adelante DESC) a nivel internacional, no solo en Chile se aprecia una desventaja. Ramírez y Roux (2004) señala:

En el proceso de preparación de los dos Pactos internacionales de derechos humanos, se convino en que el cumplimiento de ambos instrumentos internacionales sería objeto de monitoreo por comités de expertos (uno para cada pacto) que estudiaría el panorama descrito en informes generales presentados cada cinco años por los Estados; pero, mientras el organismo de vigilancia de los derechos civiles y políticos podría examinar quejas procedentes de las víctimas de las violaciones, y pronunciarse sobre ellas, nada parecido se determinó en relación con los DESC. Ahora bien, a diferencia del pacto de derechos civiles, el de DESC no creó un órgano encargado de supervisar su cumplimiento; esa función le fue asignada inicialmente al Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas; sólo en 1985, por resolución de este Consejo, se creó el comité respectivo, una suerte de órgano gemelo encargado de monitorear el Pacto de derechos civiles y políticos (p.19).

En cuanto a la última supervisión de la DESC en Chile el año 2015 el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, compuesto por 18 expertos, dio a conocer su informe final con las recomendaciones al Estado chileno tras el proceso de examinación al que éste fuera sometido el 9 y 10 de junio del año 2015 en Ginebra, en el marco de los

compromisos contraídos por Chile al ratificar el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC).

En fin los derechos económicos sociales y culturales, involucrados en la presente investigación son: Derecho a la salud, al respeto de la integridad física y mental, derecho a vivir en comunidad, derecho a la educación, derecho al trabajo , derecho a vivir en un ambiente libre de contaminación y derecho de participar en la vida cultural.

De tal modo que la elección de trabajar con los presentes derechos de los y las jóvenes, es debido a que los derechos referidos en la convención de las personas en situación de discapacidad y los derechos económicos sociales y culturales se vinculan con las habilidades adaptativas que requieren en la mayoría de los casos proveer mayor cantidad de apoyos y adaptaciones por una cantidad de tiempo indeterminado. Tal como se puede observar en la tabla 9 en la presente investigación.

7. EDUCACIÓN ARTISTICA Y DIVERSIDAD

7.1 Definición

Algunos autores, a nivel mundial como en España, respaldan la utilización de las artes plásticas para potenciar múltiples habilidades:

Las funciones cognitivas, perceptivas y expresivas se desarrollarán adecuadamente cuando potenciamos la necesidad, la inquietud y el placer de usarlas correctamente. En una condición necesaria para ser eficaz y poder adaptarse al medio. La motivación ejercerá como un motor o fuerza necesaria para iniciar y mantener la actividad mental, emocional, de satisfacción de aprendizaje y de expresión, Las artes plásticas han hecho patente a lo largo de toda la historia la necesidad de expresarse de comunicar a los demás aquello que se siente (López y Martínez, 2004, p.39).

Del mismo modo, en Colombia se encuentra una definición de las artes plásticas, Ramírez y Suárez (2013) señalan que las “artes plásticas son manifestaciones artísticas que pueden ser observadas en virtud de la iluminación, forma y color. Se expresan de diferentes formas como la pintura, la escultura, la cerámica, artesanía, la arquitectura y el arte digital. Trasmiten sentimientos, vivencias, costumbres, características, problemáticas sociales, y reflejan la realidad en que vive e interactúa constantemente el artista” (p.9).

7.2 Educación artística, diversidad y cultura

En Chile, las artes plásticas se fomentan mediante la educación artística, a través del Ministerio de Educación, y también por medio del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, que es el órgano del Estado, encargado de implementar las Políticas Públicas para fomentar el desarrollo cultural, de tal modo que Bettelheim, (2004, p.49), señala que en las escuelas, “el arte es útil tanto en la formación de niños y niñas normales, como en niñas y niños con cualquier tipo de necesidad educativa especial, la educación artística ayuda a quienes tienen alguna discapacidad o trauma, a desarrollarse mental y físicamente, haciéndoles aprender más fácilmente”.

Tabla 15

Documentos del Ministerio de Educación y Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

Organización	Documentos	Año
FONDART	El Fondo Nacional para el Desarrollo Cultural y las Artes (FONDART), fue creado el año 1992 con la aprobación de la Ley N° 19.891. Su objetivo es apoyar el desarrollo de las artes, la difusión de la cultura y la conservación del Patrimonio cultural de Chile	1992
Consejo Nacional de la Cultura y las Artes	Estudio sobre el aporte de la Educación Artística a las competencias laborales transversales	2013
Estudio de costos y subvención para la implementación del marco curricular de la formación artística especializada en	Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.	2010

básica y media, diferenciada por lenguajes artísticos			
Ministerio de Educación	Apoyo pedagógico educación básica y educación media.	2016	
Ministerio de Educación	Equipamiento artístico para establecimientos públicos.	2016	
Ministerio de Educación	http://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2016/04/Agenda-Trama-Recomendaciones-para-el-desarrollo-de-las-artes-en-Chile.pdf Estudio de costos y subvención para la implementación del marco curricular de la formación artística especializada en básica y media, diferenciada por lenguajes artísticos.	2016	
Ministerio de Educación	Estudio comparado sobre la enseñanza de las artes, en pedagogía básica.	2016	
Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de la Cultura y la Artes (CNCA)	Plan Nacional de Artes en Educación	Vía de desarrollo	

Fuente: Información obtenida del Ministerio De Educación. Extraída de <http://artistica.mineduc.cl/>.

En resumen, FONDART¹⁴ realiza concursos públicos, para financiar proyectos en las áreas de arquitectura, artes visuales, artesanía, audiovisual, circo, educación artística, fotografía, libro y lectura, música, entre otros.

8. ARTETERAPIA

8.1 Definición

De acuerdo a la Asociación Americana de Arteterapia (como se citó en López y Martínez, 2006) el Arteterapia se basa “en la creencia de que el proceso creativo desarrollado en la actividad artística es terapéutico y enriquecedor de la calidad de vida de las personas. Arteterapia es el uso terapéutico de la actividad artística en el contexto de una relación profesional por personas que experimentan enfermedades, traumas o dificultades en la vida, así como por las personas que buscan un desarrollo personal” (p.41).

Otra definición del Arteterapia se refiere “a que es un acompañamiento y una ayuda a la persona en dificultades sociales, educativas, personales, de tal

¹⁴ Fondo Nacional Del Arte.

manera que el trabajo realizado a partir de sus creaciones plásticas, sonoras, dramáticas, teatrales, escrita, generen un proceso de transformación de sí misma y le ayuden a integrarse en sus grupos de referencia social, de una manera crítica y creativa” (Bassols, 2006, p.20).

Del mismo modo la autora Rosental (2016, p.1), señala que define el Arteterapia “como una disciplina que utiliza recursos y técnicas artísticas y recreativas para posibilitar la expresividad, la recuperación y la inclusión de personas con discapacidad o problemáticas de índole social”.

En Chile, se utiliza la conceptualización de la Asociación Chilena de Arteterapia.

El Arteterapia es una especialización profesional de servicio humano, que utiliza diversos medios artísticos y los procesos creativos con fines terapéuticos, educativos, de prevención, rehabilitación y desarrollo personal. El arte como terapia se diferencia de otras disciplinas que utilizan elementos artísticos, como la educación artística, porque utiliza los materiales, las técnicas, el proceso artístico y la obra en sí, con fines terapéuticos. Esta disciplina busca rescatar el efecto sanador de la expresión artística (ACAT y Fortune, 2016, p.3).

8.2 Asociaciones de Arteterapia a nivel Nacional e Internacional

Del mismo modo en otros países Latinoamericanos y España, existen asociaciones que reúnen profesionales e información específica sobre el Arteterapia.

Tabla 16

Asociaciones internacionales y espacios de formación locales de Arteterapeutas.

Asociación y año de creación	Formación profesional
------------------------------	-----------------------

Asociación Chilena de Arteterapia (ACAT, 2006)	-Especialización de Pos título en Terapias de Arte – Universidad de Chile. -Magister en Arteterapia – Universidad de Desarrollo ESPACIOCREA.
Asociación profesional Española de Arte terapeutas (ATE)	-Máster en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social Universidad Complutense de Madrid. -Máster en Arteterapia Trans-disciplinaria y Desarrollo Humano – Instituto de Arteterapia Transdisciplinaria. Máster en Arteterapia – Metáfora. -Para mayor información sobre el ejercicio y la formación profesional en Arteterapia en España, se sugiere consultar el sitio web de la Asociación Profesional Española de Arteterapeutas (http://www.arteterapia.org.es/).
Asociación Colombiana de Arte-terapia (Ar.Te, 2009)	-Aún no existen programas académicos de formación en Arte Terapia. En el sitio web de la Asociación Colombiana de Arte Terapia puede consultarse más información sobre el ejercicio del Arteterapia en este país (http://www.arteterapiacolombia.org/).
Unión Brasileña de Asociaciones de Arteterapia (UBAAT, 2006)	-Para conocer los programas académicos de formación en Brasil, sugerimos consultar el sitio web de la Unión Brasileña de Asociaciones de Arteterapia (http://www.ubaat.org/), misma que agrupa a las 11 asociaciones de Arteterapia en dicho país.
Asociación Argentina de Arteterapia (2006)	-Especialización en Arteterapia, Universidad Nacional de las Artes.
Asociación de Arteterapeutas en México (ASAM)	-México aún no existen programas de formación profesional en Arteterapia a nivel posgrado.
Fuente: Información obtenida de ACAT (2006), At.te (2009), ASAM (2017). Extraída de: https://www.arteterapiachile.cl/ , http://www.arteterapiamexico.org/ , http://www.arteterapia.org.es/	

8.3 Arteterapia en Chile

En Chile, como lo menciona Serrano (2008, p.18), se comenzó a trabajar el arte, “como una herramienta para el desarrollo de las personas con discapacidad, a mediados del siglo XX de la mano de pequeñas iniciativas de artistas y

profesionales de la salud mental que buscaban darle un valor al Arte como agente terapéutico. En 1950 el psiquiatra Rafael Torres junto a educadores de Arte y otros profesionales, se abocaron a investigar el valor diagnóstico y terapéutico del dibujo y la pintura de pacientes del Hospital Psiquiátrico de Santiago”.

De tal forma que, Serrano (2008) menciona que “es importante señalar que el 21 de Diciembre de 2006 se creó la Asociación Chilena de Arte Terapia, ACAT” (p.18). Además como se menciona en la tabla 16, existen espacios de formación profesional en Chile, para profesionales con mención de arteterapeutas.

8.4 Campos de Aplicación del Arteterapia

A través de todas las artes, se puede favorecer a personas de distintas edades y situaciones, es la ayuda para la exploración de sus propias imágenes, de sus propias visiones del mundo.

Actualmente los ámbitos de acción en que se está desarrollando el Arte Terapia en Chile son variados. En salud mental se han realizado intervenciones en el Hospital Psiquiátrico Dr. José Horwitz B., en el Sanatorio el Peral y en la Comunidad Diurna de Peñalolén. En rehabilitación física y mental hay talleres de Arte Terapia con niños y adolescentes que participan en los programas de trabajo de la Fundación Teletón, la Fundación COANIL y Centro de Rehabilitación Infantil del Ejército (CRIE). En el área de la educación, actualmente existen algunos talleres en escuelas dependientes de las comunas de Puente Alto, Santiago Centro y Las Condes. También hay experiencias en escuelas para niños con necesidades especiales como el Colegio San Miguel Arcángel, ASPAUT (niños autistas) y escuela especial Juan Salvador Carrasco (ESPACIOCREA, 2017, p.1).

En resumen, el arteterapia va dirigido a diversas personas y situaciones, “el Arteterapia es aplicable en todo ámbito de bienestar humano, tanto para prevenir, como para promover, desarrollar y/o fortalecer, tanto a las personas como a las interacciones grupales, se puede realizar Arteterapia de manera individual, en pareja, a familias o en grupos y en ámbitos como: educación, salud, psicosocial-comunitario, empresarial, crecimiento personal, rehabilitación, discapacidad” (Fortune, 2016, p.1).

Por tanto se desarrollan programas de Arteterapia “en colegios, hospitales, hogares de menores, casas de acogida, centro de salud mental, comunidades terapéuticas, centros comunitarios, cárceles, ONG-fundaciones, empresas y RRHH, etc.” (ACAT y Fortune, 2016).

8.5 Técnicas de Arteterapia a utilizar en la presente investigación

8.5.1 El Dibujo

En cuanto a la técnica del dibujo Martínez (2006) señala que ésta técnica “es una creación subjetiva, en donde los elementos estéticos, los colores, lo agradable y desagradable, etc., Se constituyen como factores que cada persona incluye en sus dibujos con toda libertad” (p.124). Por tanto los dibujos “son como ventanas hacia el mundo, a través de ellos las personas pueden reconocerse a sí mismos, así como a su entorno, percibir sus emociones, angustias, fantasías, temores” (Martínez, 2006, p.127).

Lo que sucede cuando las personas dibujan, Martínez (2006, p.124) se transmiten “sensaciones, los detalles curiosos que tienen, los elementos que faltan, el tamaño, la proporción de los objetos y las personas que aparecen, las cosas que se repiten, las borraduras, las partes dibujadas y las partes en blanco, los dibujos superpuestos, entre otras cosas”.

Por otro lado, algunos de los instrumentos característicos para crear, a través de la técnica del dibujo, Martínez (2006, p.127) señala que el carbón “es el método más antiguo de dibujo y el papel donde se trabaja debe tener un grano marcado”. Del mismo modo, se utiliza el lápiz grafito, ya que “el dibujo con lápiz es el más usado, los lápices de grafito están graduados según su dureza, para arteterapia se utilizan los más blandos que permite una mayor rapidez en la ejecución” (Martínez, 2006, p.127).

8.5.2 La Pintura

Las personas en la sociedad, usualmente ven pinturas, en las calles, en los comerciales, en las etiquetas, en las revistas, etc. Martínez (2006, p.129), sin embargo, afirma que la pintura “trasciende en el tiempo y vincula más allá de la realidad, aporta un elemento más allá de la relación con lo visible, en donde lo indecible toma cuerpo”. Como otro ejemplo de la característica singular de la pintura “es que suele estar unida al color, en la vida diaria percibimos la realidad del color y los medios de comunicación nos han acostumbrado a que las imágenes las veamos en color” (Martínez, 2006, p.129).

Por otra parte, así, como el crear una pintura debe ser autónomo y sin intervenciones de opinión de otra persona. Martínez (2006, p.129) menciona que las “técnicas de pintura que se utilizan en Arteterapia deben ser fáciles, y rápidas de ejecución, principalmente son recomendables la pintura soluble con agua, temperas, acuarelas, tintas, ceras, acrílicos, pasteles, tizas y lápices de color”. Del mismo modo, especificando uno de estos instrumentos de creación, la técnica de “la tempera se puede aplicar sobre distintos tipos de soportes, como papeles, cartones, maderas, telas, siempre que la superficie esté libre de aceite o grasa” (Martínez, 2006, p.129).

8.5.3 Escultura

En lo que respecta en la definición de la escultura, Martínez (2006, p.134) dice que la escultura “es el arte de modelar, tallar, esculpir, inyectar, moldear, con todo material que permita crear formas, es una forma artística que utiliza directamente el espacio, a diferencia del dibujo o la pintura, que crean un espacio”.

Asimismo una de las justificaciones, para modelar el material básico que es la arcilla o barro, Martínez (2006, p.135) señala que este material “ofrece la neutralidad necesaria para el encuentro con las imágenes cargadas emoción y

experiencias. Todas las personas, da igual de que edad, quedan encantadas al sentir el placer de entrega y de alegría que es el dar forma”.

8.5.4 Fototerapia

Ahora bien, los jóvenes gracias a la tecnología, se ven insertos en un contacto frecuente con este medio de comunicación que es la fotografía, López (2006, p.139) señala que fotografía “conecta nuestra vida con el mundo: está en los medios de comunicación, pero también en nuestros hogares, formando parte de una genealogía familiar”.

Por tanto podríamos explicar el empleo de la fotografía como “un ejercicio de la memoria y del intento de aprehender una realidad, que escapa a cada instantánea, donde a veces tratamos de asimilar el mundo simplemente encerrándolo en nuestra personal cámara oscura, la práctica fotográfica genera reflexión sobre la mirada hacia el mundo y hacia nosotros mismos” (López, 2006, p.139).

De este modo, algunas de las finalidades de utilizar la fotografía, es conectar nuestra vida con el mundo, aplicar la reflexión, funcionar como objeto y como metáfora, y por sobre todos transformarnos, López (2006, p.139) dice que “uniendo sus distintos componentes de la creación simbólica, analogía con la realidad y búsqueda de rastro en ellas, podemos embarcarnos en un trabajo creador que a su vez, nos crea irremediabilmente de nuevo”.

La fotografía se puede utilizar en dos formas, siendo participe de la fotografía o ser quien captura las fotografías.

8.5.5 Mándalas

En cuanto a la actividad de pintar mándalas, hoy en día se considera como una técnica dentro del Arteterapia y que muchas personas han abogado por dicha terapia, ALBOAN (2008,p.5) menciona que los mándalas “son unas imágenes ancestrales que reflejan figuras básicas y sirven para la expresión creativa, la concentración y la meditación. Es una propuesta que puede servir tanto para niños y niñas como para personas adultas.”

De tal modo que esta actividad fomenta un ambiente de tranquilidad y concentración, lo que favorece que el estado de la conversación sea fluido, por esta razón, se ha aplicado con mayor frecuencia al área de la educación especial, Camacho (2013, p.39) nos describe que los mándalas “ayudarán a la formación de la inteligencia, del razonamiento, del control y dominio del cuerpo, todo ello desde un prisma de predominio del pensamiento divergente o creativo”.

Por tanto las personas que creen y utilizan los mándalas y otras técnicas del Arteterapia, han creado a base de sus investigaciones diferentes significados de los colores, para luego así dar una interpretación correspondiente al color elegido, Heller (2008, p.17) se refiere a que “los artistas, los terapeutas, los diseñadores gráficos, los arquitectos de interiores, deben saber que efecto producen los colores en los demás. Cada uno de estos profesionales trabaja individualmente con sus colores, pero el efecto de los mismos ha de ser universal”.

Es decir, como las personas conocen mucho más de sentimientos que colores, Heller, (2008, 17) señala que cada color “puede producir muchos efectos distintos, a menudo contradictorios. Un mismo color actúa en cada ocasión de manera diferente”.

Tabla 17

Colores y su significado

Color	Significado positivo	Significado negativo
Blanco	Pureza, perfección, virtud, sublimidad, liberación, inocencia, objetividad, formalidad, instinto para negocios, sinceridad, amor a la verdad.	Perfeccionamiento, tendencia a la abstracción, frialdad.
Negro y gris	Invencibilidad, renovación, dignidad, retorno.	Tedio, obligación, desesperación, desamparo, muerte, destrucción, paralización, tristeza, pecado, pérdida, miedo, amenaza, oscuridad.
Rojo	Amor, sensualidad, pasión, confianza en sí mismo, fuerza, resistencia, independencia, alegría de vivir, conquista.	Carácter impulsivo, ira, odio.
Azul	Calma, paz, relajación, serenidad, tranquilidad, carácter pacífico, seguridad.	Aburrimiento, paralización, ingenuidad, vacío.
Amarillo	Luz, sol, jovialidad, alegría, entendimiento, liberación, crecimiento, intelecto, sabiduría, espíritu emprendedor, fantasía, anhelo de libertad.	Superficialidad, envidia, presunción, miedo a las dificultades económicas.
Naranja	Energía, optimismo, alegría de vivir, sociabilidad, ambición, actividad, ternura, valor, vigor, franquezas, juventud, salud, confianza en sí mismo, cordialidad.	Afán de prestigio, frivolidad.
Rosa	Hedonismo, romanticismo, elegancia, cariño, dominio de la agresividad, abnegación, altruismo, suavidad, discreción, feminidad.	Necesidad de protección, inhibición, ignorancia de la realidad, sentimentalismo.
Violeta	Mística, magia, espiritualidad, súper ego, transformación, inspiración, sentimentalismo, superación, superación de las contradicciones, individualismo.	Melancolía, pena, penitencia, abandono, renuncia, tendencia a neurosis.
Turquesa	Sociabilidad, amistad, comunicación, imaginación, gracia, conciencia de sí mismo, humor, encanto.	Egoísmo, tozudez, necesidad de reconocimiento.
Verde	Equilibrio, crecimiento, esperanza, constancia, vida, naturaleza, fuerza de voluntad, curación, empezar de nuevo, integridad, bienestar, perseverancia, tenacidad, prestigio.	Falta de sinceridad, ambición, poder.

Fuente: extraído del libro mándalas teoría y práctica, edición n°12, Cavellius y Wuillemet, páginas 24-25

Tabla 18

Los colores de la rueda medicinal India y su significado

Color	Significado
Blanco	Entendimiento, perfeccionamiento, compasión y tranquilidad
Negro	Secreto, intuición, rectificación y renacimiento
Transparente	Curación espiritual, suavidad, amor y fidelidad
Amarillo	Amabilidad, percepción, naturaleza e inteligencia
Azul	Satisfacción, felicidad, armonía, y relajación
Rojo brillante	Intrepidez, acción, poder y transformación
Púrpura	Filantropía, idealismo y sabiduría
Rojo dorado	Sabiduría, claridad, ilustración y vitalidad
Rosa	Sensibilidad, curación del "niño interior" y curación total
Naranja	Autocontrol, vitalidad, ambición, intuición
Amarillo verdoso	Crecimiento, confianza, amor, relación y curación
Verde claro	Restablecimiento, curación profunda y pureza
Verde amarronado	Durabilidad, vigor, crecimiento y valor
Marrón	Apego a la tierra, estabilidad y conciencia del medio ambiente
Verde azulado	Purificación, limpieza, felicidad y suerte
Turquesa	Equilibrio, capacidades artísticas y curativas
Azul celeste oscuro	Sabiduría, espiritualidad, pureza y curación del alma
Plateado	Facultades sobrenaturales, emociones fluidas y bienestar

Fuente: extraído del libro *mándalas teoría y práctica*, edición n°12, Wullemet y Cavellius, página 26.

Tabla 19

Psicología de los colores

Color	Significado
Azul	El color de la simpatía, armonía, fidelidad, amistad y confianza, pese a ser frío y distante. Y el color de las virtudes espirituales.
Rojo	El color de todas las pasiones, del amor al odio, de la alegría y el peligro.
Amarillo	El color más contradictorio, optimismo y celos; El color de la diversión, entendimiento y traición.
Verde	Fertilidad, esperanza y burguesía.
Negro	El color del poder, violencia, muerte, negación y elegancia.
Blanco	De Característica femenino y de la inocencia, del bien y de los espíritus, el color más importante de los pintores.
Naranja (naranja)	El color de la diversión y el budismo, exótico, llamativo y subestimado.
Violeta (morado)	El color del poder, teología (devoción), originalidad, magia y feminismo.
Rosa (rosado)	De característica dulce (Dulzura), escándalo, cursi, encanto y cortesía, ternura, erótico, tierno, suave, pequeño, el rosa creativo, ilusiones y milagros.
Oro (dorado)	Dinero, felicidad, lujo, mucho más que un color.
Plata	Color de la velocidad, ultimo color en el que se piensa, distancia, intelectualidad, más personal que el dorado.

Marrón (café)	El color de lo acogedor, de lo corriente y anticuado, de la necesidad y pereza.
Gris	Representa el aburrimiento, lo anticuado, la crueldad, el color de lo olvidado, lo pasado, lo barato, lo basto.

Fuente: Información extraída del libro psicología del colores, Autora, Eva Heller, año 2008.

Tabla 20

Símbolos de las formas en el mándala y su significado

Símbolo	Significado
Ojo	Clarividencia, el ojo de Dios, el Yo
Árbol	Vida que se renueva por sí misma, la conexión del subconsciente, conciencia y esfera que traspasa lo personal, crecimiento, sentimientos maternos, arraigo (pero también, estancamiento) y personalidad
Rayo	Iluminación, alcance de la sabiduría, energías espirituales y curación
Flor	Belleza y fugacidad, alma y matriz
Triángulo con la punta hacia abajo	Agua, inconciencia y feminidad
Triángulo, con la punta hacia arriba	Fuerza de vida, cambios y masculinidad
Triángulo con la punta hacia el centro	Agresiones contra uno mismo
Corazón	Amor y felicidad, sol valor, sentimientos, reconocimiento y voluntad
Hexágonos	Unión de opuestos, finalización de trabajos, armonía y satisfacción
Círculo	Movimiento, lo absoluto, Dios y el Yo
Cruz	Unión del cielo y la tierra, subconsciente y conciencia, vida y muerte, dificultades, reconocimiento de los aspectos oscuros, superación de la propia estructura instintiva
Laberinto	Búsqueda del propio centro
Cuadrado	Estabilidad, equilibrio, capacidad de razonar, perfección humana, transformación del espíritu en materia
Cuadratura del círculo	Unión del cielo y la tierra, opuestos equilibrados, llenar el Yo de energía, purificación
Rueda	Empuje y dinámica
Arco iris	Conexión entre Dios y los hombres, principio masculino y femenino, fertilidad, padres y renacimiento
Mariposa	Autor renovación del alma, cambios, muerte y renacimiento
Telaraña	Feminidad, estado fetal, niñez y nuevo comienzo
Espiral	Fuerza de vida, energías curativas, afán de unidad
Estrella	Persona realista, sentido de identidad, autoconciencia, afán de superación e individualismo
Animal	Aspectos instintivos, símbolo para estados subconsciente
Gotas	Masculinidad y fertilidad, purificación interior
Pájaro	Alma humana, símbolo del espíritu y fantasía

Fuente: Extraído del libro mándalas teoría y práctica, edición n°12, Willemet y Cavelius, página 27 y 28.

La terapia de los mándalas es una terapia muy efectiva para muchos problemas espirituales, nos referimos a problemas espirituales cuando una

persona presenta un conflicto interno consigo mismo, así lo reconoció el psicólogo C.G. Jung (1965, p.29) afirma que la ventaja de los mándalas “es que no se necesita un especialista para trabajar en los problemas espirituales, si no que uno se basta a sí mismo, aparte de algo de tiempo, tranquilidad, colores, pinceles y lápices.”

Finalmente cabe recalcar que ningún color carece de significado. Heller (2008, p.18) menciona que el efecto de cada color “está determinado por su contexto, es decir por la conexión de significados en la cual percibimos el color. El contexto es el criterio para determinar si un color resulta agradable y correcto o falso y carente de gusto. Un color puede aparecer en todos los contextos posibles en el arte, etc.” Por tanto esta es una de las razones de las cuales, porque existen diferentes teorías del color.

8.5.6 El bordado y costura

Ante todo, comenzando por la definición de que es el bordado, Sánchez (2014, p.31), señala que es “toda labor de ornamentación realizada sobre un tejido u otra materia, aplicando a modo de relieve mediante la acción de la aguja y el empleo de diversas clases de hilos, lo que constituye la bordadura”.

Por tanto asumiendo que los tiempos han cambiado y el bordado y la costura, que antes eran vistas solo como herramientas de enseñanza jerárquica designada solo para que las mujeres pudieran cumplir “sus deberes domésticos” hoy poco a poco se presenta de una perspectiva distinta, Uriel (2009,p.1) explica que la mujer “al prepararse para convertirse en una profesional, ya no cuenta con todo el tiempo que necesitaría para aprender a coser, tejer o bordar, estas labores manuales que antes formaban parte de la educación que recibía toda mujer, han quedado relegadas con el ritmo de vida actual”.

Por esta razón el bordado y la costura se reivindicaron tomando un nuevo rol, partiendo de la premisa que ahora es un aprendizaje voluntario y en nuevos escenarios de aplicación. Es así como esta técnica tan ancestral que las abuelas

de toda familia adquirió, el día de hoy ha llegado a convertirse en un nuevo espacio de terapia para reencontrarse con el sí mismo y potenciar el bienestar propio. “La claridad que aporta a los pensamientos y sentimientos es otros de los beneficios terapéuticos de la lana-terapia. El proceso del tejido, justamente, logra acomodar puntos en una hilera de mayor resolución. Lo mismo sucede en la cabeza de la persona, sus ideas se vuelven más claras gracias al relax y la tranquilidad que aporta” (Uriel, 2009, p.2).

Otros de los beneficios de la lana-terapia, terapia que agrupa el bordar, el coser, el tejer, todo ámbito que en su aplicación considere “hilos”, Toro (2017, p.1), señala que además del relax que conforta, “ayuda a combatir el estrés y por sobre todo ayuda mucho a la concentración. A la vez, aprendes una destreza nueva que es muy importante para la salud mental y es una manera de sociabilizar en un ambiente tranquilo, también ayuda a organizar los pensamientos”. Por tanto el clima que genera esta actividad contribuye a que se cree un espacio de conversación más fácil, del mismo modo, Toro (2017, p.1) fundamenta que también beneficia a “reeducar y rehabilitar, lo que puede servir para la reinserción social y para ayudar a personas con limitaciones físicas y mentales, sean temporales o permanentes, porque a la vez que aprende, gana confianza y aumenta su autoestima”. Así que a los/las jóvenes con discapacidad intelectual más que solo ser una simple actividad contribuirá en todo lo recién mencionado.

CAPITULO III

DISEÑO METODOLÓGICO



Detalle: “mándala de árbol realizado por Aurelio en la segunda jornada de las sesiones en pintura en género”.

9. DISEÑO METODOLOGICO

9.1 Tipo de Investigación

La investigación aquí presente, es de tipo cualitativa, Corbin y Strauss (2004, p.12) menciona que las investigaciones cualitativas pueden tratarse “sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre naciones. Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplos los censos o información sobre antecedentes de las personas u objetos estudiados, pero el grueso del análisis es interpretativo”.

Otro factor de dicho enfoque de la investigación, Pérez (2004, p.86) se refiere a que “cuando realiza una investigación cualitativa, se implica particularmente en el proceso de la misma, orientado hacia la recogida de información. Requiere tal investigación un proceso continuo e valorización activa y de toma de decisiones acerca de informaciones adicionales; solo las preguntas formuladas adecuadamente podrían dar sentido a la explicación de los datos”.

Es decir, a partir de la investigación cualitativa y sus técnicas de recolección de datos, se puede obtener información confiable, Corbin y Strauss (2004, p.13) afirma que de igual forma “los métodos cualitativos se pueden usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales”.

9.2 Enfoque de la Investigación

La investigación será de tipo cualitativa, desde el enfoque investigación-acción, ya que como Pérez (2004, p.161) señala que desde el plano educativo, “la investigación acción se orienta a mejorar la acción y a contribuir a la resolución de

problema con una visión dinámica de la realidad. Reconoce que los fenómenos educativos están siempre interrelacionados; además, son siempre susceptibles de mejora”.

De la misma manera, el rol que designa al docente es un protagonismo práctico, debido a que pretende implicar activamente a los profesores durante todo el proceso de la investigación, Pérez (2004, p. 163) menciona que esta implicancia desea “convertirlos en protagonistas de sus propias investigaciones. Ellos conocen mejor que nadie el punto de arranque de la investigación: los problemas cotidianos del colegio o del aula; por tanto, está justificado el papel de protagonistas”.

De tal modo que se concibe a la investigación-acción como una estrategia a la cual se asocia una función de formación de las personas implicadas y que además se caracteriza por partir desde un problema o conflicto que acontece a las personas enfocadas la investigación, Pérez (2004, p.162) se refiere a que prioritariamente “por parte de los problemas cotidianos que se le plantean al trabajador, bien sea en el campo social o en el educativo. Se contempla como un tipo de investigación aplicada a la educación, se caracteriza por establecer el cambio social como una estrategia de cambio social”.

La investigación-acción no sólo la constituyen un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el investigador de acuerdo al contexto.

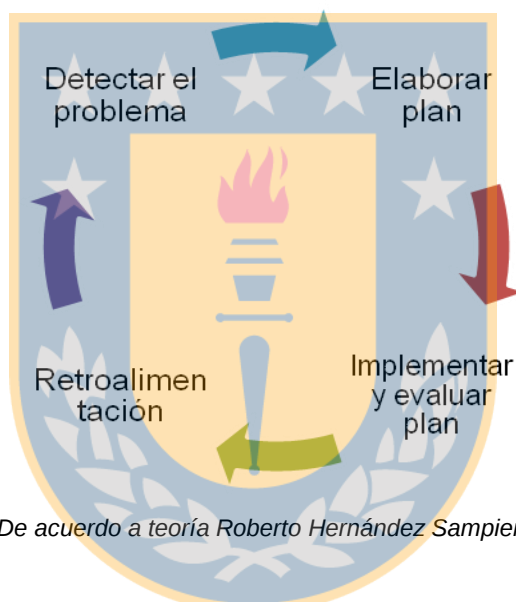
En el espiral de la investigación-acción, los investigadores:

- “Desarrolla un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.
- Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado.

-Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.

-Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo” (Lewis citado por Murillos, 2011, p.13)

-Investigación-acción es de carácter cíclico:

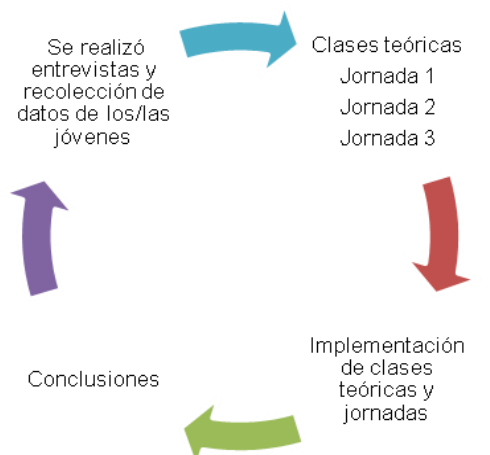


-Fuente: De acuerdo a teoría Roberto Hernández Sampieri (2014).

En otras palabras, en la fase de detectar el problema es la inmersión en el lugar, en el caso de la investigación aquí presente es la escuela solidaridad, taller laboral II, en donde se recolectan los primeros datos mediante entrevistas y documentos, para posteriormente elaborar el plan y toma de decisiones. Luego se implementa el plan a partir del objetivo y en el área de retroalimentación se evalúa si es necesario ejercer otro plan o continuar.

En la investigación acción es una reflexión constante y debido a su carácter cíclico al finalizar la investigación en un futuro se puede volver a retomar, crear un nuevo plan de acción.

-Investigación acción realizada en la presente investigación:



- Fuente: Adecuada a los pasos realizados en la presente investigación por Montserrat Fica.
Guiado y remplazando los pasos de la teoría Roberto Hernández Sampieri (2014).

9.3 Investigación Descriptiva

La investigación será de tipo descriptiva debido a que “la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar como son y cómo se manifiestan.

Con los estudios descriptivos, se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, 2014, p.92). Y en la investigación se explicará detalladamente, las sesiones de arte terapia y las técnicas que se utilizarán.

9.4 Dimensión Temporal

La dimensión temporal de la investigación se enmarca en un estudio Longitudinal, pues “se diseña para permitir observaciones en un periodo extenso de tiempo” (Chamblas, Mardones y Peña, 2000, p.86). Por tanto la investigación se efectuará en el primer semestre del año escolar 2017 y comienzo del segundo

semestre del mismo año, específicamente entre los meses de Marzo a Octubre. Durante este tiempo se recolectan datos en puntos o periodos especificados, para hacer inferencia con respecto al cambio de sus determinantes y consecuencias.

9.5 Población y Selección de la Muestra

La población y la muestra es de tipo no probabilístico e intencional, de la población de jóvenes con discapacidad intelectual entre 17 a 26 años de edad, de la comuna de Mulchén.

El muestreo intencional es aquel “en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las Leyes del azar, si no de alguna forma intencional, en él que no hay modo de estimar la probabilidad que cada elemento tiene de ser incluido en la muestra, ni la seguridad de que cada elemento tiene alguna oportunidad de ser incluido” (Ruiz, 1999, p.64).

Se estableció la muestra y la decisión de realizar esta investigación con 9 jóvenes del taller laboral II, 4 hombres y 5 mujeres, por la necesidad que ellos presentan (que se complementa más abajo en la Pág. 62.), debido a que los jóvenes cursan uno de los últimos estratos de la educación especial, pero sin embargo, no tienen claridad de sus derechos y requieren de un medio de comunicación alternativo, debido a los contextos sociales vulnerables de los que ellos provienen.

9.6 Técnicas e Instrumentos de Recogidas de Datos

9.6.1 Técnicas e instrumentos de recogidas de datos cualitativos

Para las técnicas de recogidas de datos, se utilizará la observación participante, entrevistas libre y lectura, de igual forma, el procedimiento para la recogida de datos es el sistema narrativo, en donde se realiza una narración

detallada de los fenómenos a observar y así explica el proceso de utilizar técnicas de Arteterapia.

Los métodos cualitativos, por su parte, “analizan los datos mediante narraciones, viñetas y relatos cuyo ideal es la denominada descripción densa, la interpretación, de las interpretaciones de los sujetos que toman parte en una acción social” (Ruiz, 1999, p.64).

Para detallar todo el proceso en la aplicación de las sesiones de Arteterapia con los jóvenes con discapacidad intelectual, se utilizará el método descriptivo, como señala Hernández (2003, p.117) el estudio descriptivo “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importante de las personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que se someta a un análisis”.

9.6.1.1 Observación participante y directa

Del mismo modo, en base a un autor, que se ha referido a la definición de la observación, como lo es Ruiz (1999, p.123) menciona que la observación cualitativa “parte unas veces del presupuesto de que el investigador ejerce el papel de notario orientado a la capacitación e interpretación del desarrollo de la situación social observada y otras”. Es por ello que se realizará una observación grupal.

9.6.1.2 Entrevista

Por otro lado, la entrevista es la herramienta metodológica preferida por los investigadores cualitativos, “esta suele ser practicada por los investigadores de esta escuela en su modalidad abierta y semi-estructurada, entendida como una conversación controlada por el arte de saber formular preguntas y de saber escucharlas” (Ruiz, 1999, p.122).

9.6.1.3 Autobiografía

De igual forma, la autobiografía consiste en “una narración que realiza una persona o grupo, acerca de sus experiencias, inquietudes, aspiraciones, metas, fines, actitudes, etc. Esta narración implica una reflexión sobre su praxis y una proyección de sus nuevas aspiraciones, conductas e inquietudes en la comunidad, es así que el relato autobiográfico presupone una cierta proyección hacia el pasado, una retroproyección del significado” (Pérez, 2002, p.39).

9.6.1.4 Diario De Campo

Las anotaciones de campo, como afirma Ruiz (1999, p.222), pueden ser “anotaciones manuales del propio observador y pueden incluir registros audiovisuales por medio de grabadores, cine o video, el objetivo de las notas de campo no es otro que la garantía de que no se pierda la información obtenida y de que esta se encuentre en todo momento accesible a nuevos análisis e interpretaciones”.

9.6.2 Técnicas e instrumentos de recogida de datos artísticos

En cuanto a la lectura de documentos, “que sean escritos, esculpidos, pintados o simplemente grabados en soporte permanente, conservan un fenómeno social pasado, por tanto los artefactos audiovisuales (filmación, videgrabación) han aportado un arsenal de mecanismos de recogida de información insospechado para los investigadores” (Ruiz, 1999, p.150). Que dé luego, de igual forma se interpretan y permanecen en el tiempo. Del mismo modo otro medio de registro de información serán las notas de campo en todas las sesiones establecidas y registro fotográfico de alguna de ellas.

9.6.2.1 Análisis e interpretación de los Resultados

Por tanto, el método de análisis de información es interpretativo y la técnica de análisis de información es la transcripción de datos obtenidos de las notas de campo, las entrevistas participantes realizadas a los/las jóvenes con respecto a sus trabajos, las entrevistas realizadas a las profesoras y obtención de datos de anamnesis y autobiografías.

De modo similar, se requiere dar orden a los datos, en especial a las entrevistas realizadas a las profesoras y autobiografías; “organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones; comprender en profundidad, el contexto que rodea los datos, describir las experiencias de las personas estudiadas bajo su óptica, en su lenguaje y sus expresiones; interpretar y evaluar unidades, categorías, temas y patrones explicar contextos, situaciones, hechos y fenómenos” (Hernández, 2003, p.612).

9.7 Antecedentes relevantes de los/las jóvenes

Para contrastar con objetividad el estado socio cultural en el que están insertos los/las jóvenes y para también contextualizar el estado de vulneración en la que ellos viven, se recurre a la extracción de información de la anamnesis que se desprende del Decreto N° 170 realizada el año 2017.

Del mismo modo para complementar la información se obtiene y extrae datos relevantes del proyecto educativo de la escuela solidaridad actualizado el año 2017, que se encuentra de modo digital y tangible en dicha escuela. También se extrae datos de las autobiografías realizadas por los/las jóvenes con respecto a los hitos importantes que recuerdan de sus vidas de acuerdo al modelo de Pérez (2002).

Asimismo de modo aclarativo, durante la presente investigación sin alterar la veracidad ni seriedad de la información aquí contenida, se modificará los

nombres de pila de los/las nueve jóvenes, para resguardar su privacidad e identidad, reemplazando aquellos nombres por sobrenombres o abreviaturas como se aprecia a continuación.

Tabla 21

Resumen de la constitución del grupo de jóvenes

Nº1	Nombre	Sexo	Personas con las que vive	Año de ingreso al colegio	Nº de colegios asistidos
1	Amila	F	Abuelos, tíos y primos	2008	2
2	Francis	M	Abuelos	2007	4
3	Mena	F	Papás y hermanos	2005	2
4	Ana	F	Tíos	2011	5
5	Guille	M	Solo papá	2006	2
6	Gela	F	Abuelo, tíos y primos	2008	2
7	Ari	M	Papás y hermanos	2003	2
8	Aurelio	M	Solo tío	2017	3
9	Alejandra	F	Solo mamá	2017	1

9.7.1 Realidad socio- cultural de la escuela solidaridad

Información extraída del proyecto educativo año 2017 con respecto a la familia y entornos cercanos de los/las jóvenes.

“Esta comunidad escolar está inserta en un sector poblacional de bajos recursos, las cuales presentan altos índices de vulnerabilidad tales como: Alcoholismo, disfunción familiar, drogadicción, delincuencia y hacinamiento entre otros.

Un alto porcentaje de las familias de los alumnos son disfuncionales, con problemas de violencia intrafamiliar, hacinamiento, alcoholismo, drogadicción, negligencia y otros”.

Por tanto además de la exclusión propia por su condición, los/las jóvenes están expuestos a una alta probabilidad de caer en la drogadicción, delincuencia, alcoholismo y disfunción familiar.

9.7.2 Antecedentes relevantes de las anamnesis y autobiografías

a) Amila

Fecha nacimiento: 20 de Noviembre de 1995

Edad: 22 años

Fecha evaluación: 14 de Marzo del 2017

Diagnóstico: Discapacidad intelectual leve

Antecedentes relevantes: Amila vive con sus padres, abuelos tíos, y tres hermanas, ocupando el segundo lugar entre ellas, la madre reporta síntomas de pérdida, parto prematuro, lento probable asfixia. Retraso en la adquisición del lenguaje oral y control vesical.

Sufre de exceso de peso y dificultades visuales, tiene lentes pero se niega a usarlos.

Vive en el sector rural de la comuna de Mulchén sin suministro de agua potable ni luz, desde el campo viaja todos los días al colegio, debido a que el internado de la comuna ya no está habilitado.

b) Francis

Fecha nacimiento: 28 de Octubre de 1997

Edad: 20 años

Fecha evaluación: 16 de Marzo del 2017

Diagnóstico: Discapacidad intelectual moderada

Antecedentes relevantes: Según la anamnesis realizada a la madre, ella fue hospitalizada a las 34 semanas con síntomas de parto prematuro, concluyendo el embarazo a las 38 semanas, midiendo el menor 48 cm y pesado 3,15 gramos, con desproporción céfalo-pélvico y además con síndrome dísformico.

De igual forma la madre señala que por parte suya existe alcoholismo.

En los primeros meses de vida, Francis presenta sonrisa social tardía a los cinco meses, de igual manera camina sin apoyo a los 18 meses, en lo que respecta al lenguaje dice sus primeras palabras a los 3 años y frases a los 4 años, presentando un desarrollo tardío del lenguaje.

En lo que respecta a su trayectoria escolar, ha estudiado en cuatro colegios, con motivos de cambio, por bajo rendimiento escolar y problemas de conducta, no respetando normas en los antiguos establecimientos.

Actualmente es el presidente del centro de alumno del establecimiento y vive con sus abuelos producto de los conflictos y mala relación que tiene con su padre.

c) Mena

Fecha nacimiento: 4 de Octubre de 1995

Edad: 23 años

Fecha evaluación: 13 Marzo del 2017

Diagnóstico: Discapacidad intelectual moderada.

Antecedentes relevantes: Mena vive con sus padres y hermanos, presenta problemas cardiacos y en la producción de palabras orales, en lo referido al problema cardiaco está a pronta de realizarse una operación, durante su autobiografía mena afirma que siente mucha sobre-protección por parte de sus padres, que no la dejan salir ni a dar una vuelta en bicicleta sola.

También cuenta que en los colegios que estuvieron antes de ingresar a la Escuela Solidaridad, sufrió de bulling y no tuvo amigos, recordando esta etapa como una etapa triste y que le dejo huellas, debido a que ahora le da vergüenza hablar, no le gusta hablar, porque siente que habla mal y la gente se ríe de ella.

d) Guille

Fecha nacimiento: 01 de Julio de 1997

Edad: 20 años

Fecha evaluación: 21 de Marzo del 2017

Diagnóstico: Discapacidad intelectual moderada

Antecedentes relevantes: Guille vive junto a sus padres y hermanos menores quienes en la semana viven en un internado en Nacimiento, es un joven introvertido. Gusta del deporte, se observa preocupado por su higiene personal y apariencia física, comportamiento acorde con su edad evolutiva.

Además de lo anterior el joven presenta síntomas de malestar psicológicos tales como; irritabilidad, angustia, sentimientos de rechazo e indefensión, también presenta preservaciones de ideas, síntoma común en pacientes con lesiones orgánicas cerebrales, en enfermos epilépticos, en personas con discapacidad cognitiva o personas que comienzan a denunciarse. Cabe mencionar que su madre relata en entrevista psicológica que el joven tiene episodios de descontrol y arrebatos de ira, momentos en los que ha llegado a golpearla o auto agredirse, no recordando posteriormente estos episodios.

La madre tras una determinación judicial, no puede vivir junto con el joven, debido a que presenta un trastorno psiquiátrico el cual no quiso recibir ayuda.

El joven en su autobiografía comenta referido a este último punto, que el desearía que vivieran todos juntos por sus hermanitos que en este momento son su principal preocupación.

También el joven cuenta que él tiene problemas de drogadicción, en donde en ocasiones ha empeñado artículos personales de él como bicicletas para obtener drogas.

e) Gela

Fecha nacimiento: 14 de Agosto de 1999

Edad: 18 años

Fecha evaluación: 13 de Marzo del 2017

Diagnóstico: Discapacidad intelectual leve

Antecedentes relevantes: La madre afirma en la anamnesis que durante su embarazo ella oculto y negó su condición, debido a que encontrada en el periodo de adolescencia.

Al momento de nacer fue parto normal y Gela fue rechazada por su madre, además la infante no presento succión de la leche.

La joven dijo sus primeras palabras a la edad de cuatro años, y camino sin apoyo al año.

Con respecto a sus antecedentes académicos, el año 2008 fue evaluada por presentar dificultades en el rendimiento escolar, año que fue transferida al establecimiento actual.

La joven actualmente vive con sus abuelos, madre, hermana y prima que asiste al mismo establecimiento y curso que ella.

En la información proporcionada por su autobiografía cuenta sobre su embarazo, en donde afirma que a los cinco meses supo que estaba esperando un hijo de un ex compañero, del cual no ha tenido información, ni apoyo desde que nació su bebe.

Además cuenta sobre la violencia obstétrica que vivió, que fue por un cambio de pastilla que quedó embarazada y además su parto fue parto normal seco, debido a la negligencia de los médicos.

f) Ana

Fecha nacimiento: 23 de Marzo del 1997

Edad: 20 años

Fecha evaluación: 16 de Agosto

Diagnóstico: Discapacidad intelectual moderado

Antecedentes relevantes: Según la anamnesis realizada a la tía, la familia no presenta información de la gestación, ni del tipo de parto, ni del desarrollo sensorio motriz. Debido a en que el año 2012 la madre que también presenta discapacidad intelectual recién comienza a participar en reuniones, luego del fallecimiento de su abuela quien era la tutora en la ciudad de Osorno.

Actualmente Ana vive con sus tíos y tres primos en la localidad de Mulchén.

La joven actualmente tiene comunicación poco frecuente con la madre y el padre falleció cuando era pequeña, además cabe destacar que en la familia existen más antecedentes de familiares con discapacidad intelectual.

Ana recuerda su etapa de infancia feliz, cuando vivió con su madrastra y papá, a pesar de que cuando el falleció tenía cinco años. Después de su muerte estuvo internada en un colegio en Osorno y luego de tres años allí, su abuela paterna la retiro del recinto en donde se encontraba y se la llevó a vivir consigo.

Del mismo modo recuerda que esos 8 años que vivió con su abuela fue muy feliz, la mejor etapa de su vida, comenta que su abuela la quería mucho a ella y sus tres hermanos.

Cuando su abuela falleció comenta que los tres hermanos quedaron repartidos, además señala que siente que su mamá no la quiere y siente celos de su hermano menor que recibe más amor y atención por parte de su mamá.

g) Aurelio

Fecha nacimiento: 3 de Marzo de 1995

Edad: 22 años

Fecha evaluación: Sin evaluación

Diagnóstico: Discapacidad intelectual leve

Antecedentes relevantes: Aurelio a principios de Julio se integra al curso, él vive solo con su tío, sus ambos padres fallecieron. Estudiaba en Nacimiento en un liceo de educación regular, al estar allá tan lejos de su familia solicito si podía venirse a Mulchén, debido a que allá estaba internado.

Ahora cuenta que está feliz de haber conocido esta escuela, que en la casa se aburre mucho y se pone triste.

h) Alejandra

Fecha nacimiento: 8 de enero 1995

Edad: 22 años

Fecha evaluación: Sin evaluación

Diagnóstico: Síndrome de Down

Antecedentes relevantes: De acuerdo a la información proporcionada por la madre de la joven, ella solo asistió el año 2000 al jardín, luego de eso producto al miedo de ella no la envió nunca más al colegio.

Este año producto de su vida sedentaria de solo dormir y comer, la joven aumento mucho de peso transformándose en ese el motivo de porque la mamá decide enviarla al colegio y así poder revertir dicha situación.

Alejandra posee un vocabulario oral muy amplio, pero sin embargo no sabe leer, ni escribir, ni tampoco manipular dinero, movilizarse sola por Mulchén o por el colegio.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS



Detalle: "Fotografía de ejemplo de uno de los trabajos realizados por los alumnos en el taller laboral II, incluidos en el catálogo, corresponde a una repisa de madera".

10. OBJETIVOS Y MUESTRAS DE LAS ENTREVISTAS

El objetivo de las entrevistas construidas y realizadas es conocer el escenario referido a la visión de los agentes diariamente involucrados durante largos periodos de tiempo, en el proceso de formación, orientación, mediación, proceso enseñanza-aprendizaje, etc. Ya que como bien dice, Hernández (2003, p. 597) el propósito de la entrevistas “es obtener respuestas sobre el tema, problema o tópico e interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado”.

En este caso de las profesoras y asistentes con respecto a los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual y su participación en el Arte y Arteterapia.

Considerando el término “visión” de acuerdo a la definición de la Real Academia Española. “Como punto de vista particular sobre un tema o un asunto” (RAE, 2017, p.645). Refiriéndose en este caso a la visión particular de las profesoras a cargo de la jefatura y de las asistentes de la educación en los cursos en donde los jóvenes se encuentran actualmente y donde han efectuado sus últimos niveles educativos.

Los cursos son: 8° básico (ex básico 10), taller laboral I y taller laboral II, en donde se encuentran los jóvenes entre 15 a 24 años, tal como lo menciona la ONU (2017, p.7) la asamblea general de las Naciones Unidas “define a los jóvenes como las personas entre los 15 y 24 años de edad. Esta definición se hizo para el año internacional de la juventud, celebrada alrededor del mundo en 1985. Todas las estadísticas de las Naciones Unidas están basadas en esa definición, como se puede ver en el libro anual de estadísticas publicado por el sistema de las Naciones Unidas sobre demografía, educación, empleo y salud”.

10.1 Muestras de las entrevistas

Consta de dos muestras, pero debido a que las profesoras tanto como las asistentes pasan la misma cantidad de tiempo con los/las jóvenes, se analizan de forma conjunta.

1. Profesoras de educación diferencial con mención discapacidad intelectual/deficiencia mental a cargo de la educación de los/las jóvenes en la escuela Solidaridad de Mulchén.
2. Asistentes de la educación especial, técnicos en educación diferencial a cargo del apoyo de la educación de los/las jóvenes de la escuela Solidaridad Mulchén.

Sin embargo a las ocho participantes se les mantendrá su identidad anónima, Hernández (2003, p.631) debido a que como se sugiere “por ética observar el principio de confidencialidad. Esto puede hacerse al sustituir el nombre verdadero de los participantes por códigos, números, iniciales, apodos u otros nombres”. En el caso de esta investigación adoptaran el nombre de informantes.

10.2 Análisis por categoría y subcategoría

Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, “posiblemente las más representativas y al mismo las más habituales sean la categorización y la codificación. Incluso a veces se ha considerado que el análisis de datos cualitativos se caracteriza precisamente por apoyarse en este tipo de tareas” (Garcés, Gil y Rodríguez, 1999, p.205). Por tanto para dar una definición se puede decir que las categorías “son las clasificaciones más básicas de conceptualización, y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo específicamente” (Thiebaut, 1998, p.125).

Por tanto la categorización consiste en la segmentación en elementos, que han resultado relevantes y significativas desde el punto de interés de esta investigación.

Tabla 22

Categorías y subcategorías a partir de las entrevistas

Categoría	Código	Subcategorías
VISIÓN DE LAS PROFESORAS Y ASISTENTES DE AULA CON RESPECTO AL ARTE Y ARTETERAPIA	VPAARART	-Conocimiento y aplicación por parte de las profesoras y asistentes de aula con respecto al Arte y Arteterapia
VISIÓN DE LAS PROFESORAS Y ASISTENTES DE AULA CON RESPECTO AL ESTADO DE LOS DERECHOS SOCIALES DE LOS Y LAS JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	VPADSJDI	-Trayectoria de las profesoras y asistentes de aula -visión de las profesoras y asistentes de aula con respecto al estado actual de los derechos sociales de los jóvenes con discapacidad intelectual -Conocimiento de normativa que protege los derechos sociales de los jóvenes con discapacidad intelectual
VISIÓN DE LAS PROFESORAS Y ASISTENTES DE AULA DE ACUERDO AL ARTETERAPIA COMO MEDIO DE BENEFICIO O IMPARCIALIDAD CON RESPECTO A LOS DERECHOS SOCIALES DE LOS JOVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	VSPAARTDS	-Visión de las profesoras y asistentes de aula con respecto al Arteterapia y derechos sociales

Fuente: Confección de autoría propia

10.2.1 Definición de las subcategorías

Para facilitar la lectura, se brinda una tabla en donde se compacta la información:

Tabla 23

Definiciones

Subcategoría	Definición
-Conocimiento y aplicación por parte de las profesoras y asistentes de aula con respecto al Arte y Arteterapia	Lo que las profesoras y asistentes inicialmente comprenden en teoría el término Arte y Arteterapia, si han empleado junto con sus alumnos en experiencias anteriores dichos términos.
-Trayectoria de las profesoras y asistentes de aula	Información con respecto al tiempo que llevan ejerciendo en la Escuela Solidaridad y realizar un

	contraste de situaciones en diferentes variables de tiempo relacionada con ellas, que estén relacionados a los derechos sociales de los/las jóvenes con D.I.
-Visión de las profesoras y asistentes de aula con respecto al estado actual de los derechos sociales de los jóvenes con discapacidad intelectual	Punto de vista particular por parte de las agentes cercanas que de forma habitual interactúan con los/las jóvenes y conocen sobre sus historias de vidas y si son o no vulnerados los derechos sociales de ellos/ellas.
-Conocimiento de normativa que protege los derechos sociales de los jóvenes con discapacidad intelectual	Información referida a si las profesoras y asistentes están actualizadas en la normativa que los rige a los derechos sociales en cuanto a su protección y aplicación.
-Visión de las profesoras y asistentes de aula con respecto al Arteterapia y derechos sociales	Contrastar la percepción por parte de las profesoras de la comprensión y conocimiento sobre el Arteterapia, luego de su explicación de los principales puntos teóricos y algunas técnicas y además relacionarlo con el beneficio a los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual.

Fuente: Confección de autoría propia

10.3 Aportes de las entrevistas

La información proporcionada por medio de las entrevistas realizadas a las profesoras y asistentes, permitieron crear una propuesta de intervención.

A si mismo mediante las entrevistas se evidencia la necesidad de destinar más tiempo y recursos a actividades relacionadas al Arteterapia. Debido al impacto económico declarado por las profesoras y asistentes como un atajo a la hora de querer realizar dicha actividades, se recurrirá al área sustentable mediante materiales reciclados, para poder impulsar y potenciar este tipo de actividades.

También se contrasta la necesidad de impartir clases teóricas a los/las jóvenes, con respecto a la materia de sus derechos sociales debido a que una de la gran causa designada por parte de las profesoras y asistentes era la falta información.

Del mismo modo se evidencia la necesidad de trabajar los derechos sociales como el derecho al trabajo, derecho a la familia, derecho al respeto de la integridad física y mental y el derecho a la educación. En este sentido se considera:

Intervención en base a los resultados de las entrevistas; Clases teóricas referidas a los derechos sociales de los/las jóvenes:

En el tiempo correspondiente que aparece a continuación, a los/las jóvenes pertenecientes al taller laboral II, se les presenta de manera teórica en la asignatura desarrollo social, sus derechos sociales para que los conozcan y familiaricen con ellos, para posteriormente trabajar dichos derechos en las sesiones.

Tabla 24

Fecha de clases teóricas realizadas

Fecha	Derecho
Martes 18 de Abril del 2017	Derecho a la educación
Martes 25 de Abril del 2017	Derecho a la salud
Martes 2 de Mayo del 2017	Derecho al trabajo
Martes 9 de Mayo del 2017	Derecho a vivir en comunidad
Martes 16 de Mayo del 2017	Derecho de vivir en un ambiente libre de contaminación
Martes 23 de Mayo del 2017	Derecho a participar en la vida cultural
Martes 30 de Mayo del 2017	Derecho al respeto de la integridad física y mental

Fuente: Confección de autoría propia de acuerdo al calendario 2017

De la Tabla 24, se desprenden algunos ejes a trabajar de acuerdo a las clases teóricas impartidas:

- ➔ Mediante el derecho de vivir en un ambiente libre de contaminación, como curso taller laboral II, se dictamino la idea de crear bolsas reutilizables para contribuir a la comunidad de Mulchén y así colaborar en la reducción de utilización de bolsas plásticas.
- ➔ En cuanto al derecho al trabajo se decidió en conjunto que todos los productos realizados en las sesiones mediante las técnicas de Arteterapia, ellos mismos serian quienes les darían el valor económico.

- ➔ Así mismo, fueron los jóvenes quienes decidieron traer ropa desde su casa para reutilizarla y así contribuir en el derecho al trabajo en la realización de productos con ella y el derecho de vivir en un ambiente libre de contaminación.

10.3.1 Visión de las profesoras y asistentes de aula con respecto al Arte y Arteterapia (VPAARART)

➔ Subcategoría 1: Conocimiento y aplicación por parte de las profesoras y asistentes de aula con respecto al Arte y Arteterapia.

- **Pregunta VPAARART a.**

Con respecto a la pregunta que es el Arte y que rol ocupa dentro de las escuelas especiales y en que contextos lo utilizaría el Arte, las respuestas proporcionadas por las profesoras y las asistentes se pueden categorizar de la siguiente forma con respecto a “que es el Arte”, en donde se puede apreciar que la mayoría de las involucradas coincide a que el arte promueve la interacción, comunicación y por sobre todo la expresión. “Por su carácter no verbal resulta eficaz al abrir nuevas vías de comunicación para que el inconsciente se exprese y la persona encuentre un mayor sentido a sus emociones y sus acciones” (López, 2006, p.122).

Aludiendo a comentarios como:

-“Es la forma de expresar lo que se siente... el sentimiento que mostramos hacia los demás también se refleja a través del arte, es un rol primordial, porque los niños se expresan a través del arte nos entregan todas sus emociones a través del arte” (informante N° 4).

-“Yo creo que ocupa un rol importantísimo, ya que hay jóvenes que les cuesta comunicarse y a través del arte logran comunicarse con lo que piensa, sienten, el arte les permite eso...poder comunicarse con el mundo” (informante N° 6).

-“Es un forma de expresión y dentro de las escuelas especiales ocupa un rol muy importante porque muchos jóvenes no se comunican fácilmente y muchas veces por timidez, por traumas de la infancia, el dibujo permite expresar lo que siente” (informante N° 7).

Del mismo modo en lo referido a que contextos utilizarían el Arte se pueden nombrar los siguientes:

-“Lo utilizaría al menos en mi curso, desde que entran hasta que se van” (informante N° 4).

- “Yo creo que en cualquier momento lo podemos utilizar” (informante N° 6).

-“Lo utilizaría en todos los contextos” (informante N° 7).

- **Pregunta VPAARART b.**

En lo referido a la pregunta si conocen el Arteterapia, de las ocho entrevistadas, solo tres de ellas han escuchado sobre el Arteterapia, mencionando que lo han oído en contextos como:

-“También en el “contexto educacional para trabajar el área conductual” (informante N° 3)

-“El conectarse con el sí mismo, conectarse con el yo interno... se utiliza en algunos estados emocionales con mayor constancia” (informante N° 4).

-“Que es una nueva forma de ver el Arte, todo lo que antes era expresión artística...ahora se llama Arteterapia, el pintar mandalas, hacer dibujos por iniciativa propia... ya que se han realizado estudios” (informante N° 7).

- **Pregunta VPAARART c.**

De acuerdo a la experiencia de trabajo de todas las profesoras y asistentes, referido a si han utilizado alguna estrategia didáctica relacionada al Arte, seis de ellas afirman que han utilizado alguna técnica y solo dos de ellas clarifican haber utilizado “*como medio de apoyo*”, sin embargo, todas concuerdan a que son resultados positivos de dichas estrategias siempre han sido positivas.

Concordando en las siguientes afirmaciones:

- *“Han dado buenos resultados” (informante N° 1).*

- *“Como medio de apoyo, en realidad siempre se trabaja material concreto, muy bajo, uno trata de... pero yo diría que del 100% un 25%, tiene material concreto, pero faltan cosas” (informante N° 2).*

- *“Hemos quedado con gusto a poco... pero el tiempo no da mucho” (informante N° 4).*

- *“Como medio de apoyo, me gustaría tener más tiempo” (informante N° 3).*

- *“La experiencia ha resultado muy bien” (informante N° 5).*

- *“Siempre he tenido resultados” (informante N° 7).*

Algunas de las técnicas utilizadas son:

- *“Depende de la rama, la música uno, dos, o algunos, todos el artes plásticas si le gusta más, las artes visuales” (informante N° 1).*

- *“yo por ejemplo, hemos hechos talleres reflexivos...hacemos yoga...modelaje” (informante N° 4).*

- *“Si la música, siempre he tenido resultado” (informante N° 7).*

- *“También mándalas” (informante N° 7).*

- **Pregunta VPAARART d.**

Con respecto a la trayectoria en la educación especial todas las profesoras recuerdan algún/a alumno/a que tuviera alguna dote artística, y del mismo modo, todas relatan que notaban cambios evidentes en la forma de ser y actuar del alumno/a, podían lograr una comunicación con aquellos alumnos más introvertidos.

- *“Se concentran” (informante N° 1).*

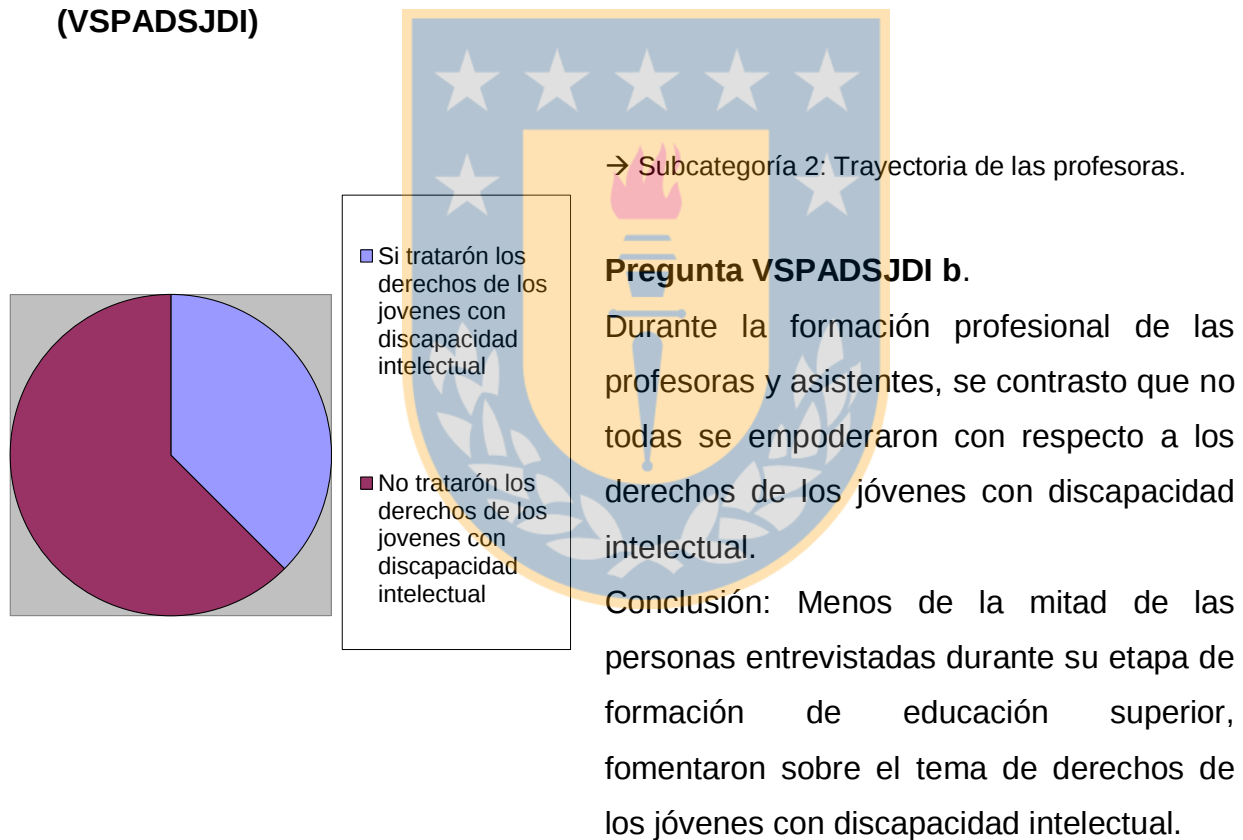
- *“Cambiaba conductualmente” (informante N° 3).*

- “Se sienten importante” (informante N° 4).

-”En el área anímica y social” (informante N° 8).

Entre muchos otros comentarios y experiencias personales que dan a contrastar el beneficio del Arte por parte de los jóvenes con discapacidad intelectual.

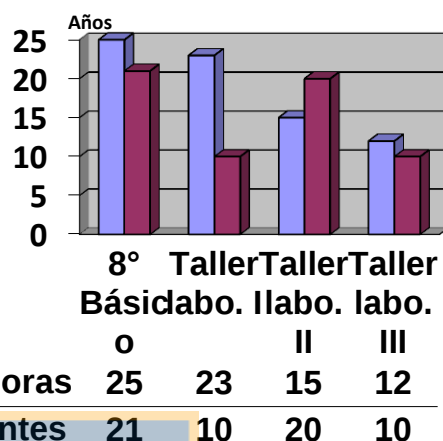
10.3.2 Visión de las profesoras y asistentes de aula con respecto al estado de los derechos sociales de los y las jóvenes con discapacidad intelectual (VSPADSJDI)



- **Pregunta VSPADSJDI c.**

Años de experiencia de las profesoras en la Escuela Solidaridad.

Todas las profesoras llevan a lo menos más de una década trabajando en el recinto, por tanto es mucho el tiempo que llevan trabajando



con jóvenes con discapacidad intelectual de la comuna de Mulchén, conociendo su realidad en el área educativa social, proveyendo una fuente de información que se considera concreta.

- **Pregunta VSPADSJDI d.**

En lo referente a si han cambiado las situaciones de los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual, las profesoras y asistentes no están todas de acuerdo.

En una escala del 1 al 3 (1: Bajo, 2: medio, 3: alto). Dando como resultado que más de la mayoría designe un 3, creyendo que si han cambiado.

-“Si, un tres, se está tratando de cambiar” (informante N° 1).

-“Tres, ahora una cosa es lo que se haga, pero han cambiado hartas cosas” (informante N° 5).

-“Si yo creo que si mucho, porque de hecho yo parti trabajando en el único colegio de Mulchén que entregaba una educación diferente” (informante N° 6).

-“Si en el tres han cambiado mucho, ellos se han empoderado de su condición” (informante N° 7).

Sin embargo el resto de las profesoras y asistentes también tienen una postura referida a esta pregunta.

-“Yo diría que muy poco, en realidad se habla, pero no se realiza” (informante N° 2).

-“Dos, todavía falta, si hemos avanzado... todavía falta, aún hay una brecha todavía” (informante N° 4).

- **Pregunta VSPADSJDI e.**

En cuanto a la pregunta a las profesoras y asistentes, si han presenciado la vulneración algunos de los siguientes derechos: Derecho a la familia, Derecho a vivir en comunidad, Derecho al respeto de la integridad física y mental, Derecho a la salud, Derecho al trabajo y el Derecho a la educación, dio como resultado los más nombrados y señalados:

1. Derecho al trabajo.
2. Derecho a la familia.
3. Derecho a la integridad física y mental.
4. Derecho a la educación.

-“El derecho al trabajo y el derecho a la familia pienso yo, que son de las cosas que todo ser humano, pero mucho, por mucho años se han negado” (informante N° 3).

-“A ver, cuando queremos poner en formación laboral en empresa o negocio cuesta que sepan que los alumnos con discapacidad igual pueden trabajar” (informante N° 5).

-“Aun piensan que muchas niñas deben ser esterilizadas para no tener hijos, la abnegación de que tengan una familia” (informante N° 7).

→ Subcategoría 3: Visión de las profesoras con respecto al estado actual de los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual.

- **Pregunta VSPADSJDI f.**

En lo referido a la importancia de los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual por parte de las entrevistadas, en una escala del 1 al 3; (1: poco 2: medio, 3: mucho) se produce una respuesta unánime de 3.

- **Pregunta VSPADSJDI g.**

De modo similar, en la pregunta que indaga sobre cuál es la opinión de las profesoras y asistentes, de cómo afecta la vulneración de los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual, todas tienen una opinión que involucra que repercute significativamente en sus vidas, que la carencia de un derecho repercute en el resto.

-“En su motivación, en su vida diaria, si no tienen todo eso no pueden llevar una vida diaria” (informante n °1).

-“Yo creo que afecta en todo aspecto, en lo emocional, en lo familiar” (informante N° 2).

-“Afecta en su autoestima, afecta en que puedan ser más felices, se sienten que son dejados de lado, no participan en algunas actividades” (informante N° 5).

-“La vulneración no les permite integrarse de buena forma a la sociedad, normal” (informante N° 6).

-“En su seguridad personal, en su capacidad de autonomía, en su autoestima, el poder vivir libremente sin condición, por eso no desfilan, no lo asocian con el resto” (informante n °7).

-“En su estado emocional, porque bueno al vulnerarle sus derechos por ser diferentes, tienden a sentirse depresivos” (informante N° 8).

- **Pregunta VSPADSJDI h.**

Al mismo tiempo en lo referido a la opinión de las profesoras y asistentes, de cual creen ellas que es la razón de porque no se respetan los derechos sociales de los/la jóvenes con discapacidad intelectual son las siguientes:

1. Falta de información.

1. a Por parte de los jóvenes y familia.

1. b autoridades que no conocen la realidad de los/las jóvenes.
2. Prejuicios sociales.
3. Falta de sensibilización de la comunidad.

→ Subcategoría 4: Conocimiento de normativa que protege los derechos sociales de los jóvenes con discapacidad intelectual.

- **Pregunta VSPADSJDI j.**

Por otra parte, la pregunta realizada a las entrevistadas referida a si consideran que queda, o no queda nada por hacer, con respecto a la normativa que protege los derechos sociales de los/las jóvenes, de manera unánime todas consideraron que existen vacíos y que aún quedan medidas por dictaminar y realizar.

“Esta recién empezando, queda mucho, porque estamos probando, hay cosas que se están sacando, hay estudios y aparecen distintas cosas” (informante N° 1).

“Sí, yo creo que sí, porque siempre se van a preocupar por otras leyes que son de menos importancia” (informante N° 2).

Sí, siempre, siempre va haber algo que podamos mejorar” (informante N° 6).

10.3.3 Categoría de las profesoras de acuerdo al Arteterapia como medio de beneficio o imparcialidad con respecto a los derechos sociales (VSPAARTDS)

→ Subcategoría 5: Visión de las profesoras y asistentes con respecto al Arteterapia y Derechos sociales

- **Pregunta VSPAARTDS a**

Asimismo en la pregunta realizada a las profesoras y asistentes relacionada al posible efecto del Arteterapia sobre los derechos sociales de vivir en comunidad, derecho a la salud y derecho al respeto de la integridad física y mental, respondieron a que ellas creen desde su desconocimiento y no aplicación de estas técnicas que pueden ser beneficiosas para los/las jóvenes, además ven

en esta herramienta un gran potencial, dando una valorización unánime de tres (Valorizado en una escala del 1 al 3, considerando 1: bajo, 2: medio, 3: alto).

-“Creo que tres, de todas maneras creo que tres, creo que el arteterapia les permite a los niños desarrollar ciertas habilidades por tanto comunicarse, relacionarse, trabajar en equipo y expresar sus sentimientos a través del arte, expresar lo que sienten” (informante N° 6).

-“En el tres, porque ya lo dijimos esto es una instancia en que los jóvenes pueden sanar y expresar lo que siente” (informante N° 7).

-“Tres, en lo social, pueden relacionarse con más personas” (informante N° 8).

- **Pregunta VSPAARTDS b.**

En esta pregunta se les presento a las entrevistadas una escala del 1 al 3 (1: bajo, 2: medio y 3: alto) para que ellas categoricen los cambios de sus estudiantes y del clima que se genera en el aula, cuando realizan actividades de “artes plásticas, que son las más similares en la práctica, pero no en teoría, a las de Arteterapia. Las entrevistadas de manera general, todas valorizaron con un tres, evidenciando con adjetivos positivos el buen clima que se generaba en el aula, en comparación con otras actividades no referidas a las artes plásticas.

-“Les gusta, les gusta bastante, porque ellos necesitan concentración, cuando trabajan en eso se preocupan de los materiales... en lo que están haciendo, lo que yo veo los relaja los tranquiliza, los concentra, cosa que no les pasa cuando están en otra asignatura, tiene que crear y todo, yo creo que les gusta” (informante n°1).

-“Yo todos los curso que he pasado a todos les gusto no es ninguno que sienta molesta por esa actividad, porque ellos se tienen mucho que ver como uno los motive, que todos los trabajos son lindos aunque sean como rallas, como los Down, que hacen puras rallita eso le causa felicidad, sobre todo lo relaja y pueden expresarse y todo está bien, todo está bien, porque le enseña matemáticas está mal, las vocales está mal se equivocan en cambio en el arte todo está bien, se sienten confiados” (informante N° 3).

-“El tres, porque cada uno se está expresando a través de la pintura, entonces se dejan ver como son, su esencia y cada uno vive en un mundo distinto tía, expresa lo que ellos sienten es una forma de conectarse entre ellos” (informante N° 4).

-“Creo que la relación mejora, es distinto realizar una clase del área cognitiva, acá realizan do un arte el clima se relaja es mal fácil comunicarse con ellos, ellos mismos se sueltan, este clima se crea porque ellos están realizando algo no obligados, sino que ellos les gusta, algo además que ellos sienten que ellos son buenos” (informante N° 6).

-“Es buena, porque los relaja, ellos se expresan a través del arte” (informante N° 8).

- **Pregunta VSPAARTDS c.**

Del mismo modo a las entrevistadas se le solicita su visión con respecto a si creen que es necesario normar el Arteterapia dentro de la educación especial, ahora que conocen un extracto de sus fundamentos y teorías, como respuesta a esta pregunta todas afirmaron de una forma u otra que era necesario su incorporación formal.

-“Si, porque ellos se desarrollan como personas, se sienten realizados, como insertarse, colaborar más adelante” (informante N° 2).

-“Si, obviamente que sí, porque es una, a mí me gustaría que no solo fuera un taller si no fuera un ramo de actividad dentro del aula, que por decir, todos los miércoles tuviéramos esta asignatura, que se incluyera dentro del programa como forma directa, ya que no solo los chiquillos se muestran tal cual son, yo no lo pondría como un medio auxiliar lo integraría netamente como una materia o ramo de trabajo” (informante N° 4).

-“...porque además se crea nos hace hacer cosas en conjuntos y con otras personas” (informante N° 5).

-“Yo creo que sí, porque nos permite y les permite desarrollarse en otras áreas y sacarlos lo que es la educación formal y lo que ellos deberían aprender, además que el por el arte sacan habilidades propias de ellos que no necesariamente uno tiene que enseñar sino que ellas tienen y que solo el arte permite desarrollarlas” (informante N° 6).

-“Si, porque es un apoyo, es lúdico es gratificante, es una forma de expresión además terapéutico sanador” (informante N° 7).

-“Si, se necesita para expresarse, se necesita, porque no le han dado importancia a lo que es el Arteterapia más conocimientos no más” (informante N° 8).

- **Pregunta VSPAARTDS a**

Finalmente en la última pregunta solo se entrevista a las profesoras y asistentes de los talleres laborales que trabajan con el Decreto Supremo N° 87 y Decreto Supremo N° 300, en donde se le solicita información más específica sobre las técnicas de Arteterapia, como bordar, pintar, tejer, esculpir, coser, relacionadas a si son beneficiosas para trabajar o potenciar los derechos sociales de los/las jóvenes. Como respuesta todas las entrevistadas concordaron en un sí y de acuerdo a la escala del 1 al 3, todas lo valorizaron con un 3, de alta importancia en esencial para insertarse en el mundo laboral ya sea para trabajar desde sus casas, tener más aptitudes y bien como una sola profesora lo menciono “para emprender” resultado que se ve reflejado en sus opiniones.

- “Eso le sirve para integrarse al mundo laboral, para que aprenda hasta la casa y puedo realizarlo” (informante N° 3).

-“Sí es que yo diría que con todos, están todos considerados, un joven que sepa que bordar, tejer ya está preparado para trabajar desde sus casas, destrezas que puede desarrollar con sus manos, trabajo que puede hacer con sus manos, ya lo hace más independiente, ya no es necesario depender de otra personas para ejercer un tipo de labor” (informante N° 4).

-“Si un tres, yo creo que se involucran todos los derechos, porque de alguna forma tiene relación tía” (informante N° 5).

-“El tres, porque resulta que ellos están en el área laboral remunerada, pero pueden hacer un emprendimiento...” (Informante N° 7).

11. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DE LAS SESIONES DE ARTETERAPIA

A continuación se presenta el análisis correspondiente a las sesiones y técnicas del arteterapia, los cuales además de las técnicas de recolección de datos, se utilizó la ficha de registro que aparece a continuación la ficha de registro.

11.1 Ficha de registro de las sesiones

De modo aclarativo, para registrar la información importante de la primera, segunda y tercera jornada y por tanto sus sesiones correspondientes, se trabajó y completó la siguiente ficha:

Tabla 26

Ficha de trabajo o registro

Objetivo:

N° de sesión:

Lugar:

Tiempo:

Materiales:

Personas presentes:

N° de participantes:

Explicación de la actividad:

Comentarios de los participantes:

Desarrollo de la actividad:

Conclusión de las sesiones:

- **Fuente:** Ficha que fue construida a partir de la experiencia de Juana Alba Delgado, Marián López Cao y Noemí Martínez Díez, de los libros: Arteterapia y educación y Arteterapia conocimiento interior a través de la expresión artística.

Así mismo a continuación en el proceso de análisis el orden de cómo se presentará la información será el análisis general e individual, imágenes y reflexiones, para posteriormente seguir con la descripción de la actividad y finalmente con la ficha de trabajo o registro completada.

11.2 Primera jornada: la pintura, mándalas de género, fieltro y esculturas

Para facilitar la lectura se realiza la siguiente tabla para especificar el orden y como está constituida la primera jornada.

Tabla 25

Primera jornada de sesiones

Técnica	Derecho
12.1.1 Pintura	Derecho a vivir en comunidad
12.1.2 Mándalas	Derecho al trabajo
12.1.3 Trabajo en fieltro	
12.1.4 Escultura	Derecho al respeto de la integridad física y mental
Fuente: Confección de autoría propia de la investigadora	

Varias son las causas por las que se ha desestimado la utilización la terapia artística o participación en la vida cultural en las personas con discapacidad intelectual. “Por su lado, la exclusiva atención de los aspectos intelectuales y adaptativos negándoles su derecho a expresarse, a elegir, como si su deficiencia intelectual llevará implícita una deficiencia emocional o sólo fuera causa del daño intelectual. Por otro lado, una falta de reconocimiento de su capacidad creadora” (Prados, 2004, p.190).

Por esta razón habitualmente a los/las jóvenes se les niega que elijan o tengan un abanico amplio de opciones sobre la toma decisiones referidas a sus futuros, se realiza esta primera jornada de técnicas de Arteterapia para eventualmente poder ofrecer actividades más diversificadas y sean secuenciada en el tiempo. Ya que como bien se sabe la práctica del arte “fomenta el desbloqueo del proceso creativo y contribuye al proceso del equilibrio intelectual y emocional de las personas” (López, 2006, p.122).

Asimismo esta oportunidad contribuye en su funcionamiento intelectual y conducta adaptativa y potenciará áreas cruciales, “como la comunicación,

autocontrol, trabajo, ocio y salud, habilidades sociales, habilidades académicas funcionales y pensamiento abstracto” (Prados, 2004, p.186).

11.2.1 Pintura

El análisis general de esta actividad consiste, en que a partir del enunciado los/las jóvenes logran realizar una creación artística creativa y emitir reflexiones, en donde todas las reflexiones infieren en que vivir en comunidad es “*estar con más gente y que es necesario interactuar con más gente*”, del mismo modo involucran la necesidad de pertenecer a un grupo ya sea familia o amigos, como también todos manifiestan a través de la pintura de una casa que con el tiempo existe la necesidad de independizarse.

A continuación se presenta la descripción individual de la actividad:

En primera instancia a los/las jóvenes se les sugiere ubicar las mesas como ellos deseen, simplemente con el objetivo de que queden cómodos y los materiales estén accesibles para todos, a lo que deciden ubicarse en círculo. Luego una vez con el espacio físico adecuado e inducida la temática y ya presentado los materiales que son todos en base de agua, ya que las técnicas de pintura que se utilizan en Arteterapia “deben ser fáciles y rápidas de ejecución, principalmente son recomendables la pintura soluble con agua” (López, 2006, p.146). Los/las jóvenes comienzan a pintar, sin embargo unos tardan más en comenzar a pintar, pero al observar que sus compañeros trabajan imitan la misma postura.

-Ficha de registro de la sesión pintura:

Nº de la sesión: Nº 1

-Objetivo: Trabajar el derecho a vivir en comunidad, mediante la técnica de la pintura, también de manera transversal contribuir en las habilidad adaptativa social de los/las jóvenes, planificación y pensamiento abstracto.

- Lugar: Sala de clases.
- Tiempo: 2 horas pedagógicas.
- Materiales: Trozo de madera pintado de color blanco, pinceles, acrílicos y agua.
- Personas presente: Prof. Jefe, asistente de sala y Prof. Montserrat.
- Nº de participantes: 4
- Al comienzo a los jóvenes se le realizó una retroalimentación con respecto al derecho de vivir en comunidad.

12.2.1.1 Imágenes y reflexiones de las sesiones de pintura



Fig. N° 1 “Imagen de la sesión en general”.



Fig. N° 2 “Imagen general de la sesión”.

A continuación se presentan las imágenes individuales de las pinturas realizadas en las sesiones y las reflexiones de su correspondiente creador:

Los nombres otorgados a las creaciones son por parte de los/las autores e investigadora en aquellas que los recién mencionados omiten un nombre.

Reflexión de Amila (ver Fig. 3):

“Yo cuando grande quiero tener una casa, para poder invitar a los chiquillos, como vivo en el campo y no hay luz, a veces no puedo conversar con más gente, así que ojala tener una casita acá”.



Fig. N° 3 “Mi casa en el campo

Reflexión de Francis (ver Fig. 4):

“Yo quiero tener mi casa, yo creo que me lo pasaría en fiestas jajaja, broma, la tendría ordenadita siempre, como no tendría tantas cosas que hacer, podría salir más con los chiquillos también.



Fig. N° 4 “Mi casa de libertad”.

Reflexión de Ari (ver Fig. 5):

“Para mi vivir en comunidad, es poder estar con mi familia, salir con mi papá a veces, salir con los cabros cuando tengo ganas, yo saliendo de la escuela, voy a empezar a trabajar al tiro y voy ahorrar para comprarme mi casa y no voy a invitar a nadie jajaja no...”



Fig. N° 5 “Salir a pasear”.

Reflexión de Guille (ver Fig. 6):

“Estar en comunidad es estar tranquilo, tener donde estar tranquilo, no tener problemas con nadie... en un futuro voy a tener una casita y ahí voy a estar traquilito”.



Fig. N° 6 “El árbol de la tranquilidad”

11.2.2 Mándalas en género reciclado

Referido al análisis de las sesiones correspondientes a los mándalas de géneros reciclado, se harán dos tipos de análisis uno de carácter grupal y posteriormente el otro de carácter individual.

Por tanto correspondiente al análisis general por medio de la observación participante en las sesiones, se contrastó que los/las jóvenes trabajaron la planificación, resolución de ideas y adquirieron la habilidad secuenciada de trabajo, lo que les permitirá desarrollar la habilidad del funcionamiento intelectual y seguir realizando y vendiendo estos productos desde el colegio o desde sus casas debido a la baja inversión económica que representa el trabajar en a base de materiales reciclados y de fácil acceso.

La manera de vender los productos, es por medio de la página web del taller laboral II.

Para la interpretación y análisis individual de los colores utilizados en los mándalas de los jóvenes se recurre a la tabla presente en esta investigación N° 17 “Colores y su significados” Cavelius y Wuillemet y para complementar la tabla N°19 “Psicología de los colores” de Heller.

Además en base a la misma técnica se pueden ver distintos resultados, como una bajada de cama o cojín.

11.2.2.1 Choapinos o bajada de cama

En esta sección el objetivo de realizar mándalas con género reciclado va enfocado a construir bajadas de camas decorativas o choapinos para el baño o entradas de casas.

a. Mena

- Mándala 1 (Sesión 4) Fig. N°8

Tabla 27

Interpretación del mándala de Mena Fig.N°8

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Rojo	Confianza en sí mismo	
Negro	Renovación	
Rosa	Discreción	
Blanco	Perfección	
Café		Necedad

Fuente: confección de autoría propia

Este producto fue realizado por Mena. Ambos días de la sesión se encontraba tranquila, sin embargo el primer día tuvo un conflicto con uno de sus compañeros, a pesar de ello nuevamente se tranquilizó y continuó trabajando.



Fig. N° 8 "Mándala terminado, por Mena".

Como resumen de las sesiones Mena está muy confiada, a gusto con el trabajo designado, escoge los colores y concluye en el tiempo establecido.

b. Guille

-Mándala 1 (sesión 4) Fig. N° 9

Tabla 28

Interpretación del mándala de Guille Fig. N°9

Color	Teoría Cavelius y Wuillemet	Teoría Heller
Azul	Calma, paz y relajación	
Café		Color de lo acogedor, de lo corriente

Fuente: confección de autoría propia

Este producto fue confeccionado por Guille, en sesiones 2, 3 y 4 trabajo con mucha dedicación, teniendo pausas solo para recortar más género, termino en todas las sesiones antes que sus compañeros. “No creí que sería tan bueno para esto”.



Fig. N° 9, “Guille confeccionado su mándala”

c. Ari

- Mándala 1 (sesión 4) Fig. N° 10

Tabla 29

Interpretación del mándala de Ari, Fig. N°10

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Heller
Rosado	Suavidad y discreción	
Blanco	Liberación	
Amarillo		Diversión y entendimiento
Naranja	Energía y optimismo	
Azul Celeste oscuro		Calma paz relajación
Morado		Color del poder
Rojo		Independencia

Fuente: Confección de autoría propia

Este producto fue realizado por Ari, el joven en la primera sesión se encontró un poco confundido en el formar los diámetros del mándala, debido a que nunca había realizado este tipo de trabajos, sin embargo una vez que adquirió la habilidad, se mostró muy carismático y entusiasmado por el trabajo.

Comentario: “Demás que esto se va a vender ligerito, quedan bonitos, acá en la escuela he aprendido eso, hay que hacer algo para ganar plata”.

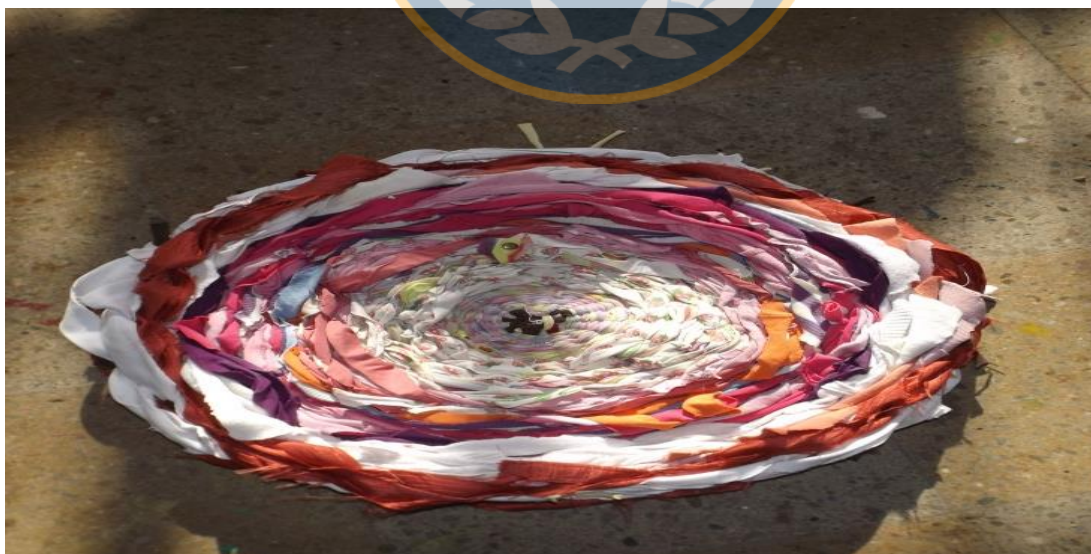


Fig. N° 10. “Sesión 4”.

11.2.2.2 Cojín

En esta sección el objetivo de la técnica del mándala con género reciclado cumple otro objetivo, en donde primero se trenzas las tiras de género y posteriormente se forma el mándala que será una de las caras del cojín.

a) Amila

-Interpretación Mándala 1 (Sesión 4) Fig. N° 11

Tabla 30

Interpretación del mándala de Amila fig. N° 11

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Heller
Rosado		Dulzura, encanto y ternura
Naranja	Energía, optimismo y alegría de vivir	
Verde	Equilibrio, crecimiento y esperanza	
Blanco	Perfección y virtud	
Amarillo	Alegría, fantasía y anhelo	
Morado		Originalidad, magia y feminismo
Fuente: Confección de propia autoría		



Fig. N° 11 “Cojin de amila”.

Este cojín fue fabricado por Amila, en donde ella primero hizo trenzas con la ropa reutilizada y luego comenzó a entrelazar.

Amila al momento de realizar ambas sesiones, se demostraba muy feliz, concentrada y segura de lo que hacía, debido a que ella sabe trenzar muy bien.



Fig N° 12 “Cojin de amila relleno”

11.2.2.3 Descripción de la actividad de los mándalas de género

A continuación, se desarrollan los análisis de manera general de las sesiones recién presentadas.

Al comienzo a los/las jóvenes se les realizó una retroalimentación con respecto al derecho del trabajo.

Algunas reflexiones de la retroalimentación:

“Yo en los veranos a veces trabajo, pero antes de que me lo dijera tía, yo no sabía que era un derecho” Amila.

“Este derecho me ayuda a que después yo pueda vivir solo” Francis.



Fig. N° 7 “Ejemplo de Francis trabajando”.

En el desarrollo de la actividad posee como primera instancia recolectar ropa que no se utiliza y que su primer destino es ser depositada en la basura, después de realizar dicha actividad, el paso siguiente es ser recortada en tiras, para trazar simulando los rallo de una rueda de bicicleta (Sesión 2).

Una vez que el/la joven decide que tonalidad utilizar comienza a entrelazar en los diámetros trazados, dando así como resultado choapinos o cojín (sesión 3 y 4).

Igualmente otra finalidad, además de adquirir la habilidad secuenciada de la creación de mándalas entrelazados en el ula ula, es que su trabajo sea remunerado es por ello que durante el proceso se trabaja la constancia, la responsabilidad, la seguridad y la comunicación.

-Ficha de registro de la sesión mándalas en género reciclado:

-N° de la sesión: N° 2, 3 y 4

-Objetivo: Trabajar el derecho al trabajo mediante la técnica de tejido en ula-ula, mediante un trabajo secuenciado, contribuyendo en la planificación, aprendizaje por experiencia y habilidad ocupacional.

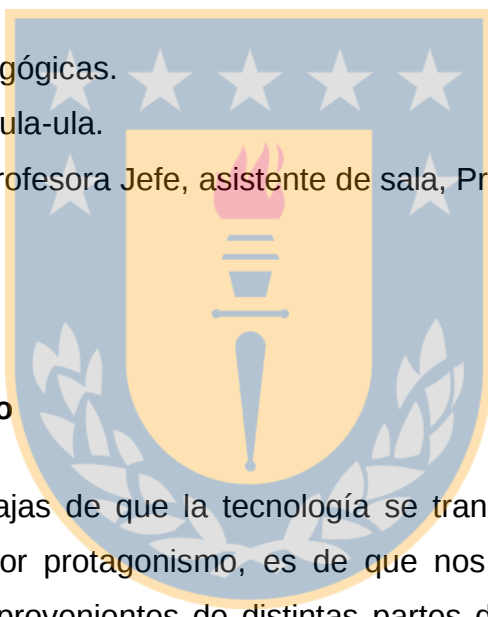
-Lugar: Sala de clases.

-Tiempo: 12 horas pedagógicas.

-Material: Ropa, tijeras, ula-ula.

-Personas presentes: Profesora Jefe, asistente de sala, Prof. Montserrat y los/las alumnos/as.

-N° de participantes: 5



11.2.3 Trabajo en fieltro

Una de las ventajas de que la tecnología se transforme en un medio de comunicación con mayor protagonismo, es de que nos muestra el abanico de escenarios simultaneo provenientes de distintas partes del mundo. Así es como por medio de ello, podemos ver como cada día se adhieren más personas al trabajo artesanal, es decir a lo hecho a mano. Así mismo, nos enteramos de los incontables beneficios de lo que esta actividad nos provee.

Tabla 31

Beneficios de la costura a mano

Ayuda a eliminar el estrés y a combatir la depresión
Despierta nuestra parte más creativa
Aporta claridad a los pensamientos
Nos conecta con nuestros sentimientos y pensamientos más profundos
Fortalece lazos sociales

Armoniza todo el ser

Da satisfacción y mejor la autoestima

Elimina prejuicios y bloqueos emocionales

Ayuda a superar problemas de motricidad

Fuente: Información extraída de revista taller de costura de Magdalena Crino, España.

El análisis de trabajo en fieltro consiste en que se logró observar en que el comportamiento de las jóvenes durante las sesiones fue de manera colaborativa, compartían sus materiales, facilitándolos a la compañera que le faltaba algún material. Así mismo De manera inconsciente las alumnas Mena, Gela, Ana y Amila, a la hora de realizar las sesiones se agrupan las cuatro

De modo aclarativo la escuela contaba con estos materiales lo cual influye como un beneficio económico a la hora de venderlos, pero sin embargo no realizaban este tipo de actividad.

A continuación se respalda con ejemplo de las sesiones de las técnicas en fieltro: Al comienzo a las jóvenes se les solicita que escojan distintos animales para posteriormente realizar los moldes, los cuales se marcan en el fieltro para después recortar.



Fig. N° 13 “Gela recortando el molde”.

Luego de que ya están recortadas las figuras, se unen los bordes, cosiéndolos con hilo y dejando un orificio para rellenar con espuma.



Fig. N° 14 “Gela terminando de recortar el molde”.

Finalmente el último proceso es coser el orificio por el cual se introdujo la espuma y se le adherirle con hilo y aguja el colgante para llavero.



Fig. N° 15 “Ejemplo”.



Fig. N° 16 “llavero terminado”

Tabla 32

Imágenes de llaveros en fieltro





Fuente: confeccionado de imágenes obtenidas en las sesiones 5, 6 7 y 8

-Ficha de trabajo de la sesión trabajo en fieltro:

Nº de la sesión: Nº 5, 6, 7 y 8

-Objetivo: Trabajar el derecho al trabajo mediante la técnica de la costura (Coser) y al mismo tiempo practicar esta técnica fortaleciendo lazos sociales entre compañeras, entre otros beneficios.

-Lugar: Sala de clases.

-Tiempo: 16 horas pedagógicas.

-Materiales: Feltro de distintos colores, moldes de animales, hilo, espuma de relleno, tijeras y llavero.

-Personas presentes: Profesora Jefe, asistente de sala, Prof. Montserrat y los/las alumnos/as.

-Nº de participantes: 4

11.2.4 Escultura

El análisis individual con respecto a Ari y el derecho del respeto de la integridad física y mental, corresponde a que el infiere que todo surge desde nuestra mente, que todo nuestro bienestar parte desde ahí, desde los pensamientos positivos y la calma, estando aquello bien, físicamente también lo estará, de la misma manera adjudica que la postura en que uno se encuentra, la posición de nuestro cuerpo también influye en ese bienestar.

En cambio Guille, lo atribuye al corazón, desde una mirada distinta, de poco va integrando más cosas a su definición, primero el corazón, por lo emocional, luego se refleja a sí mismo (Con aspectos bien definidos, pero inusuales) infiriendo lo físico y luego a una casa que contiene a ambos la integridad física y mental. Es decir parte de manera inconsciente inicia desde lo más específico a lo más general, desde el corazón, él y una casa.

a) Ari

-Pre-sesión 9, Fig. N° 17

El primer paso es mezclar el yeso con agua y pegamento, dejando secar por tres días al sol.

Una vez ya seco el joven lo retira de su envase.

En esta sesión el joven se encuentra tranquilo, muy entusiasmado por trabajar con yeso, les señala a todos sus compañeros lo que está haciendo debido a que le llamo la atención que se calentará la botella. A continuación, se desglosa la sesión en los pasos correspondientes:



Fig. N° 17 “El comienzo, botella con yeso”.

-Sesión 9, Fig. N°18

El joven, al comienzo de la sesión se le recuerda la temática, el derecho al respeto de la integridad física y mental.

Reflexión Fig. N°18:

“Ya sé lo que voy hacer profe, me voy hacer a mí mismo meditando como esos monjes que salen en la tele, se ven tan tranquilos y no apurados”.



Fig. N° 18 “yo”.

-Sesión 10, Fig. N°19 y 20

Reflexión Fig. N° 19

Ari, de apoco comienza a experimentar con la greda, realizaba distintas formas y luego las aplastaba.



Fig. N° 19 “Ensayando”

Finalmente nuevamente el joven se auto refiere a sí mismo, pero esta vez, siendo el.

Reflexión Fig. N°20:

*“Tengo una cabeza grande, porque de ahí aparecen todas las ideas, entonces si mis ideas son buenas, estaré bien, también estoy sentado así no estoy cansado
jaja”.*



Fig. N° 20 “yo, con pensamientos buenos”.

b) Guille

- Sesión 9, Fig. N° 21

Guille, no demoro mucho en saber que iba a realizar, basto con formar el corazón y decir porque lo hizo.

Del mismo modo se le recordó que la temática era el derecho al respeto de la integridad física y mental.

Reflexión Fig. N°21:

“Yo hice un corazón, porque de ahí sale todo pue profe, la vida y los sentimientos y también si estoy bien por dentro, estoy bien por fuera”.



Fig. N° 21 “De ahí sale todo”.

- Sesión 9, Fig. N°22

Del mismo modo el joven después realizó otra forma, en donde esta vez, dijo que era él, pero con rasgos bien peculiares. Brazos largos, orejas grandes y piernas largas.

Reflexión Fig. N°22:

“Ahora me hice yo, porque estando con salud, sanito, voy andar bien aquí en la escuela en todo lado”. “Mi cuerpo soy yo, tiene que estar siempre bien sin dolor”.



Fig. N° 22 “yo Guille”

- Sesión 9, Fig. N°23

Finalmente de manera espontánea el joven realizó una tercera figura, “una casa”.

Reflexión Fig. N°23:

“Mire profe, también para yo estar bien en esas dos cosas que me dice, yo tengo que estar en mi casa, imagínese estoy en la calle, estaría mal, que comería”.



Fig. N° 23 “Mi casa”.

A continuación se presenta la descripción general de las sesiones para contextualizar.

A los jóvenes Guille y Ari se les realizó una retroalimentación del derecho al respeto de la integridad física y mental, en donde se les pregunto si alguna vez se habían sentido vulnerados o indefensos, lo cual ambos respondieron que “sí”.

“Mi mamá antes que ya no viviera con nosotros se enojaba todo el día con nosotros, nos retaba a veces por nada y a veces nos pegaba, eso era casi siempre profe, antes que se fuera” Guille.

“A veces me ha pasado que tengo que pasarla mal por problemas que no son míos” Ari.

En la sesión número uno a los jóvenes se les da a escoger con que material quieren trabajar, entre las opciones de greda, yeso, plastilina y harina. En donde Ari escoge yeso y greda y Guille solo greda.

-Ficha de trabajo de la sesión escultura:

-Nº de la sesión: Nº 9 y 10

-Objetivo: Trabajar el derecho al respeto de la integridad física y mental mediante la técnica de escultura en greda y yeso.

-Lugar: Sala de clases.

-Tiempo: 8 horas pedagógicas.

-Materiales: Yeso, agua, greda, corta papel.

-Personas presente: Prof. Jefe, asistente de sala y Prof. Montserrat.

-Nº de participantes: 2

11.3 Segunda jornada: mándalas, pintura de mándalas en tela, bordado y costura

Referido al análisis de las sesiones correspondientes a la pintura de mándalas, se realizan dos tipos de análisis uno de carácter grupal obtenido por la observación participante y posteriormente el otro de carácter individual mediante la interpretación de los colores utilizados en los mándalas de los jóvenes se recurre a la tabla presente en esta investigación Nº 17 “Colores y su significados” de Cavelius y Wuillemet y para complementar la tabla Nº19 “Psicología de los colores” de Heller.

Asimismo, para el significado de las formas y símbolos se utiliza la tabla presente en esta investigación Nº 20, “simbología de las formas en el mándala y su significado” de Cavelius y Wuillemet (p.43).

El objetivo de saber el color y la forma de los mandálas es para contrastar y crear una conexión con la expresión corporal y emocional de los/las jóvenes, manifestando que se logró el objetivo de relajar y conectarse con el yo interno.

Por tanto en todas sesiones que involucra el trabajo con mandálas ya sea utilizando el mismo color o forma, en papel, género o los que están entrelazados en ula-ula, todas las interpretaciones serán distintas debido a que como señala Heller (2008, p.18) el efecto de cada color “está determinado por su contexto, es decir por la conexión de significados en la cual percibimos el color. El contexto es el criterio para determinar si un color resulta agradable y correcto o falso y carente de gusto”.

11.3.1 Pintando mandálas

En cuanto a esta sección los jóvenes son los encargados de seleccionar el mandála que quieren pintar, el cual estará impreso en una hoja de papel para su elección, para efectuar una posterior pintura con una amplia gama de lápices de colores.

a) Alejandra

El análisis específico de Alejandra corresponde a que ella adquirió la habilidad y el concepto de la técnica del mandála, logrando concentrarse y así enfocar su conciencia y mente en un punto, mediante las líneas, los fondos blancos de las figuras, “lograr focalizarse en pintar los mandálas, restaurando su tranquilidad y conseguir el estado de relajación y así fortalecer su creatividad” (ALBOAN, 2008, p.34).

Además adquirió el trabajo secuenciado con mandálas. Como del mismo modo de acuerdo a la interpretación del mandála basada en las teorías de Heller, Cavelius y Wuillemet en la tabla 31, 33 y 34, concuerdan con el comportamiento y

representación de su actitud en sus correspondientes sesiones corroborando por tanto la credibilidad de dichas tablas.

-Mándala 1 (sesión 10) Fig. N° 24

Tabla 33

Interpretación del mándala de Alejandra Fig. N°24

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Amarillo	Crecimiento	
Verde	Renovación	
Café		Acogedor
Rosado		Encanto
Azul		simpatía, armonía y confianza
Blanco	Pureza y liberación	
Significado del símbolo		
Círculo	Movimiento	

Fuente: confección de autoría propia

Alejandra nunca antes había pintado un mándala, por lo tanto su primera creación consta de espacios en blancos, sin embargo este también presenta un significado “liberación”, palabra que se ve reflejada en su situación de asistir nuevamente al colegio después de 17 años y también se presenta en su forma de actuar, entretenida, segura e inclusive durante el proceso cantaba inocentemente.



Fig. N° 24 “Primer mándala de Alejandra”.

-Mándala 2 (sesión 11) Fig. N° 25

Tabla 34

Interpretación del mándala de Alejandra Fig. N°25

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Amarillo	Alegría	
Café	Acogedor	
Rosado		Ternura y escandalo
Azul		simpatía, armonía y confianza
Significado del símbolo		
Circulo	Movimiento	

Fuente: confección de autoría propia

Como se contempla en la imagen, la joven nuevamente selecciona un mándala circular, pero esta vez perfeccionando la técnica. En esta sesión la joven esta risueña, cariñosa con sus profesoras, se levanta a abrazarlas y a bailar.



Fig. N° 25 “mándala mío”.

A través de su expresión corporal dinámica se logra observar el confort que está viviendo en la actividad y lo satisfactorio que es concluirla.

-Mándala 3 (Sesión 12) Fig. N° 26

Tabla 35

Interpretación del mándala de Alejandra Fig. N°26

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Café		Pereza
Significado del símbolo		
Pentágono	Finalización de trabajos y satisfacción	
Fuente: confección de autoría propia		

Esta vez Alejandra elige otras figuras y decide pintar solo lo que aparece en la imagen.

A diferencia de las otras sesiones Alejandra esta seria y se sienta en solitario, una vez concluida esta actividad se duerme en su puesto.



Fig. N° 26 "sin nombre".

b) Amila

El análisis de acuerdo a las creaciones hechas por Amila, logra obtener flexibilidad de pensamiento y acción, al utilizar distintos métodos en las sesiones, de igual forma presento disciplina, exactitud y precisión en sus mándalas como se puede reafirmar en las Fig. 27 y Fig. 28.

Ahora bien al contrastar la tabla 34 y 35 con las teorías de Heller, Cavelius y Wuillemet, se puede confirmar que las observaciones acotadas en las sesiones concuerdan con la interpretación de los colores elegidos por Amila.

-Mándala 1 (sesión 10) Fig. N° 27

Tabla 36

Interpretación del mándala de Amila Fig. N°27

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Amarillo		Optimismo y diversión
Rosa	Feminidad	
Verde	Equilibrio y perseverancia	
Rojo	Independencia	
Morado		Originalidad y feminismo
Azul	Serenidad y seguridad	
Significado del símbolo		
Estrella	Afán de superación e individualismo	

Fuente: confección de autoría propia

En lo referido a esta primera sesión Amila se encuentra introvertida, escoge esta imagen y se le pregunta si considera que son flores o estrellas.

“Son estrellas tía”

Sin embargo antes de comenzar a pintar escoge los colores predeterminados que va a utilizar, los separa y comienza a pintar, escuchando música.



Fig. N° 27 “estrellas del mándala”.

-Mándala 2 (sesión 11) Fig. N° 28

Tabla 37

Interpretación del mándala de Amila Fig. N°28

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Rosa		Creativo
Morado		Originalidad y feminismo
Amarillo		Optimismo y diversión
Verde	Equilibrio y perseverancia	
Turquesa	Imaginación	
Azul	Serenidad y seguridad	
Significado del símbolo		
Flor	Belleza y fugacidad	

Fuente: confección de autoría propia

En lo correspondiente a esta sesión, Amila está tranquila en su puesto haciéndose una trenza, escuchando música.

Esta vez no selecciona los colores con anterioridad, si no al momento de utilizarlo.



Fig. N° 28 "Mándala de flor".

Es así como pinta la figura con constancia y perseverancia, cada vez que va a utilizar un nuevo color corrobora en otra hoja si le gusta dando paso a su utilización.

c) Ana

Por tanto como análisis, Ana logro conectarse con su parte creativa renovando la visión de que no sabe pintar y de que no lo hace bien. También presento disciplina, exactitud y precisión mediante la técnica del puntillismo en la sesión 1 y 2 finalizando con constancia su mándala, asimismo alcanzo la flexibilidad de pensamiento y de acción, debido a que por cuenta propia analizo la situación de las sesión 1 y 2 y concluyo en cambiar la técnica en la sesión 3.

Otro beneficio presente en la sesiones fue aumentar la capacidad de concentración Anita, debido a los altos niveles de inatención de ella.

Con respecto a la tabla 36 y 37, referidas a la interpretación de los colores elegidos por Ana, por la teoría de Heller, Cavelius Y Wuillemet, como se aprecia en las sesiones coinciden las características del comportamiento de Ana y las tablas.

-Mándala 1 (sesión 10 y 11) Fig. N° 29

Tabla 38

Interpretación del mándala de Ana Fig. N°29



Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Naranja		Diversión
Azul	Calma, paz y relajación	
Rosa	Suavidad y discreción	
Amarillo	Fantasía	
Café		Acogedor
Rojo	Resistencia	
Verde		Esperanza
Negro	Negación	
Turquesa	Imaginación	
Significado del símbolo		
Flor	Belleza y fugacidad	

Fuente: confección de autoría propia basado en las teorías mencionadas

Se le interrogo a Ana si había pintado alguna vez un mándala.

Reflexión: “No nunca he pintado uno y no creo que sea buena porque soy muy pajarona (distráida) y pinto feo”.

Al finalizar de pintar, se le pregunto su opinión acerca de su creación

Reflexión: “Me quedo bonito, no pensaba que era buena en esto, pero me demore mucho tía no importa cierto”.



Fig. N°29 “quedo bonito”.

También se le pregunto a Ana si fue de su aprobación el pintar un mándala y si quería seguir practicando esta técnica.

Reflexión:

“si tía, quiero aprender, para pintar en mi casa, porque me relajo y cuando me aburro no sé qué hacer allá”.

-Mándala 2 (sesión 12) Fig. N° 30

Tabla 39

Interpretación del mándala de Ana Fig. N°30

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Naranja		Diversión
Azul	Calma, paz y relajación	
Amarillo	Fantasía	
Verde		Esperanza
Turquesa	Imaginación	
Significado del símbolo		
Mariposa	Auto renovación del alma, cambios	

Fuente: confección de autoría propia basado en las teorías mencionadas

Esta vez, la joven decide elegir una mariposa y utilizar otra técnica.

“Me demore mucho con los puntos, esta quiero terminarla hoy así que la voy a pintar lisa no ma”.

La joven por lo tanto está reestructurando sus decisiones de manera autónoma, dificultad que presenta en su el diario vivir.



Fig. N° 30 “cambio”.

d) Gela

-Mándala 1 (sesión 10) Fig. N° 31

Tabla 40

Interpretación del mándala de Gela Fig. N°31

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Rosa	Suavidad y discreción	
Amarillo	Fantasía	
Café		Acogedor
Verde		Esperanza
Turquesa	Imaginación	
Significado del símbolo		
Cuadrado	Estabilidad, equilibrio y perfección	
Círculo	Movimiento	

Fuente: confección de autoría propia basado en las teorías mencionadas

La joven elige esta imagen que presenta predominancias de la figura del cuadrado y círculos.

Se demora solo dos horas cronológicas, desconectándose de la sala de clases, debido a que su concentración plenamente en la actividad.

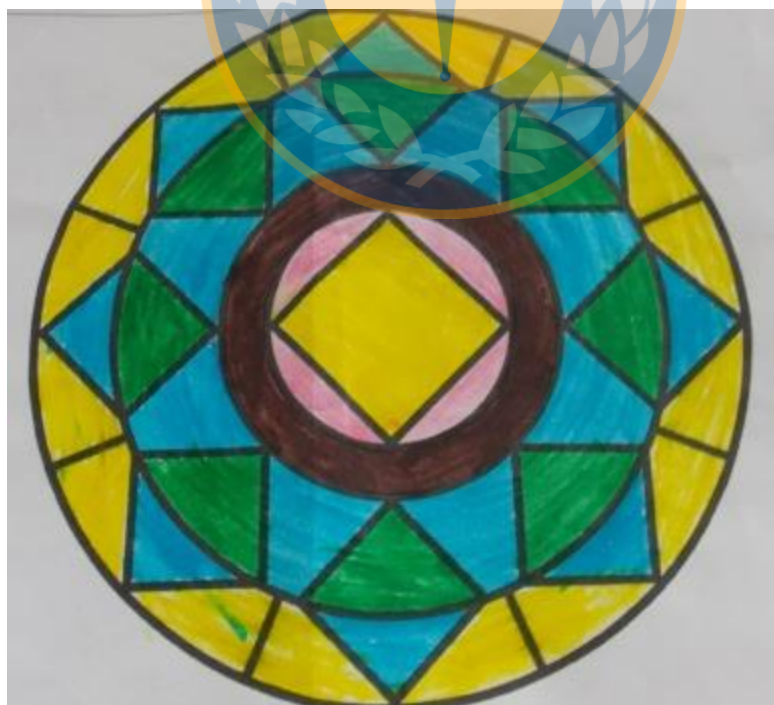


Fig. N° 31 "Cuadrados".

Una vez finalizado se le pregunta si en un futuro desea trabajar.

Reflexión:

“Por mi trabajaría al tiro ahora, pero no creo que vaya a encontrar algo por el tiempo que me va a sobrar de mi hijo, ma encima pagan tan poco, así que ahora voy a preocuparme de hijo no más”.

Debido al embarazo de la joven se ausenta de las sesiones 2 y 3. Sin embargo, como conclusión de esta sesión, la joven utiliza la capacidad de concentración al enfocar la conciencia y la mente en el mandala.

e) Mena

Aludiendo al análisis referido a las sesiones Mena, se destaca que logra conectarse con su parte creativa y así brindar flexibilidad en sus ideas y acciones, debido a que utiliza dos técnicas distintas para pintar los mandalas en las sesiones, inclusive en el mandala 2 (Fig. N° 32) además de pintar con lápices de madera le adhiere sombras a las figuras pertenecientes al mandala.

En mención a la tabla 40 y 41, relacionadas a la teoría de Heller, Cavelius y Wuillemet y el comportamiento de la alumna en las sesiones, armonizan las características, aludiendo a que los significados son adecuados.

-Mandala 1 (sesión 10) Fig. N° 32

Tabla 41

Interpretación del mandala de Mena Fig. N°32

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Azul	Calma, paz y relajación	
Amarillo		Diversión y entendimiento
Verde	Equilibrio y constancia	
Naranja	Energía y optimismo	

Café	Imaginación	
Gris	Renovación	
Morado		Originalidad
Significado del símbolo		
Cuadrado	Estabilidad, equilibrio y perfección	
Círculo	Movimiento	

Fuente: confección de autoría propia basado en las teorías mencionada

En esta sesión la joven elige esta imagen, señalando que es una flor.
Solicita si puede escuchar música.

“A mí me gusta pintar, pero me gusta solo cuando escucho música o veo monitos”.



Fig. N° 32 “copo de neve”.

Cuando concluye Mena de pintar, se le pregunta porque ha escogido esos colores.

Comentario: “penso que e un copo de neve”.

Al mismo tiempo se le pregunta si desea trabajar alguna vez en un futuro.

Comentario:

“Si yo quielo trabar quielo ser veteninaria, pero mi papá no me va a dejar tia poque soy su bebe y so mu chiquitita”.

Referido a su comentario anterior se le pregunta que opina ella sobre eso, si se considera grande o pequeña.

Comentario:

“yo ya soy grande, mi hermana chica e chica una bebe”

-Mándala 2 (sesión 12) Fig. N° 33

Tabla 42

Interpretación del mándala de Mena, Fig. N° 33

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Morado	Transformación e inspiración	
Azul	Paz y relajación	
Amarillo		Optimismo y diversión
Rojo	Alegría	
Turquesa	Sociabilidad	
Significado del símbolo		
Flor	Belleza y fugacidad	

Fuente: confección de autoría propia

Esta vez la joven elige lápices de madera y además cambia la técnica para pintar el mándala.

Se nota más concentrada, con más libertad y segura de lo que hace.



Fig. N° 33 “La for mora”.

f) Aurelio

Finalmente como análisis de las sesiones de Aurelio, fue toda una sorpresa el talento innato que presenta el joven y lo beneficioso de las sesiones se reflejó inmediatamente en la subestimación hacia a si mismo que disminuyo.

Aurelio logro conectarse con su área creativa, obtener flexibilidad en sus pensamientos y acciones, utilizando los diversos colores.

En lo referido a los significados de los colores elegidos por Aurelio de acuerdo a la tabla 34,35 y 36, de las teorías de Heller, Cavelius y Wuillemet, de acuerdo a su actitud y desplante en las sesiones, armonizan sus significados.

-Mándala 1 (sesión 10) Fig. N° 34

Tabla 43

Interpretación del mándala de Aurelio Fig. N°34

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Verde		Esperanza
Blanco	Perfección	
Turquesa	Sociabilidad	
Azul	Armonía y confianza	Optimismo y diversión
Rosa		Creativo
Significado del símbolo		
Flor	Belleza y fugacidad	
Cuadrado		
Círculo		

Fuente: confección de autoría propia

Aurelio hace poco tiempo que se integró al curso y afirma que nunca antes había pintado un mándala. Sin embargo es muy preciso en la presión del lápiz, en como determina y ejecuta los colores que utiliza.

Comentario:

“No me gusta conversar mientras pinto, porque me desconcentro y se me va la onda”.

En el momento que está pintando cada vez que va a utilizar un color lo medita, utiliza un tiempo para tomar esa decisión.



Fig. N° 34 "colores".

Una vez concluido él mándala Aurelio pregunta:

Comentario:

"¿Profe, me quedo bien, Siento que le faltó algo o no?".

A ese comentario se le responde que cualquier trabajo que sea creación de él, estará bien, que confié en sus capacidades y su talento.

A lo que responde: *"Si, pero podría haber quedado mejor"*

-Mándala 2 (sesión 11) Fig. N°35

Tabla 44

Interpretación del mándala de Aurelio Fig. N°35

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Naranja		Diversión y subestimado
Rosa		Rosa creativo
Amarillo	Espíritu emprendedor	
Morado	Inspiración y superación	
Turquesa	Imaginación	
Significado del símbolo		
Mariposa	Auto renovación del alma y cambios	

Fuente: confección de autoría propia

En esta sesión el joven elige la mariposa, está ansioso por comenzar, lo demuestra moviendo las piernas, sonriendo y jugando con los lápices, además espera que la profesora se retire de su puesto para concentrarse.



Fig. N° 35 “La mariposa”.

Una vez que el joven comienza a pintar realiza la misma pre-selección de los colores, toma los lápices en sus mano ve si le agrada como queda y prosigue.

Finalmente al concluir comenta: “¿Me quedo bien profe?... ¿Voy mejorando de a poquito cierto?”. A lo cual se le responde que efectivamente está bien y que esa actitud es recalable el superarse y confiar en sí mismo.

Comentario: “¿Profe y más adelante o otro día puedo pintar de nuevo otro mándala?”. Si Aurelio de hecho mañana habrá un nuevo mándala que podrás escoger para pintar.

-Mándala 3 (sesión 12) Fig. N°36

Tabla 45

Interpretación del mándala de Aurelio Fig. N°36



Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Turquesa	Sociabilidad	
Blanco	Perfección	
Naranja	Optimismo y sociabilidad	
Rojo	Fuerza e independencia	
Amarillo		Optimismo y diversión
Rosa		Rosa creativo
Morado	Superación	
Negro	Renovación	
Significado del símbolo		
Flor	Belleza y fugacidad	

Fuente: confección de autoría propia de acuerdo a las teorías

En lo referido a esta sesión el joven estaba alegre, dispuesto a trabajar, se encontraba en su puesto, sin embargo movió la mesa y la silla acercándose a la ventana argumentando

“para que me llegue más iluminación”.

Comenzó a pintar sonriente, sonrisa que mantuvo durante todo el proceso.



Fig. N° 36 “Flor alegre”.

Ahora bien se hará una breve descripción del contexto de la actividad:

En primera instancia a cada joven se le presenta una gama diferentes de mándalas en donde ellos deben seleccionar uno para posteriormente pintarlo.

- Ficha de trabajo de pintando mándalas.
- N° de la sesión: N° 10,11 y 12
- Objetivo: Trabajar el derecho al trabajo, mediante la técnica del pintado de mándalas.
- Lugar: Sala de clases.
- Tiempo: 12 horas pedagógicas (4hrs por sesión).
- Materiales: Mándalas impresos y lápices de colores.

-Personas presente: Prof. Jefe, asistente de sala y Prof. Montserrat.

-N° de participantes: 6

11.3.2 Pintura de mándalas en tela

Una vez ya concluida la pintura de mándalas en hojas de papel, se pasa a la segunda etapa, en donde se selecciona una de las figuras pintadas o se decide si se desea pintar una nueva figura, para posteriormente traspasarlo en tela, y reemplazar el lápiz por un pincel.

11.3.2.1 Bolsos reutilizables

En la clase teórica del derecho social de vivir en un ambiente libre de contaminación” surgió como idea grupal del curso como una medida para compensar este derecho, concientizar a las personas de reemplazar las bolsas de plásticos por bolsas de género.

Así surgió la necesidad de generar y darles las herramientas a los/las jóvenes para que emprendieran y que crearan los bolsos reutilizables, que posteriormente serían vendidos y así efectuar su derecho al trabajo.

a) Alejandra

Como análisis para Alejandra se infiere que durante la sesión estuvo concentrada y por si misma lograba determinar qué color continuaba, logro adquirir la habilidad de escoger, pintar y concluir un trabajo.

Sin embargo a Alejandra evidentemente no le gusta ensuciarse las manos con pintura u otro material, pero en el momento de realizar la actividad, olvido dicha característica y lo tolero.

Por tanto se logró llevar a la joven a un estado de creatividad hacia la apertura y confianza en sí y hacia los demás.

Si bien Alejandra nunca asistió al educación formal, se observa claramente que está conectada “al mundo de la afectividad, con la memoria procedimental, con el desarrollo de determinados intereses y aficiones, con la sensibilidad artística” (Flores 2016, p.17) tal como se mencionó en las características psicológicas de las personas con Síndrome de Down.

-Mándala 1 (Sesión 13 y 14) Fig. N°37

Tabla 46

Interpretación del mándala Fig. N°37

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Rojo	Independencia	
Verde	Constancia	
Rosado		Creativo
Amarillo	Entendimiento	
Negro	Retorno	
Significado del símbolo		
Corazón	Amor, felicidad y reconocimiento	

Fuente: confección de autoría propia de acuerdo a las teorías

-Mándala 1 (sesión 13) Fig. N° 37

A Alejandra se le dio a escoger entre los mándalas que ya había pintado, pero su elección fue pintar un mándala nuevo, para que entendiera el nuevo concepto de pintarlo en tela, se le facilitó que lo pintará en género nuevamente.



Fig. N° 37 “nuevo”.

-Mándala 1 (sesión 14) Fig. N° 37, 38 y 39

En cuanto tuvo que comenzar a traspasar y pintar el mándala en el género, Alejandra entendió en seguida el concepto.

Se concentró y eligió los colores que correspondían siguiendo el modelo



Fig. N° 38 “pintando”

- A continuación imágenes del proceso del bolso de Alejandra:



Fig. 39 “bolso terminado”.

-Mándala 1 (sesión 15) Fig. N° 40

Tabla 46

Interpretación del mándala de Alejandra Fig. N°40

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Rojo	Independencia	
Verde	Constancia	
Rosado		Creativo
Amarillo	Entendimiento	
Negro	Retorno	
Significado del símbolo		
Corazón	Amor, felicidad y reconocimiento	

Fuente: confección de autoría propia de acuerdo a las teorías

Alejandra en esta ocasión eligió un mándala que ya había pintado, él mándala 2 de la sesión 11, p.90.

De manera autónoma comenzar a pintar imitando los colores que estaban establecidos en el papel.



Fig.40 "copiando"

Una vez que concluyo de pintar el bolso reutilizable, se ubicó a dormir en su puesto. A continuación imágenes del proceso del bolso pintado por Alejandra:



Fig. Nº 41 "Flor amarilla"



Fig. Nº 42"bolso terminado"

b) Aurelio

Como análisis a las sesiones que Aurelio realizó, se destaca el incremento de confianza en sí mismo mejoró, acto que se ve reflejado en la manera en la manera en que se refiere a sus trabajos.

Del mismo modo, adquirió la habilidad de realizar un bolso reutilizable siguiendo una secuencia específica, secuencia que puede realizar de forma autónoma.

Se fomentó la creatividad, el trabajo remunerado, la responsabilidad, el cumplir objetivos de las sesiones y el compartir el espacio con más compañeros.

-Mándala 1 (sesión 13) Fig. N° 43 y N°44

Tabla 47

Interpretación del mándala de Aurelio Fig. N°44

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Verde	Equilibrio y crecimiento	
Azul		Simpatía y armonía
Café	Acogedor	
Amarillo		Optimismo, diversión y entendimiento
Blanco		Perfección y virtud
Turquesa	Imaginación	
Significado del símbolo		
Árbol	La conexión del subconsciente, conciencia y esfera que traspasa lo personal, crecimiento y personalidad	

Fuente: confección de autoría propia basada en las teorías

-Mándala 1 (sesión 13)

En cuanto Aurelio, él escogió un nuevo mándala para pintar, el cual se le marco con calco en el género y posteriormente comenzó a pintar.

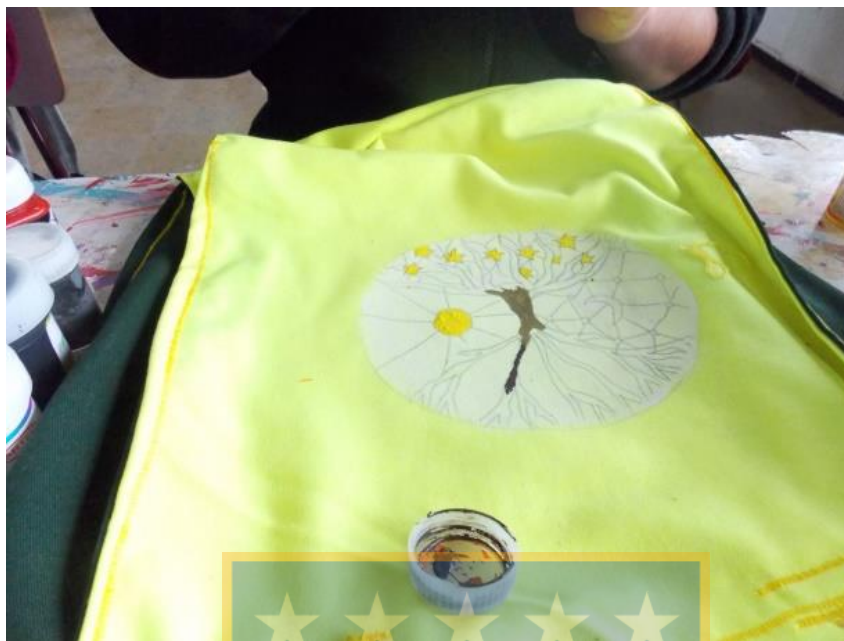


Fig. N° 43 “árbol”.

Durante la sesión Aurelio ya no se sentó solo, ubico su puesto junto a sus compañeros y profesoras. Posteriormente el joven pregunto:
“¿Profe entonces estos bolsos lo vamo a vender y vamo a ganar platita como curso?”



Fig. N° 44 “suelo”.

A lo cual se le respondió que efectivamente así sería.

“Que bacan la idea, aparte que estas cosas nos sirven para hacer más bolsos después”.

¿Por qué dices eso?

“Porque así con la plata que juntemo compramos mas pintura y hacemos mas bolso”.

-Mándala 2 (Sesión 14) Fig. N° 47

Tabla 48

Interpretación del mándala de Aurelio Fig. N°47

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Verde	Equilibrio y crecimiento	
Azul		Simpatía y armonía
Café	Acogedor	
Naranja		Optimismo, actividad, confianza en sí mismo
Turquesa		Perfección y virtud
	Conciencia de sí mismo	
Significado del símbolo		
Árbol	La conexión del subconsciente, conciencia y esfera que traspasa lo personal, crecimiento y personalidad	

Fuente: confección de autoría propia basada en las teorías

El joven decide estampar el otro lado del bolso, con otro mándala distinto y que en las sesiones anteriores no se ejecutó su pintado. De igual manera su elección en un mándala de un árbol.



Fig. N° 45 “árbol dos”.

Aurelio durante el proceso de pintar este mándala, se sienta junto a sus compañeros y como se aprecia en la imagen a pesar de estar en su compañía también se encuentra concentrado y tranquilo realizando la actividad.



Fig. N° 46

Finalmente Aurelio termina el mándala en la sesión estipulada, espera que se seque y luego prosigue a marcar ambos mándalas con plumón.



Fig. N° 47 “mándala dos terminado”.

Además de concluir Aurelio realiza un comentario:

“Este me quedo más bonito que todos los otros que hice, se va a vender altiro”.

-Mándala 3 (sesión 15) Fig. N°49

Tabla 49

Interpretación del mándala de Aurelio Fig. N°49

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Rojo	Independencia	
Amarillo	Entendimiento	
Verde		Esperanza
Morado		Poder y originalidad
Rosado	Transformación e inspiración	
Gris	Renovación	

Azul	Armonía y confianza
Blanco	Objetividad
Turquesa	Imaginación y conciencia de sí mismo
Significado del símbolo	
Cuadrado	Estabilidad, equilibrio, capacidad de razonar y perfección

Fuente: confección de autoría propia basada en las teorías

Nuevamente Aurelio decidió pintar un mándala nuevo directamente desde la tela y además realiza el siguiente comentario:

Comentario:

“Esto me relaja profe y me siento útil, en mi casa me aburro haciendo nada, acá no”.



Fig. N° 48 “esto me relaja”.

En esta sesión el joven nuevamente está sentado con sus compañeros, cabe acotar que el joven se toma solo el tiempo de descanso voluntario y luego prosigue para seguir pintando.



Fig. N° 49 “Mándala terminado”.

-Mándala 4 (sesión 16) Fig. N°51

Esta vez Aurelio escogió el mándala N° 3 de la sesión 12, p.102. Una vez marcado el mándala en el género Aurelio comenzó enseguida a pintar.

Esta sesión no tiene una tabla de interpretación debido a que es una reelección del mándala pintado por el joven, en la sesión pintando mándalas en papel.



Fig. N° 50 “comenzando”

El clima en el aula era tranquilo, los/las jóvenes estaban trabajando en su tarea designada, Aurelio se levanta de su pupitre se dirige hacia la ventana y levantando los brazos mira hacia el patio.

“Que esta bacan el día esta bonito, rico, ojala estén así todos los días”.

De tal modo que después se ubica en su puesto nuevamente y sigue pintando en tranquilidad hasta concluir su trabajo.

Durante la sesión el joven levantaba la mirada solo para observar que color seguía, se tomó un tiempo de descanso de 30 minutos para esperar que se secará para posteriormente marcar los bordes del mándala con plumón negro.



Fig. N° 51 “terminando él mándala”.

-Mándala 5 (sesión 17) Fig. N°52

En esta ocasión Aurelio escogió él mándala 2, sesión 11, p.100.

De manera autónoma realizo todo el procedimiento.



Fig. Nº 52 “Otra vez la mariposa”.

Se le dio la indicación al joven de que se pintaría el último bolso.

De manera que Aurelio, por autodeterminación de él, escogió el género que utilizaría, él mandala que pintaría y posteriormente se sentó en su pupitre con todo lo recién mencionado.



Fig. N° 53 “terminado”.

A continuación se hará una breve descripción del desarrollo de la actividad: que consistió como primera medida elegir entre los mándalas pintados anteriormente por los/las jóvenes o elegir un nuevo mándala el cual debe ser pintarlo directamente en el género. Si utilizan la opción de pintar otro mándala, se recurre nuevamente a utilizar la tabla de teoría de Heller, Cavelius y Wuillemet para la posterior interpretación del significado del color elegido.

Como segunda medida fue escoger el género, cortarlo y marcar él mándala escogido con papel calco.

Por consiguiente el/la joven que finalice de pintar él mándala, posteriormente pasa a la etapa de costura en máquina de coser.

- Ficha de trabajo de la sesión pintando mándalas en género:
- Nº de la sesión: Nº 13,14, 15, 16, 17.
- Objetivo: Trabajar los derechos sociales de vivir en un ambiente libre de contaminación a través de la creación de bolsos reutilizables y el derecho al trabajo mediante la técnica de pintura de mándalas en género, para dotar de herramientas a los/las jóvenes con discapacidad intelectual y posteriormente vendan sus trabajos.
- Lugar: Sala de clases.
- Tiempo: 20 horas pedagógicas (4hrs por sesión).
- Materiales: Mándalas impresos, lápices de colores, pintura para género, pinceles, género, agua y paños.
- Personas presente: Prof. Jefe, asistente de sala y Prof. Montserrat.
- Nº de participantes: 2

11.3.3 Bordado de mándalas en telas

Esta vez son cuatro jóvenes que utilizan los mándalas, en donde utilizan la reelección de mándalas ya pintados en papel, los cuales son marcados con papel calco para posteriormente ser bordado por las jóvenes.

a) Amila

Por tanto la actividad de bordar a amila durante las sesiones le proyecto tranquilidad, constancia, perseverancia, satisfacción, hasta llegar a un bordado perfectamente acabado, logro el objetivo que se propuso en las distintas sesiones

-Mándala 1 (sesión 13) Fig. N°54

Amila es una joven perfeccionista, se aprecia en la primera sesión debido a que comenzó bordando desde el centro, para posteriormente ir en esa secuencia hasta el exterior del mándala, tal cual como lo realizo cuando lo pinto.



Fig. N° 54 “desde el centro”.

-Mándala 1 (sesión 15) Fig. N°55

Se le designo que la joven concluya el valor económico que su bolso tendrá.

“estos bolsos no pueden ser tan baratos, porque nosotra lo hacemo a mano todo todo”.

Se le pregunto qué opina sobre la actividad de bordar.

“es bonito, queda bonito, un poco lento, pero bonito”.



Fig. N° 55 "es bonito, queda bonito".

-Mándala 1 (sesión 18) Fig. N° 56

Camila en cada sesión es muy metódica y constante, hasta finalmente concluir su bordado.

Asimismo, al finalizar presenta una expresión de satisfacción y alegría.



Fig. N° 56 “bordado terminado”.

b) Ana

El beneficio que obtuvo Ana fue referido a su concentración, además que afirmo que es una actividad placentera para ella, se vio muy relajada como en transe durante todas las sesiones, mediante las risas, suspiros y miradas prolongadas a puntos fijos, siempre estuvo de buen ánimo realizando la actividad.

Por tanto logro adquirir la habilidad de bordar mándalas de manera secuenciada, cumpliendo características específicas.

-Mándala 1 (sesión 13) Fig. N°57

La joven utilizo él mándala 1 de la sesión 10 y 11 de la p.

Ana comenta que le encanta tejer y bordar.

“Todas las tardes yo en mi casa tejo hago cintillos o cualquier cosa, me relaja me entretiene más que la tele”.



Fig. N° 57 “Ana bordando”.

-Mándala 1 (sesión 15) Fig. N°58

Durante las sesiones la joven se ríe sola, suspira, se queda mirando un punto físico por tiempo prolongado, comenta experiencias muy personales, pero sin embargo está muy concentrada y enfocada en lo que hace.



Fig. N° 58 “Risas”.

-Mándala 1 (sesión 16) Fig. N°59

Presenta un trabajo constante durante las sesiones, pausa solo para tomar agua o ir al baño, para posteriormente seguir bordando.

Continúa con las mismas actitudes de calma y risas.



Fig. N° 59 “él bordado de Ana”.

-Mándala 1 (sesión 19) Fig. N° 60

Finalmente Ana logra realizar su producto tangible, concentrándose y esmerándose por concluir su bordado de acuerdo a los colores establecidos en su mándala.



Fig. N° 60 “más concentración”.

c) Mena

La joven es muy constante y se presenta de buen humor, es detallista, acertada en cada relleno que realiza a las figuras, del mismo modo persevera durante todas las sesiones para cumplir el objetivo de realizar el bolso bordado.

-Mándala 1 (sesión 13) Fig. N°61

Mena utiliza el mándala 1 de la sesión 11, de la p. Durante esta sesión la joven realiza todo el contorno de la figura con hilo negro, sin olvidar ningún detalle y a un ritmo constante.

Una vez que concluyo de marcar todo el contorno dejo de bordar, “fue su meta personal de ese día”.



Fig. 61 “bordando el contorno”.

-Mándala 1 (sesión 15) Fig. N°62

La joven decidió utilizar el punto relleno, un punto distinto al que utilizó el resto de sus compañeras, es punto más compacto, más detallado, el cual requiere más puntadas de hilo y aguja para rellenar la figura, como se aprecia en la imagen.



Fig. N° 62 “Punto de relleno”.

-Mándala 1 (sesión 17), Fig. N° 63

Por tanto la joven requiere más sesiones, lo cual no presenta inconveniente debido a que no existe un límite de tiempo.



Fig. N° 63 “sesión 17”.

-Mándala 1 (sesión 20) Fig. N°64

En las sesiones a Mena no le gusta sentarse sola, pero sin embargo le gusta escuchar música mientras trabaja.

Fue así como en las sesiones siguió un tejido constante, sin pausas, logrando alcanzar el objetivo de finalizar el bordado.



Fig. N° 64 “bordado de mena terminado”.

d) Gela

Asimismo durante la última sesión Gela está muy conversadora con sus compañeras y profesoras, más de lo habitual, debido a que es una joven muy introvertida.

Afirmo que está muy contenta con el resultado del bolso, que intentará seguir trabajando desde su casa.

-Mándala 1 (Sesión 13) Fig. N° 65

Gela hace poco tiempo se reintegró al curso luego de su embarazo, sin embargo decidió de todas maneras involucrarse en este proyecto. Utiliza el mándala 1 sesión 11, p.



Fig. N° 65 “bordado de Gela”

-Mándala 1 (sesión 14) Fig. N°66

En la segunda sesión la joven de manera voluntaria comenzó a conversar más sobre su hijo con sus compañeras y profesoras.

Refleja tranquilidad debido a que su hijo estaba sano y bajo el cuidado de su familia.

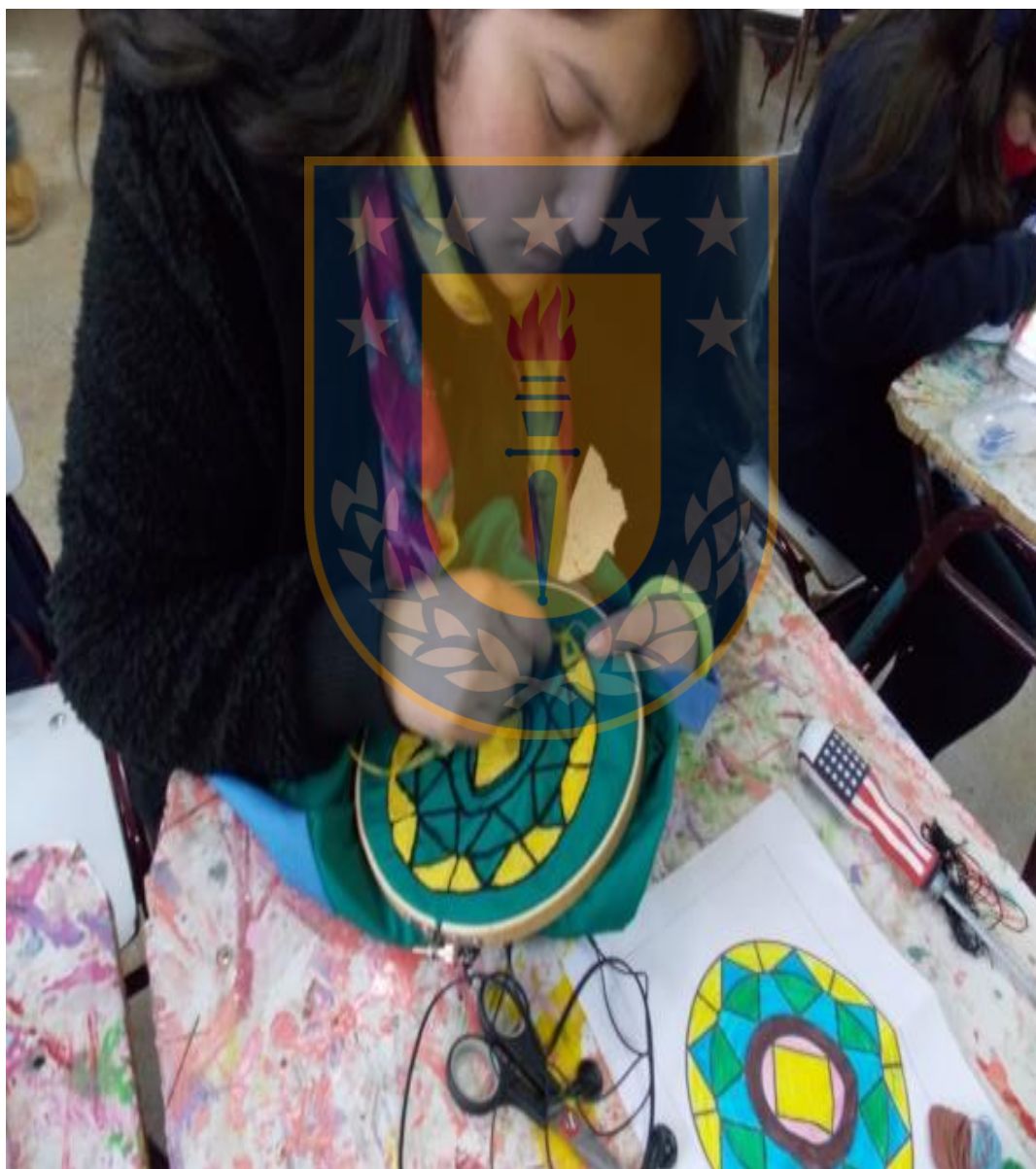


Fig. N° 66 “conversemos”.

-Mándala 1 (sesión 16) Fig. N°67

Gela, es la única que solicita si puede llevarse el bordado a la casa.

“Tía me lo puedo llevar pa la casa, pa bordar mientras el migue duerme, así le hago compañía y no me aburro, me gusta mirarlo cuando duerme”.



Fig. N° 67 “Gela bordando”.

Ahora de manera general se explicará el contexto y el desarrollo de la actividad: En la clase teórica del derecho social de vivir en un ambiente libre de contaminación” surgió como idea grupal del curso como una medida para compensar este derecho, concientizar a las personas de reemplazar las bolsas de plásticos por bolsas de género.

Como las jóvenes tienen adquirida la habilidad de bordar, decidieron bordar los mandalas en los bolsos para darles un “sello auténtico”, al mismo tiempo como decisión unánime las jóvenes de manera preestablecida decidieron escoger entre los mandalas pintado en las sesiones 10, 11 y 12.

Por tanto a continuación se describe la sesiones de bordado que “involucra destrezas motoras finas y las psicomotoras, de coordinación y espaciales. En donde la persona tiene que visualizar cómo quiere terminar lo que está tejiendo y cuáles serán las dimensiones de su obra” (Toro, 2017, p.1).

-Ficha de trabajo completada de la sesión de bordado de mandalas:

Nº de la sesión: Nº 13,14, 15, 16, 17, 18,19 y 20.

-Objetivo: Trabajar los derechos sociales de vivir en un ambiente libre de contaminación a través de la creación de bolsos reutilizables bordados y el derecho al trabajo mediante la técnica de bordado de mandalas en género, para dotar de herramientas a las jóvenes con discapacidad intelectual y posteriormente vendan sus trabajos.

-Lugar: Sala de clases.

-Tiempo: Diversificado

-Materiales: Mandalas pintados, hilos distintos colores, bastidor y aguja.

-Personas presente: Prof. Jefe, asistente de sala y Prof. Montserrat.

-Nº de participantes: 4

11.3.4 Pintura de mandalas en telas para estuches

Como análisis las/los jóvenes durante las sesiones notoriamente perfeccionaron sus técnicas, demostraron un dominio y control del cuerpo a través de su pensamiento creativo, lograron el objetivo de trabajar las sesiones con responsabilidad, concentración, perseverancia y un trabajo secuenciado, hasta finalizar sus trabajos.

Además representan mediante las sesiones que logran un trabajo independiente, autónomo, que pueden auto determinar una idea y concretarla, gracias a la posibilidad de elección que se les brinda.

a. Alejandra

-Mándala 1 (sesión 16) Fig. N° 68

Tabla 50

Interpretación del mándala de la Fig. N°68

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Rojo	Confianza en sí mismo	
Rosado	Altruismo y feminidad	
Morado		Originalidad y feminismo
Amarillo	Satisfacción y felicidad	
Significado del símbolo		
Flor	Belleza, fugacidad, alma y matriz	

Fuente: confección de autoría propia basada en las teorías

Como la joven ya posee el conocimiento de cómo pintar directamente un mándala desde el género, escogió un nuevo mándala. Debido al tamaño reducido del estuche se le hizo muy fácil pintarlo solo en una sesión.



Fig. N° 68 “estuche de mándala”.

-Mándala 2 (sesión 17) Fig. N° 69

Tabla 51

Interpretación del mándala Fig. N°69

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Rosa	Suavidad y feminidad	
Amarillo		Optimismo y diversión
Morado	Originalidad	
Rojo		Independencia
Turquesa	Imaginación	
Significado del símbolo		
Flor	Belleza, fugacidad, alma y matriz	

Fuente: confección de autoría propia basada en las teorías

La predisposición de la joven es muy positiva al momento de darle las instrucciones de la actividad.

“sí se, si se , si se empecemos mose apurate”.



Fig. N° 69 “Mándala dos”.

Ya iniciado el momento de pintar el mándala Alejandra está muy concentrada en lo que hace, durante el proceso canta, y mueve las manos en la tonalidad de la canción que está cantando, se para de su puesto baila un poco y se sienta nuevamente a pintar.

b. Amila

-Mándala 1 (sesión 19) Fig. N°70

Tabla 52

Interpretación del mándala de la Fig. N°70

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Verde		Esperanza
Amarillo		Optimismo
Rosa	Suavidad y feminidad	
Rojo	Independencia	
Morado		Originalidad
Azul	Calma, paz y relajación	
Turquesa	Sociabilidad e imaginación	
Naranja		Diversión
Significado del símbolo		
Flor	Belleza, fugacidad, alma y matriz	

Fuente: confección de autoría propia basada en las teorías

En cuanto a un comentario de la actividad, la joven antes de comenzar a pintar y una vez ya marcado el mándala, pre-estableció que colores iba a utilizar, los se paro y los fue utilizando de acuerdo como se observa en la imagen.



Fig. N° 70 “la flor del mándala”.

c. Ana

-Mándala 1 (sesión 20) Fig. N° 71

Tabla 53

Interpretación del mándala de la Fig. N°71

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Rosa	Romanticismo	
Amarillo	Entendimiento y crecimiento	
Azul		Simpatía, armonía y confianza
Significado del símbolo		
Flor	Belleza, fugacidad, alma y matriz	

Fuente: confección de autoría propia basada en las teoría

La joven nunca antes había pintado en género “*tía me da miedo, porque voy a manchar to el estuche y va a quedar todo feo, le puedo poner un pedacito de escoch encima así no lo mancho na.*”



Fig. N° 71 "Creatividad para no manchar.

d. Aurelio

-Mándala 1 (sesión 18) Fig. N°72

Tabla 54

Interpretación del mándala de la Fig. N°72

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Rosa	Altruismo	
Morado		Originalidad
Amarillo	Crecimiento	
Rojo	Confianza en sí mismo	
Turquesa	Imaginación	
Significado del símbolo		
Flor	Belleza, fugacidad, alma y matriz	
Fuente: confección de autoría propia basada en las teorías		

Primero que todo durante la sesión el joven aparto todos los colores que va a utilizar, posteriormente muy concentrado se sentó para pintar él mándala que escogió.



Fig. N° 72 “Mándala lindo”.

Comentario:

“profe a mí me gustó mucho pintar en género, puedo seguir pintando después de este porfa”.

-Mándala 2 (sesión 19) Fig. N°73

Tabla 55

Interpretación del mándala de la Fig. N°73

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Morado	Inspiración y superación	
Turquesa	Imaginación	
Rosa		Rosa creativo
Rojo	Independencia	

Azul	Calma, paz y relajación	
Verde		Esperanza
Gris	Renovación	
Significado del símbolo		
Flor	Belleza, fugacidad, alma y matriz	
Fuente: confección de autoría propia basada en las teorías		

El joven está ansioso por comenzar a pintar, mueve las manos y los pies, mientras escoge que mándala utilizará.

Esta vez decide escuchar música mientras trabaja.



Fig. N° 73 “Escucho y pinto”.

El joven le incluyo las hojas al mándala, debido a que el original no las traía.

-Mándala 3 (sesión 20) Fig. N°74

Tabla 56

Interpretación del mándala de la Fig. N°74

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Amarillo		Optimismo y diversión
Rosa	Altruismo	
Turquesa	Conciencia de sí mismo	
Gris	Renovación	
Azul		Armonía y confianza
Negro	Retorno	
Significado del símbolo		
Flor	Belleza, fugacidad, alma y matriz	

Fuente: confección de autoría propia basada en las teorías

-Mándala 3 (sesión 20) Fig. N° 74

El joven al saber que será el último mándala que pintará, está muy emocionado, busca todos los trabajos que ha realizado y los ubica sobre la mesa, los observa con orgullo.



Fig. N° 74 "Flor de loto".

e. Gela

-Mándala 1 (sesión 19) de la Fig. N°75

Tabla 57

Interpretación del mándala de la Fig. N°75

Color	Teoría de Cavelius y Wuillemet	Teoría de Eva Heller
Turquesa	Imaginación	
Amarillo		Optimismo
Verde	Perseverancia	
Blanco		Femenino e inocencia
Naranja	Optimismo	
Rojo	Independencia	
Rosa		Rosa creativo
Significado del símbolo		
Flor	Belleza, fugacidad, alma y matriz	

Fuente: confección de autoría propia basada en las teorías

La joven no había pintado nunca sobre género, pero durante la sesión se mostró muy confiada, segura de lo que hacía.

“yo pensé que iba a ser má difícil y se me iba a correr para todos lado el pincel, pero fue entretenido”.



Fig. N° 75 “no fue difícil, fue entretenido”.

-Ficha de trabajo completada de la sesión de pintar mándalas en estuches:

Nº de la sesión: Nº Diversificada.

-Objetivo: Trabajar el derecho al trabajo mediante la técnica de pintura de mándalas en género, para dotar de herramientas a los/las jóvenes con discapacidad intelectual y posteriormente vendan sus trabajos.

-Lugar: Sala de clases.

-Tiempo: Diversificado

-Materiales: Mándalas impresos, pintura para género, pinceles, género, agua y paños.

-Personas presente: Prof. Jefe, asistente de sala y Prof. Montserrat.

-Nº de participantes: 5

Descripción de la actividad: Todos los/las jóvenes deciden pintar un mándala nuevo, el cual deben pintar directo desde el género.

11.3.5 Costura

a) Francis

-Costuras (Sesiones 10, 11 y 12) Fig. N° 78, 79, 80 y 81

El joven es muy rápido en una sesión logra coser tres bolsos o tres estuches.

“me hace más independiente, cuando tengo un pantalón que quiero apitillar lo traigo a la escuela y listo, me demoro poquitito y me queda bacan”.

El joven antes de realizar la costura, al bolso lo hilvana con alfileres, para que a la hora de coser con la maquina no se mueva el género.

ta ta ta ta jajaja que bacan como suena la maquina”.



Fig. 76 “costureando”.



Fig. N°. 77”Zoom”.

Es muy profesional a la hora de utilizar la máquina de coser, no le gusta conversar.

“Si converso mucho tía me desconcentro y va a quedar mal y quiero que los bolso a las chiquillas le queden bonitos”.



Fig. Nº 78 “perfeccionista”.

Se le pregunto a francisco como se sentía realizando esta actividad.

Comentario:

“me siento útil tía, porque sé que estoy ayudando y esto después se va a vender y lo voy a mirar y voy a decir, a bacán ayude, ma encima me siento rápido porque la maquina se demora la pasa, ma encima dicen que esto es solo para mujeres pero se equivocan”.



Fig. N° 79 “pero se equivocan”.

b) Amila

-Costura (Sesión 12) Fig. N° 80

La joven en esta sesión presento la disposición de ayudar a coser bolsos y estuches.

“Cuando hacemos cunitas yo siempre le hago la ropita, de demoro poco, porque mientras más rápido, más rápido lo vendemos”.

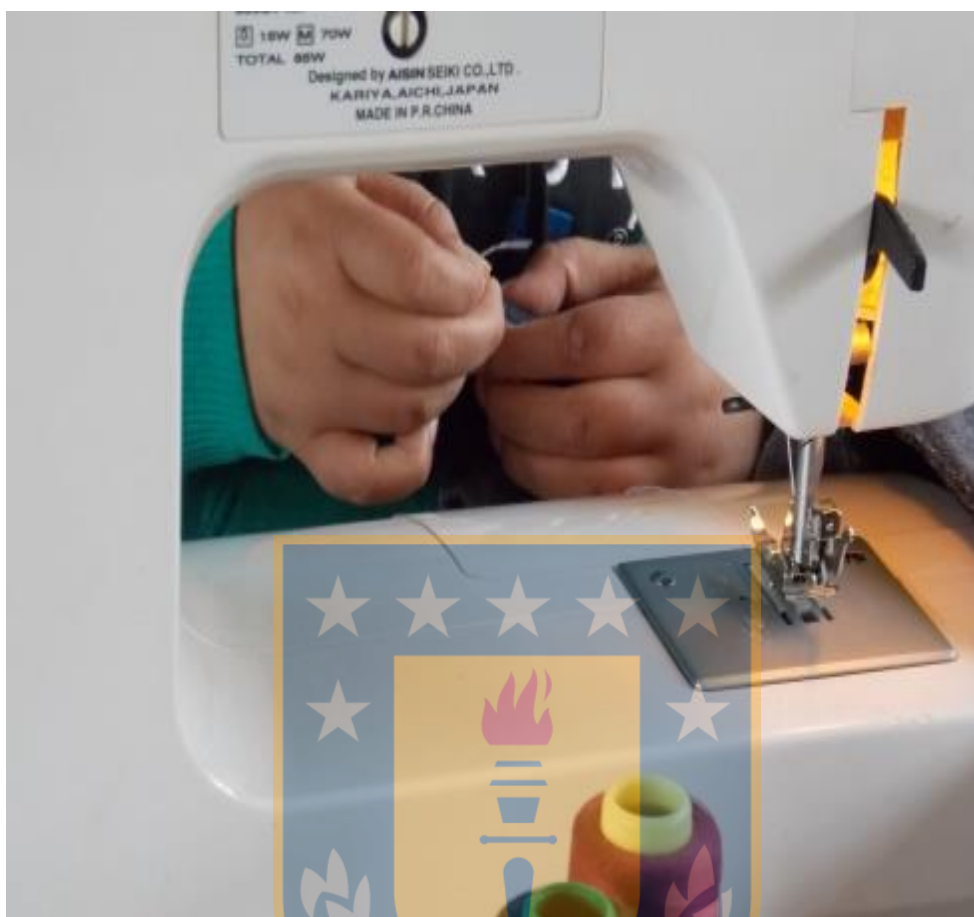


Fig. N° 80 “costuras con Amila”.

c) Gela

-Costuras (Sesiones 15 y 16) Fig. N° 81

La joven mientras realizaba las costuras se encontraba muy empoderada, solicitaba que le acercarán los materiales, que los ordenarán, que también se lo entregarán albanado.

“Me gusta coser, porque me concentro harto”



Fig. N° 81 “Empoderada”.

-Ficha de trabajo completada de las sesiones de costura:

N° de la sesión: Diversificado

-Objetivo: Trabajar los derechos sociales de vivir en un ambiente libre de contaminación a través de la creación de bolsos reutilizables y el derecho al trabajo mediante la técnica de pintura de mandálas en género, para dotar de herramientas a los/las jóvenes con discapacidad intelectual y posteriormente vendan sus trabajos.

De manera transversal fomentar el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo, además de ir supliendo los bolsos y estuches que requieren costura para que queden finalizados.

Es esencial que él y las jóvenes auto determinen los tiempos, para ir rotando debido a que la máquina de coser era solo una, detalle que también se logró.

- Lugar: Sala de clases.
- Tiempo: Diversificado
- Materiales: Máquina de coser, hilo, tijeras, alfileres y género.
- Personas presente: Prof. Jefe, asistente de sala y Prof. Montserrat.
- Nº de participantes: 3

11.4 Tercera jornada: Técnica de la fotografía, catalogo reflexivo

En cuanto a esta jornada representa un medio tangible que perdurará en el tiempo en el curso del taller laboral II.

11.4.1 Descripción del contexto

El taller laboral II se enfoca en realizar trabajos en base a madera, pero sin embargo, no cuentan con un medio concreto en donde ofrecer o plasmar en imágenes sus trabajos realizados, para que la clientela pueda dimensionar la apariencia o conozca toda la gama de productos que ofrece, en vista a esta necesidad se decide realizar un catálogo fotográfico a color. Además “la fotografía es la único arte al alcance de toda la sociedad y, a la vez, nos habla de realidad, creación y disolución al mismo tiempo” (López, 2004, p.68).

Otra característica importante de este catálogo es que ayuda a concientizar la importancia que tienen estos productos y su proceso en la vida de los jóvenes, por lo cual cada uno de ellos y sus profesoras dejan un mensaje para que el cliente por medio de esta fuente directa pueda enterarse en lo que está contribuyendo.

Se le designo el proyecto y responsabilidad a Francis, el cual debe sacar las fotografías y testimonio de sus compañeros y profesoras, del mismo modo se busca potenciar en el joven su creatividad y expresión. Hattersley citado por López (2004, p.143) señala que la fotografía “es un modo de creación. Como tal

permite la expresión individual”. Que además facilita la sociabilización “el hecho de fotografía pone en juego al fotógrafo...se ha usado para aumentar la comunicación entre participantes y entre participantes y equipo, para iniciar nuevos espacios, para iniciar conversaciones” (López, 2004, p.143).

11.4.2 Descripción del catálogo

El catálogo es a color que consta de 18 páginas, mide 23x29 cm.

Esta creación consta de imágenes de los jóvenes trabajando, realizando los productos.

De igual forma consta de los comentarios de los/las jóvenes de forma anónima.



Fig. N° 82 "catalogo".

También tiene adherido fotografías, descripción y valor de los productos proporcionado por las profesoras.



Fig. N° 83 "productos"



Fig. N° 84 "Dos planas".

Tabla 58

Comentario de los/las jóvenes en el catalogo

<i>"Para tener dinero para poder salir a pasear, también me ha ayudado a ser más responsable y cuando escuchamos música nos rinde más".</i>	<i>"Me gusta trabajar, hacer trabajos manuales, hacer cunas en maderas todo, también me gusta cortar madera, pasarle la frezadora, también me gusta pintar los trabajos, hacer repisas, también me gusta cuando estamos con mis compañeros trabajando".</i>
<i>"Hago las cosas para que las personas nos conozcas más, porque dicen que venimos a esta escuela especial no hacemos nada, pero no saben lo que en verdad trabajamos, espero que nos compren muchas cosas, y que les guste algo de lo que hacemos aquí".</i>	<i>"Que son bonitos, nos sirve para salir a pasear con las monedas que hacemos, también me ha servido a mí para ser más responsable, encuentro que nosotros trabajamos bien, lo que más me gusta hacer es cortar madera con la máquina".</i>
<i>"me gusta hacer trabajos, porque en mi casa me aburro, y acá me entretengo haciendo estas cosas, me gusta coser, me gusta bordar".</i>	<i>"Yo ahora voy aprender a trabajar con la máquina de coser, así que después que aprenda, mi tía e comprara una después y poder hacer trabajos desde mi casa, después hacer pitillos, me ganaré unos pesitos para comprarme cositas".</i>
<i>"yo cuando llegue al curso me enseñaron al tiro a coser, aprendí a coser rápido, ahora me demoro poco, yo le hago las fundas y los colchones a las cunitas".</i>	<i>"me ha gustado los trabajos esas cosas, me he sentido bien trabajando en madera es entretenido, porque estoy con mis compañeros conversando, hace poco vine a esta escuela y me ha servido para saber las cosas que se hacen aquí".</i>
<i>"Si me gusta trabajar en madera, me siento muy bien porque para aprender algo en la casa cuando no tenga que hacer en mi casa y para cuando sea grande saberlo, he aprendido a tener amigos, a conversar cuando uno lo necesita, ayudar cuando uno tiene problemas en su casa, a que nadie te moleste, he aprendido a que tengo que lijar, y tenerlo que pintarlo después, lo que más me gusta es escuchar música mientras trabajo y después ir a un lugar a fin de año, ir algún río, me gusta conversar con las personas."</i>	

Fuente: confección a partir de los comentarios proporcionados por los/las jóvenes

-Ficha de trabajo completada de la jornada:

-Objetivo: Crear un catálogo reflexivo para el taller laboral II, mediante la técnica de la fotografía, para concientizar a los clientes del rol que cumple este trabajo de la madera en la vida de los/las jóvenes y plasmar los productos con sus características.

-Lugar: Sala de clases.

-Tiempo: Diversificado

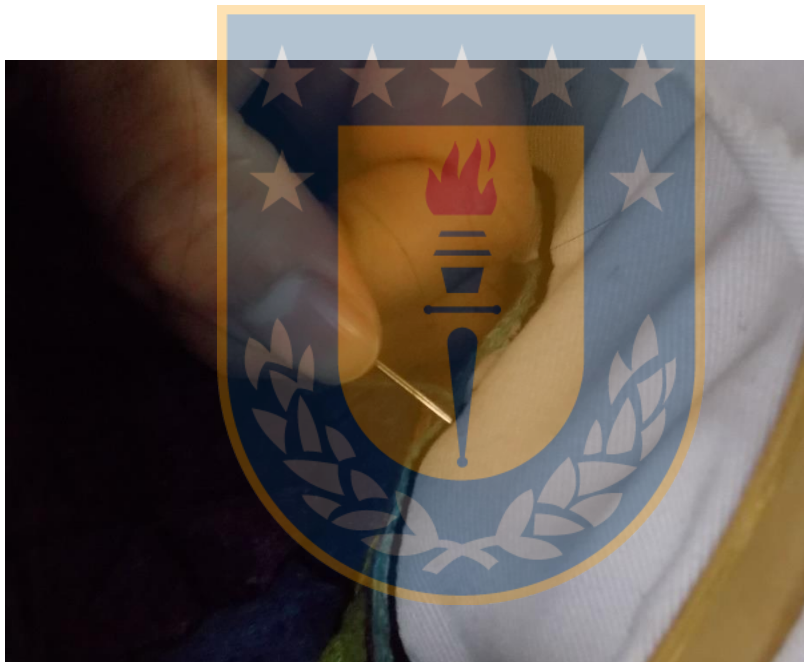
-Materiales: cámara fotográfica, lápiz y papel.

-Personas presente: Prof. Jefe, asistente de sala y Prof. Montserrat.

-Obtención de fotografías: 1

CAPITULO V

CONCLUSIONES



Detalle: "Mena en la segunda jornada, bordando un mándala"

12. CONCLUSIÓN GENERAL

La evaluación de la necesidad de impartir sesiones de Arteterapia enfocadas a fortalecer los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual que se implementa a través de las entrevistas a las profesoras y obtención de datos de las anamnesis y autobiografías, contrasta de que existe una carencia latente de apoyo en el área de Arteterapia y de igual forma debido a su realidad socio-cultural también en el área de derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual, si bien el plan de acción suple aquellas necesidades en el grupo de jóvenes involucrados en esta investigación, no hay que prescindir ni desistir con el excedente de grupo de jóvenes de la comuna o país.

Además esta evaluación revela de que la comunidad educativa es consciente de que el Arteterapia es una herramienta excelente e irrefutable para el beneficio integral de los/las jóvenes con discapacidad intelectual que suple carencias y que al mismo tiempo potencia su comunicación, afiliación entre pares y trabajo de habilidades blandas, pero sin embargo, no cuentan con el apoyo de estudios, ni recursos y tiempo destinado a esta actividad. Por lo cual esta investigación fue una gran oportunidad y apoyo que se les proporcione.

Asimismo la Implementación de las técnicas del Arteterapia logro contribuyeron en el derecho al trabajo debido a que los/las jóvenes obtuvieron nuevas destrezas que les permite desenvolverse económicamente y que no les implica un alto costo de tiempo y dinero, además se les brindo valores como la responsabilidad, compromiso y exigencia hacia ellos mismos, trabajo colaborativo y el compartir materiales.

En cuanto al derecho de vivir en comunidad los/las jóvenes logran contrastar la esencia de una comunidad gracias al arte, que es convivir con más personas, mediante el cumplimiento de ciertos requisitos como lo es el respeto y la afabilidad.

También gracias a sus productos que le ofrecen a la comunidad mediante el catalogo sienten que son parte de ella y que pueden dar su opinión, para ser escuchados y conocidos por lo talentoso que son.

Además todos muestran proyecciones de querer independizarse, en donde tener una casa es el primer escalón.

Además en el derecho al respeto de la integridad física y mental, todos lograron abatir esa subestimación hacia ellos mismos, al ver esos trabajos finalizados su semblante era de orgullo.

Durante las distintas sesiones de Arteterapia gracias a su posibilidad de elegir, su confianza fue ascendiendo a tal modo de que en las últimas sesiones era solo necesario dar aviso de la actividad ya la realizaban por si solos.

Finalmente en el derecho de vivir en un ambiente libre de contaminación, mediante la clase teórica y sesiones se despertó la conciencia por su entorno mediante la creación de bolsos ecológicos, convirtiéndose en gestores de este derecho y representantes de su comunidad.

Así también en las sesiones de arteterapia se obtuvo desarrollar las habilidades del pensamiento abstracto y creativo, debido a que los/las jóvenes planificaron, enfocaron su concentración, focalizaron ideas como la creación de los bolsos reutilizables y trabajar en base a ropa en desuso.

Otro beneficio de esta investigación hacia los/las jóvenes fue que al conectarse con su parte creativa mediante la relajación y tranquilidad de pintar y bordar se brindó flexibilidad en sus ideas y acciones lo que les permitió expresarse.

12.1 Conclusión final

El potencial y la autenticidad que presentan los/las jóvenes demanda más sesiones, más tiempo dedicado a actividades que fomenten su pensamiento creativo debido a lo enriquecedor que es para ellos como jóvenes y como personas, al mismo tiempo necesitan un escape de su realidad, un momento para ellos y ellas, espacio que el arte como medio de comunicación se lo brindo.

La modalidad de trabajo aquí establecida como es basada en el Arteterapia conlleva una importante dimensión ética y no menos alta responsabilidad de coherencia, pero otro carácter fundamental es su versatilidad, por lo cual puede ser aplicada en cualquier otro campo o escenario, debido a que la defensa de los derechos sociales como insoslayable discusión pública, está en todas partes, debido a que es necesario respeto a lo diferente, como lucha siempre vigente y, por qué no, como inevitable amor al prójimo; al final, defender derechos significa mostrar indignación ante lo injusto, solidaridad auténtica por el sufrimiento ajeno, y una de las formas más poderosas de aprender a ser humanos.

También se necesita más investigaciones científicas en el área del bordado y costura, puesto que sí existe, pero es escasa. Es decir se conoce todos sus beneficios y que sus resultados se ven en cortos periodos de tiempo, pero se requiere respaldar el trasfondo mediante el ámbito académico, para estar a los mismos altos estándares que otras temáticas.

En cuanto a la educación especial, cada día somos más quienes creemos en el respeto por el otro, que nuestra cultura necesita a jóvenes inquietos que piensen por si solos, jóvenes pintando, modelando, creando, el Arteterapia nos da esa posibilidad de concretar este respeto.

12.2 Proyecciones

Cada día nos sumergimos en una sociedad que nos involucra y nos genera necesidades imaginarias, pero el Arteterapia y la cultura que conlleva detiene todo esto, puesto que el Arteterapia potencia la creatividad y la imaginación, por tanto fomenta un pensamiento autentico.

El arteterapia como se plasmó en esta investigación no requiere de materiales costosos, se puede realizar en un aula, en un patio, en un jardín, en cualquier momento del día.

Asimismo el/la joven que crea es capaz de buscar más de una herramienta para solucionar problemas o para llegar a un resultado. Mediante una manera distinta, plantea nuevas ideas, imagina se atreve.

Por tanto el trabajar esto, permitirá jóvenes conformes con sí mismos, permitiendo un mejor desarrollo de sus habilidades y capacidades y por tanto lograr su felicidad y desarrollo integro, a pesar de la realidad que le toco vivir.

Hay que crear nuevas herramientas para apoyar a los/las jóvenes que están en medio de la desigualdad y al mismo tiempo dejar de lado la subestimación hacia los/las jóvenes con discapacidad intelectual y al Arteterapia, esos son dos grandes errores que ya no se pueden volver a cometer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Detalle: “Bordado de mándala en bolso reutilizable Ana en la segunda jornada”.

13. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AAMR (2002) *Retraso mental, definición, clasificación y sistemas de apoyo*.

Recuperado de <http://comunidad.udistrital.edu.co/>

ALBOAN (2008). Materiales didácticos: los mándalas de los objetivos del desarrollo del milenio. *Argitaratzailea: ALBOAN* (18). 1-43

ASALE, *Diccionario de la Real Academia Española*. (2014). Recuperado de <http://dle.rae.es>

Asociación Chilena de Arteterapia. (2016). Para quien está dirigido el arteterapia.

Recuperado de <https://www.arteterapiachile.cl/>

Bassols, M. (2006). El Arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, (1), p.20.

Camacho, M. (2013). El placer de leer; educación primaria. *Publicacionesdidácticas*, (33), 37-43.

Cavelius, A. y Wullemet, S. (2011). *Mándalas: teoría y práctica*. Barcelona, España: MENS SANA.

Chamblas, I., Mardones, O., y Peña, I. (2000). *Orientaciones acerca del proceso de investigación: Exposición de sus principales etapas*. Concepción, Chile: Universidad de concepción.

Cifuentes, L., y Nazer. (2011). Estudio epidemiológico global del síndrome de Down. *Revista Chilena de pediatría*, 82 (2), 105-112.

Corbin, J. y Strauss, A. (2004). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Consejo Económico y Social. (2013). *Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud de los artículos 16 y 17 del Pacto Internacional*

de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de <http://tbinternet.ohchr.org/>

Díaz, M. y Muñoz, A. (2013). Los murales y los carteles como recurso didáctico para enseñar ciencias en educación primaria. *Revista eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 10 (3), 468-479.

Estudio Nacional de la Discapacidad. (2016). *Infografía población adulta en situación de discapacidad*. Recuperado de <http://endisc.senadis.cl/>

ESPACIOCREA. Universidad del Desarrollo. (2017). *Breve historia del arte terapia*. Recuperado de <http://www.espaciocrea.cl/>

Facultad de Medicina UC. (2015). Niño hospitalizado problemas frecuentes/ El niño con síndrome de Down. Recuperado de <http://publicacionesmedicina.uc.cl/>

Flórez, J. (2016). El síndrome de Down en perspectiva 2016. *Revista Síndrome de Down*, 33,16-23.

García, M. I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Intervención psicosocial*. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/>

Gómez, J. F. (Septiembre 2008). Síndrome de Down. *Fundación valle del Elqui/Carta de la salud*. Recuperado de <http://www.valledellili.org/>

Garcés, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid, España: Algibe.

Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. De C.V.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. De C.V.

INDH (2012). *Informe Anual 2012. Situación de los Derechos Humanos en Chile*. Recuperado de <https://www.indh.cl/>

INDH (2015). *Cartilla informativa: Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (PIDESC)*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/>

INDH (2016). *Informe anual 2016. Igualdad y no discriminación*. (2) Recuperado de <https://www.indh.cl/>

Lagos, J., y Montero, D. (2011). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. Recuperado de <http://www.scielo.cl/>

López, M., y Martínez, N. (2004). *Arteterapia y educación*. Madrid, España: Comunidad de Madrid

López, M., y Martínez, N. (2006). *Arteterapia, conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid, España: Tutor/Psicología

Ministerio de Educación. (2010). *Decreto con toma de razón n°0170, fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/>

Ministerio del Desarrollo Social (2013). *Política nacional para la inclusión social de las personas con discapacidad*. www.senadis.gob.cl

Ministerio del Desarrollo Social. (2016). *Estudio Nacional de la Discapacidad 2015*. Recuperado de <http://endisc.senadis.cl/> .

Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/>

Ministerio de relaciones exteriores. (1989). *Promulga el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, adoptado por la asamblea general de la organización de las naciones unidas el 19 de diciembre del 1966, suscrito por Chile el 16 de septiembre de 1969*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/>

- Naciones unidas. (2004). *Derechos económicos, sociales y culturales, economía y democracia*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/>
- Nogueira, H. (2009). Los derechos económicos, sociales y culturales como derechos fundamentales efectivos en el constitucionalismo democrático latinoamericano. *Año 7, (2)* ,143- 205.
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/>
- Organización de las Naciones Unidas. 1996. *Programa de acción mundial para los jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes*. (105). Recuperado de <http://www.cinu.mx/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Los derechos y dignidad de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Recuperado de <http://www.un.org/>
- Peredo, R. A. (Junio, 2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Reflexiones en psicología*. 15, p.107.
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La muralla.
- Ramírez, A. M. y Suarez, O. (enero 2013). Artes plásticas y desarrollo cultural. Reflexiones. *ATLANTE cuadernos de educación y desarrollo*. Recuperado de <http://atlante.eumed.net/>

Rosental, R. (28 de octubre del 2016). Arteterapia: primera carrera oficial de nivel Superior, Simposio llevado a cabo en el IX Encuentro internacional de la RIIE, Chile, Valparaíso.

Ruiz, J, I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Sánchez, J. (2014). *Iconología simbólica en los bordados populares toledanos*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo cero*. Recuperado de <http://s3.amazonaws.com/>

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2016). *II Estudio Nacional de la discapacidad*. Recuperado de <http://www.senadis.gob.cl/>

Sepúlveda, P. (22 de marzo del 2013). Infografía: Conoce el síndrome de Down y sus cifras en Chile. *Emol*. Recuperado de <http://www.emol.com/>

Serrano, P. (2008). Desarrollo del arte terapia en Chile. *Arte terapia - Papeles de arte terapia y educación artística para la inclusión social*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/>

Thiebaut, C. (1998). *Conceptos fundamentales de la filosofía*. Madrid, España: Alianza.

Toro, M. (2017, enero, 21). Arte y terapia entre hilos. *ENDI*. Recuperado de <https://www.elnuevodia.com/>

Uriel. (11 de Agosto del 2009). El tejido como terapia. *Revista buena salud*. Recuperado de <http://www.revistabuenasalud.com/>

ANEXOS



Detalle: “Alejandra pintando en tela un mándala, durante la segunda jornada”.

14. ANEXOS

A continuación se presentan datos e imágenes que ayudarán a complementar la información aquí contenida.

14.1 Calendario de actividades

En el calendario que aparece a continuación contiene las actividades realizadas de acuerdo al orden cronológico en que se realizaron, en la infografía que está a su costado derecho esta detallado con lo que corresponde en las fechas indicadas con colores.

Marzo 2017

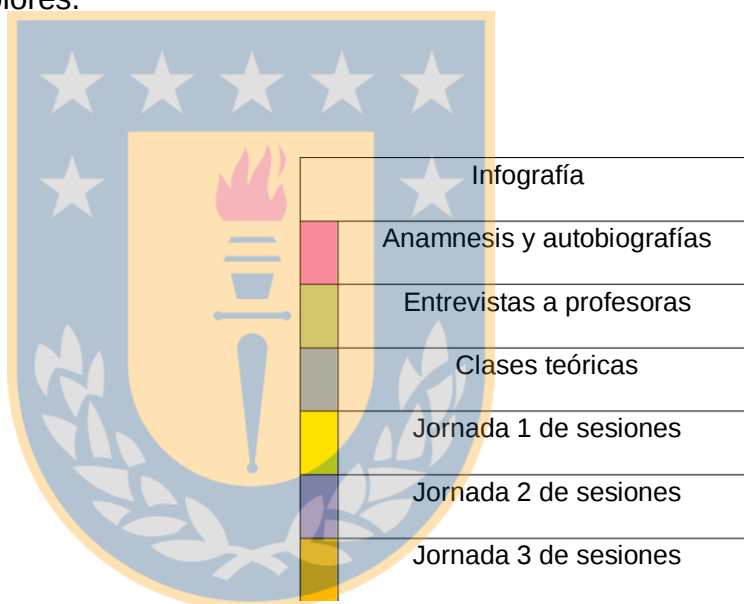
L	M	M	J	V
		1	2	3
6	7	8	9	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28	29	30	31

Abril 2017

L	M	M	J	V
3	4	5	6	7
10	11	12	13	14
17	18	19	20	21
24	25	26	27	28

Mayo 2017

L	M	M	J	V
1	2	3	4	5
8	9	10	11	12
15	16	17	18	19
22	23	24	25	26
29	30	31		



Junio 2017

L	M	M	J	V
5	6	7	8	9
12	13	14	15	16
19	20	21	22	23
26	27	28	29	30

Agosto 2017

L	M	M	J	V
	1	2	3	4
7	8	9	10	11
14	15	16	17	18
21	22	23	24	25
28	29	30	31	

Septiembre 2017

L	M	M	J	V
4	5	6	7	8
11	12	13	14	15
18	19	20	21	22
25	26	27	28	29



14.2 Entrevistas

MUESTRA 1: Profesoras de educación diferencial con mención discapacidad intelectual/deficiencia mental a cargo de la educación de los/las jóvenes en la escuela Solidaridad de Mulchén.

MUESTRA 2: Asistentes de la educación especial, técnico de educación diferencial a cargo de la educación de los/las jóvenes en la escuela Solidaridad de Mulchén.

- **Categoría:** *visión de las profesoras con respecto al Arte y el Arteterapia dentro de la escuela especial.*
- **Subcategoría 1:** *Conocimiento y aplicación por parte de las profesoras con respecto al Arte y Arteterapia*

1. Según usted ¿Qué es el arte y que rol ocupa dentro de las escuelas especiales? ¿En qué contextos utilizaría el Arte?

2. ¿Ha escuchado alguna vez del Arteterapia? ¿En qué contexto y de qué se trata? 3. De acuerdo a su experiencia profesional, ¿Ha utilizado alguna estrategia didáctica relacionada al Arte, ya sea para educar o como medio de apoyo? ¿Cómo resultó la experiencia?

4. De su trayectoria como profesora en un escuela especial. ¿Recuerda algún alumno/a que tuviera alguna dote artística? ¿Notaba algún cambio o diferencia en la forma de ser del alumno/a?

5. ¿Ha utilizado alguna técnica como las de los mandálas, bordado, costura, pintura, realización de carteles? ¿Por qué?

- **Categoría:** *Visión de las profesoras con respecto al estado de los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual.*

- **Subcategoría 2: Trayectoria de las profesoras.**

1. ¿Durante su etapa de escolaridad, tuvo alguna vez un compañero o familiar con discapacidad intelectual y recuerda algún hecho discriminatorio? ¿Hace aproximadamente cuantos años?

2. ¿Durante su formación profesional, su casa de estudios le fomento la defensa de los derechos de los/las jóvenes con discapacidad intelectual?

3. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta escuela?

4. Desde que comenzó a ejercer su rol como profesora, hasta el día de hoy, de la escala del 1 al 3 ¿Han cambiado las situaciones en cuanto a los derechos de los/las jóvenes con discapacidad intelectual y los jóvenes sin discapacidad intelectual?

5. ¿Usted en su trayectoria o actualmente ha presenciado alguna vulneración de los derechos sociales de los/las jóvenes, ya sea el derecho a la familia, vivir en comunidad, derecho al respeto de la integridad física y mental, derecho a la salud, derecho al trabajo, o derecho a la educación? ¿Cuál cree que es el derecho vulnerado más común?

- **Subcategoría 3: Visión de las profesoras con respecto al estado actual de los derechos sociales de los jóvenes con discapacidad intelectual.**

1. En una escala de 1 a 3 ¿Qué importancia tiene para usted los derechos de los jóvenes con discapacidad intelectual? ¿Por qué?

2. ¿De qué manera cree usted que afecta la vulneración de los derechos a la educación, derecho a la familia, derecho al trabajo, derecho a la salud o el derecho a vivir en comunidad, en la vida de los jóvenes con discapacidad intelectual? ¿Por qué?

3. ¿Cuál cree usted que es la razón, por la cual no se respetan los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual?

- **Subcategoría 4: conocimiento de normativa que protege los derechos sociales de los jóvenes con discapacidad intelectual.**

1. ¿Usted cree que los padres o tutores de los/las jóvenes con discapacidad intelectual conocen los derechos de dichos jóvenes? ¿Qué opina usted de ello?

2. ¿Cree que aún queda más por hacer en cuanto a materia y normativa de los derechos sociales de los/las jóvenes con discapacidad intelectual?

3. ¿Cuándo ocurre algún tipo de vulneración de los derechos sociales, cuál es su reacción indiferencia confrontación? ¿Por qué?

4. ¿Usted conoce alguna normativa a la cual recurrir cuando se vulnera algún derecho social de un una joven con discapacidad intelectual? ¿Cuál?

Buscamos en internet, buscamos a buscar, actualizarse, aquí uno respalda, muchas veces no se hace.

- *Categoría: visión de las profesoras de acuerdo al arteterapia como medio de beneficio o imparcialidad con respecto a los derechos sociales.*

- *Subcategoría 6: Visión de las profesoras con respecto al Arteterapia y derechos sociales*

1. Siendo el Arteterapia un medio para recuperar o mejorar la salud mental y el bienestar emocional y social, en una escala del 1 al 3

¿Cómo cree usted que su aplicación puede repercutir, en el derecho vivir en comunidad, derecho al respeto de la integridad física y mental y derecho a la salud de los jóvenes con D.I?

2. En una escala del 1 al 5 ¿Cómo es la relación entre sus alumnos, cuando realizan actividades de artes plásticas? ¿Por qué cree que ocurre este clima en el aula?

3. Ahora que tiene o tenía conocimiento sobre el Arte terapia ¿Usted cree que en la educación especial se requiere la realización y aplicación de normativas referidas al Arte terapia, como un medio auxiliar para el desarrollo integral de sus alumnos? ¿Por qué?

4. Como taller laboral, en una escala del 1 al 3

¿Cree usted que algunas técnicas del Arte terapia, como bordar, pintar, tejer, esculpir, coser, son útiles para trabajar algún derecho social que este en estado de desigualdad? ¿Cuál? ¿Por qué?

14.3 Imágenes de las sesiones



Fig. N° 85



Fig. N° 86



Fig. N° 86



Fig. N° 87



Fig. N° 88



Fig. N° 89



Fig. N° 90



Fig. N° 91



Fig. N° 92



Fig. N° 93

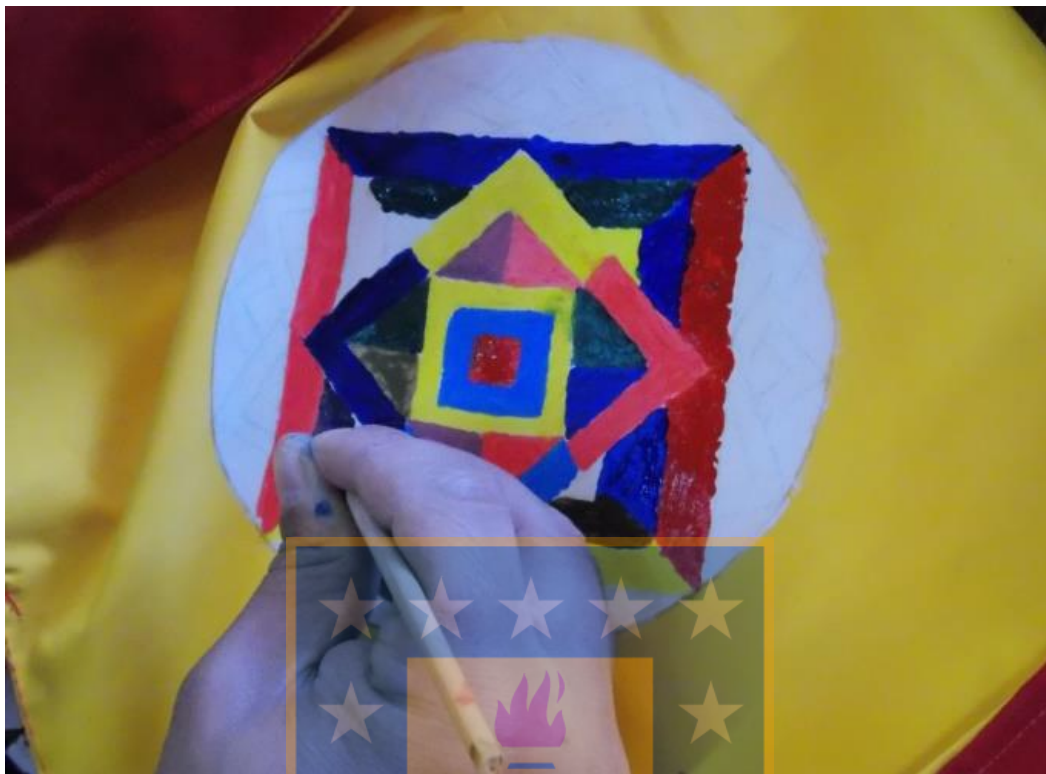


Fig. N° 94

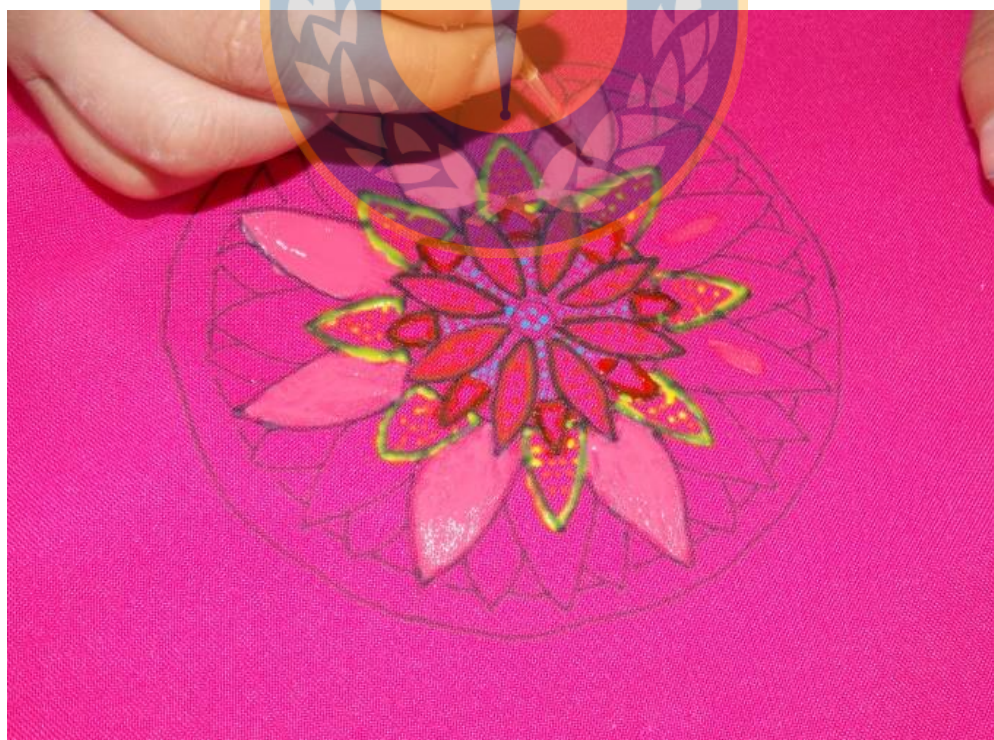


Fig. N° 95



Fig. N° 96



Fig. N° 97



Fig. N° 98



Fig. N° 99



Fig. № 100



Fig. N° 101



Fig. N° 102

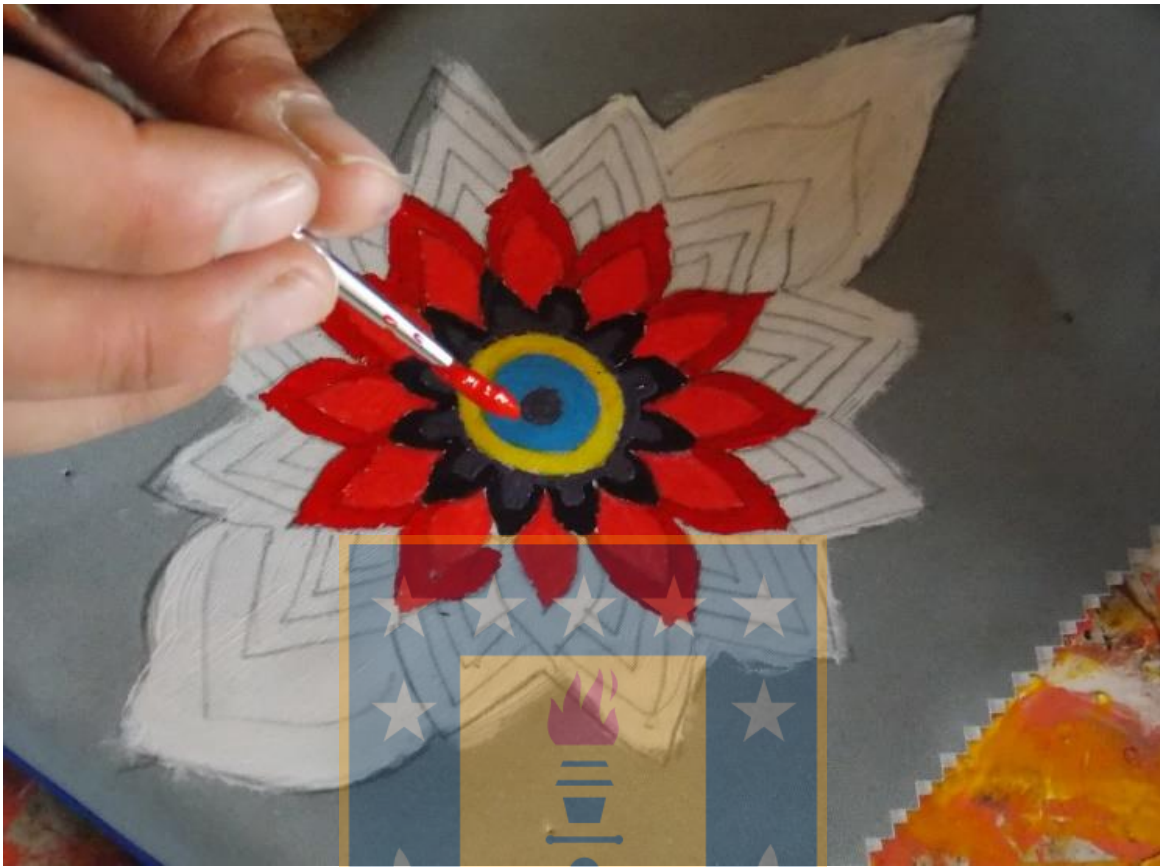


Fig. N° 103



Fig. N° 104

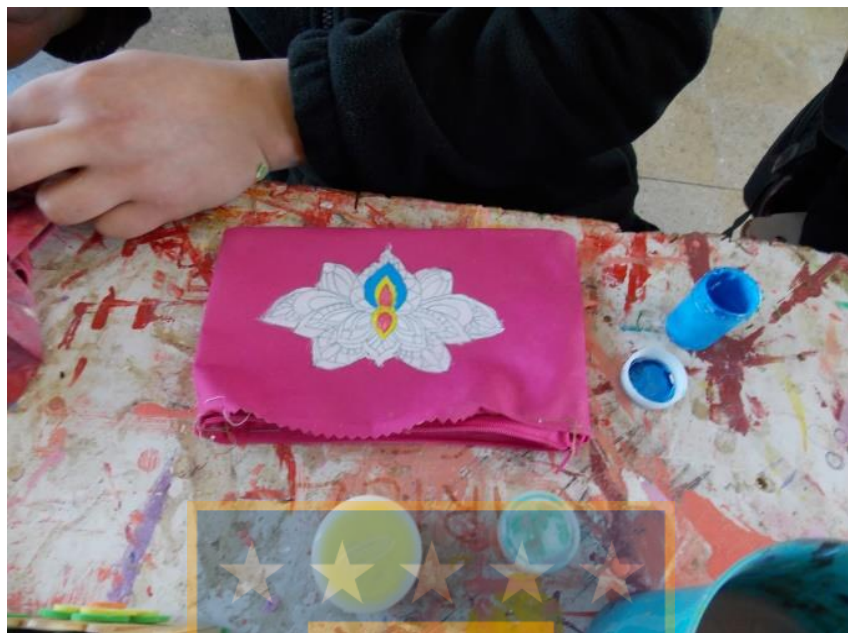


Fig. № 105



Fig. № 106



Fig. Nº 107 “material de los estuches”.



Fig. Nº 108



Fig. N° 109



Fig. N° 110



Fig. Nº 111



Fig. Nº 112 “mesa”.



Fig. Nº 113

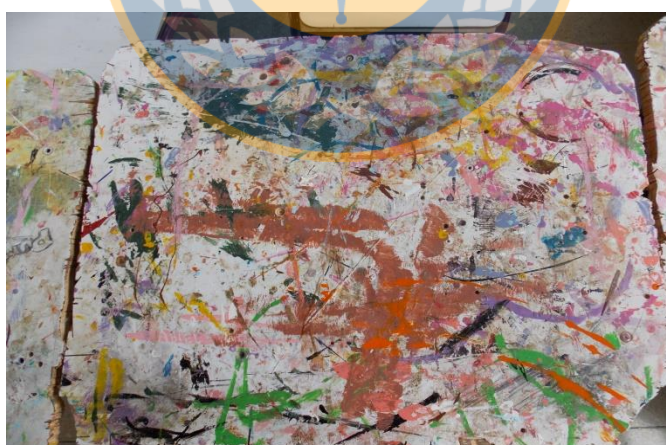


Fig. Nº 114



Fig. N° 115

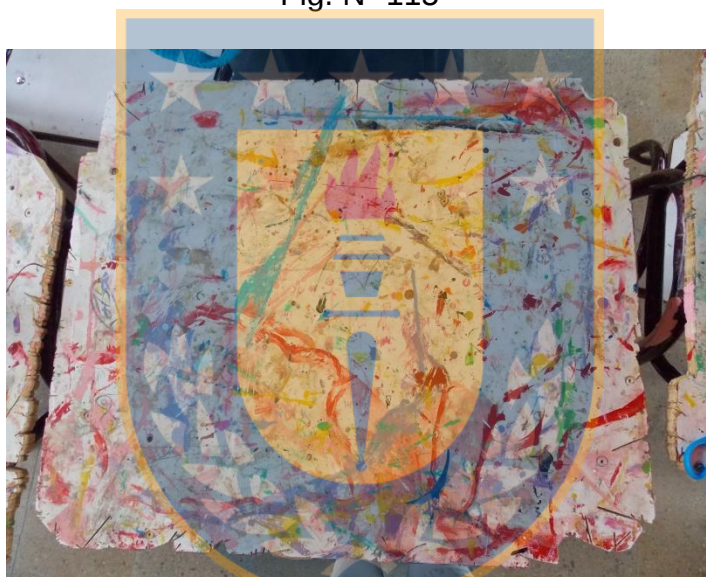


Fig. N° 116



Fig. N° 127

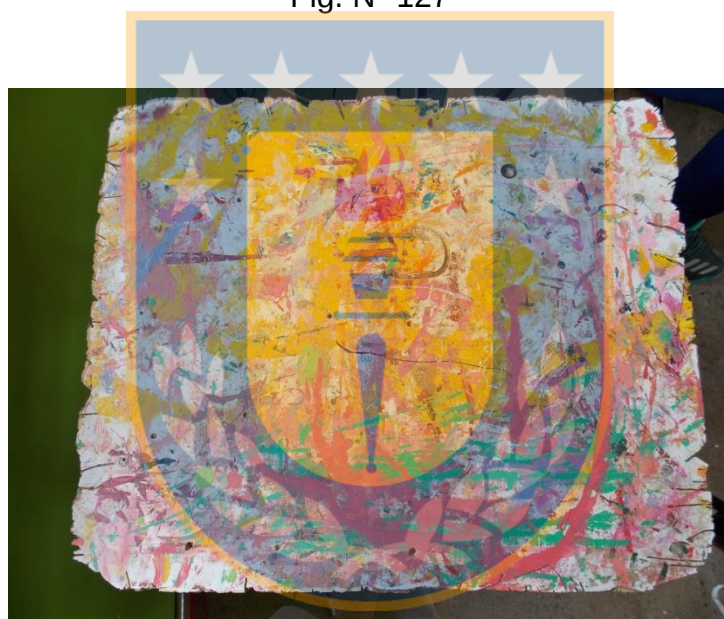


Fig. N° 118 "mesa".



Fig. Nº 119 "mesa".

