

Recibido: 15 de marzo de 2015

Aceptado: 4 de abril de 2015

EFFECTOS DE UN TALLER DE ARTE CON ENFOQUE TERAPÉUTICO CENTRADO EN LAS EMOCIONES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Paulina Jara Aguirre - Universidad de Chile

David López-Ruiz - Universidad de Murcia

RESUMEN: Las emociones y la educación son aún un tema pendiente en las escuelas chilenas. Esta investigación se propuso como objetivo encontrar una relación entre ciertas conductas disruptivas e introvertidas y las emociones en lo que respectan al trabajo artístico. Para el desarrollo metodológico de esta investigación, se utilizaron recursos de la terapia artística al servicio de un Taller de arte con enfoque terapéutico centrado en las emociones. En el mismo, participaron un grupo de estudiantes de octavo básico de una escuela pública chilena con muy diversas condiciones sociales. La intervención que duró 12 semanas obtuvo entre sus resultados el desarrollo de una mayor concienciación sobre competencias emocionales y ayudó a promover, entre los participantes, el intercambio de ideas, el diálogo y el respeto, el fortalecimiento de la autoestima (reconocimiento y validación de sí mismos) y la autoexpresión simbólica a través del arte, entre otros.

Palabras clave: Arteterapia. Emociones. Conducta. Educación emocional.

ABSTRACT: Emotions and education are still an unsolved subject in Chilean schools. This research aimed at finding a relationship between certain disruptive and introverted conducts and emotions in an artistic work context. For the methodological development of this research, art therapy resources were used at the service of an art workshop with therapeutic spotlight, centred in emotions. In this workshop a group of students from eighth basic grade in a Chilean public school participated with a wide range of social condition. The intervention lasted 12 weeks and obtained as a result the development of a greater awareness of emotional competencies and helped promote, among participants,

exchange of ideas, dialog and respect, fortifying self-esteem (self-recognition and validation) and symbolic self-expression through art, among others.

Key words: Art therapy. Emotions. Behavior. Emotional education.

Introducción

Durante los últimos años el arteterapia ha ido encontrando un lugar dentro de las terapias complementarias, no solo en ámbitos como la salud mental o el trabajo comunitario sino también dentro de la educación. En ese contexto, la escuela es un lugar donde la terapia artística puede ayudar en la prevención y promoción, así como también en el desarrollo emocional personal y grupal de estudiantes y docentes.

El arte, y en especial las artes visuales, suponen una relación consigo mismo desde su carácter simbólico que resulta menos invasivo que la palabra. El arteterapia entonces ofrece este espacio simbólico y exploratorio basado en la seguridad, confianza, el juego y la confidencialidad. Es entonces un proceso que pretende permitir al sujeto re-crearse a sí mismo en un recorrido simbólico: un proceso de simbolización acompañada (Klein, 2006).

Entendiendo que la labor docente debe centrarse en aprendizajes y logros, el arteterapia se inserta en la escuela para poder atender y brindar a los estudiantes que presentan altos niveles de vulnerabilidad y desadaptación, un espacio de contención y reeducación tanto en lo emocional como en lo conductual. Convirtiéndose así en una ayuda para la labor docente y el clima de convivencia escolar.

En este escenario, la siguiente investigación busca validar el trabajo realizado hace dos años en distintas escuelas públicas chilenas, intentando registrar a través de fichas de campo e imágenes de obras plásticas, los efectos de una intervención de arteterapia en el contexto educativo con niños y niñas de educación básica que presentan situaciones de violencia, acciones disruptivas dentro del aula, baja autoestima y dificultad de expresión, entre otras.

Objetivos de la intervención

Para desarrollar esta investigación se utilizaron como guía tres preguntas fundamentales de investigación, las cuales, de ser respondidas, arrojarían información respecto a la intervención arteterapéutica y sus efectos en la conducta y elaboración plástica de los niños y niñas. Las preguntas fueron: ¿Pueden los niños y niñas identificar sus emociones a través del trabajo plástico?, ¿Existe relación entre emociones y conducta?, ¿Puede el taller de arte con enfoque en las emociones influir en el cambio conductual de niños y niñas?

Estas preguntas permitieron formular el objetivo general de investigación: **Describir efectos en el comportamiento de niños y niñas en un Taller de arte con enfoque terapéutico centrado en las emociones.**

A partir de ahí se establecieron tres objetivos específicos: Describir los cambios conductuales del grupo de octavo básico durante la intervención. Identificar la posible relación entre emociones y conducta. Identificar la posible relación entre emociones y arte.

Muestra de estudio

Se decidió trabajar con un grupo de estudiantes de octavo año básico de una escuela de la comuna de Villa Alemana, región de Valparaíso, y que atiende a estudiantes prioritarios (con altos índices de vulnerabilidad social) bajo la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). El grupo fue constituido por niños y niñas cuyas edades fluctuaban entre los 13 y 17 años, los cuales presentaban dentro o fuera del aula dos o más de las siguientes características:

1. Actitudes disruptivas extrovertidas: tales como gritos, malas palabras, descalificaciones.
2. Agresividad con sus pares, docentes y/u otros profesionales: tales como autoagresiones físicas y/o verbales, golpes, manotazos y/o empujones hacia otros compañeros o profesionales.
3. Baja autoestima.
4. Bajo rendimiento escolar y/o posible repetición de curso.

5. Actitudes disruptivas de inhibición social: poca relación visual, física y verbal con sus pares, docentes y otros profesionales, timidez.
6. Necesidades educativas especiales: tales como dificultades de aprendizaje, algún trastorno o déficit cognitivo y/o físico.
7. Gustan del arte o tienen afinidad con algún tipo de expresión artística.

Para la elección del curso se privilegió que al menos un treinta por ciento del mismo contara con las características anteriormente descritas. Y que la muestra bajo estudio fuese de más de 10 y menos de 15 participantes. La decisión de elegir un grupo reducido de estudiantes dentro del curso radicó en la posibilidad real de observar y registrar los efectos e interacciones de los. De este modo el resto de los estudiantes de este curso que no participaron del taller de arte continuaron con sus actividades lectivas normales que abordaban temáticas relativamente similares.

Categorías de análisis interpretativo

Esta investigación buscó observar, describir e interpretar los cambios conductuales y emocionales del grupo. Los cambios conductuales fueron observados a la luz de las competencias emocionales que los niños y niñas fueron adquiriendo a propósito de la intervención arteterapéutica. Dicho de otro modo, las categorías bajo estudio están relacionadas con la evidencia de cambios ocurridos durante el proceso de la intervención. Para ello se han determinado tres grandes categorías a observar:

1. Aspecto conductual

Dentro de esta categoría se encuentran todos aquellos comportamientos que se relacionan con la conducta dentro del aula, tales como:

- Actitudes disruptivas extrovertidas tales como golpes, garabatos, empujones, manotazos, gritos hacia sus compañeros, profesores, terapeuta, entorno físico.
- Actitudes disruptivas de inhibición social o timidez tales como no participar física ni verbalmente en las actividades propuestas, no relacionarse con sus compañeros, profesores, terapeuta y entorno físico.

2. Competencias emocionales

Dentro de esta categoría se encuentran todas aquellas actitudes relacionadas con la apertura al mundo emocional. Casassus (2009) plantea que “la educación emocional, a diferencia del enfoque de inteligencia emocional, no es solo un camino de adquisición de destrezas, sino que es una educación de integración donde el maestro y el aprendiz son los mismos” (p.154-155). A este proceso de transformación e integración es a lo que él llamará Competencias Emocionales, las cuales describe como:

- a. La capacidad de estar abierto al mundo emocional.
- b. La capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones.
- c. La capacidad de pensar y decidir rumbos de acción.
- d. La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional.
- e. La capacidad de regulación emocional.
- f. La capacidad de modulación y expresión emocional.
- g. La capacidad de acoger, contener y sostener al otro.

Estas competencias fueron adaptadas de modo que solo se utilizaron aquellas que permitían un trabajo a corto plazo.

3. Elaboración gráfica

Debido a que se utilizó el arte, el primer y mayor soporte de evidencia fue el trabajo plástico-artístico de los estudiantes. Por lo mismo fue de gran importancia observar aspectos tales como: La construcción de las obras (distribución en la hoja, tamaños, secuencia de construcción, trazos o pinceladas), la elección de colores e imágenes y su descripción posterior, la articulación del lenguaje gráfico (fluido, desarticulado), el deseo espontáneo de expresión, la autoidentificación con la obra (lenguaje verbal y no verbal asociado a la obra) y la familiarización con los materiales (conoce, experimenta, desconoce).

Modelo de análisis de datos

Para analizar los datos fueron consideradas dos fuentes de información: las notas de campo de ambos arteterapeutas (observador y participante) y las obras artísticas de los participantes (registros fotográficos). De los cuadernos de campo se recogieron frases,

palabras o relatos que fueron dando cuenta de los cambios en el grupo objeto de estudio de manera significativa y en las obras se recogió información referente a cambios en el uso de los materiales y la construcción del lenguaje visual.

El análisis del estudio de caso se realizó, por tanto, cruzando la información obtenida de forma reflexiva en cada una de las sesiones e intentando en todo momento poder extraer conclusiones concretas de cada uno de los pasos dados. Cabe destacar que la riqueza de este trabajo se dio a partir de la mitad de las sesiones en adelante, pues la primera etapa fue relativamente compleja y con pocos avances dada la falta de vínculo terapéutico. Sin embargo, a medida que se trabajó en afianzar el vínculo, los avances fueron mayores. Para ello, se decidió tener presente las indicaciones de Rodríguez (1999) quien considera, existen tres modelos de triangulación que pueden ser utilizados y que se han adaptado para esta investigación:

Tabla 1. Modelo de triangulación propuesto por Rodríguez (2009).

TRIANGULACIÓN			
	METODOLÓGICA	TEMPORAL	INFORMANTES
PROCESO BÁSICO	Combinar datos de carácter cuantitativos con los cualitativos.	Uso combinatorio de métodos longitudinales y transversales. Datos confrontados por los momentos diacrónicos del estudio.	Dos niveles: a. De informantes: Se confronta la opinión de diferentes sujetos integrados a grupos de informantes (información por profesores, alumnos y administradores sobre una categoría de análisis). b. Sujetos: Triangulación por sujetos particulares no perteneciendo necesariamente a una categoría de análisis (contrastar opinión de un tutor con la de un profesor).
SE OBTIENE	Estudios mixtos que dan una perspectiva innovadora.	Obtener datos de casos similares en un momento simultáneo del proceso de investigación.	“...se conjugan en una misma circunstancia (los puntos de vista) para aproximarse a un entendimiento profundo de la realidad” (Rodríguez 2009:341)

Para el desarrollo de esta investigación se emplearon instrumentos y técnicas coherentes con la metodología y objetivos propuestos. Para ello se utilizaron las siguientes técnicas:

Sesiones de Arte: Se diseñaron 12 sesiones de un taller de arte con enfoque terapéutico centrado en las emociones, para el cual se propusieron tanto las temáticas a abordar, se diseñaron actividades arteterapéuticas y se propusieron materiales de arte específicos coherentes a los objetivos propuestos.

Instancias de discusión: Las sesiones contemplaron un espacio de discusión, reflexión e intercambio de ideas, tanto al inicio como al final de cada sesión. El espacio de discusión permitió levantar información respecto de la percepción que los propios participantes tenían de sus conductas, obras y emociones. Las instancias de discusión se llevaron a cabo con todo el grupo participante y se permitió la participación espontánea y voluntaria de ellos, actuando los arteterapeutas participante como mediadores y guía.

Observación participante: Se combinó la participación y la observación del grupo con el cual se trabajó. Todas las observaciones fueron registradas en notas de campo estructuradas a modo de fichas, en las cuales se consignaron aspectos relativos a las categorías de análisis y a los objetivos que perseguía esta investigación. Las fichas fueron completadas al finalizar la sesión del taller, de modo que los niños y niñas no sintieran por parte de los profesionales una evaluación o juicio hacia su conducta.

Fichas de registro: Fueron un instrumento que permitió el registro subjetivo de la información tanto de lo observado por los arteterapeutas como lo percibido por los propios estudiantes sobre el proceso del taller. Dado que el trabajo que se planteó fue de índole grupal, la ficha buscó registrar tanto las interacciones grupales relacionadas a las conductas disruptivas-introvertidas de los participantes como las interacciones referidas al mundo emocional (competencias emocionales). En ellas también se registraron las verbalizaciones más relevantes realizadas en las instancias de discusión al inicio y cierre de cada sesión.

Registro fotográfico: Todas las obras fueron fotografiadas al inicio, durante el proceso y al final de cada sesión. Para el registro fotográfico de las obras, así como también el registro en audio de las sesiones se solicitó una autorización a los estudiantes y sus padres (consentimiento informado). Cada uno de los registros permitió interpretar el

proceso del taller y su relación entre los objetivos planteados y las categorías de análisis.

Diseño de las sesiones y proceso del taller

Las sesiones fueron diseñadas en base a los objetivos y temáticas propuestas (Fig. 1). Fueron realizadas una vez por semana con el mismo grupo de niños y niñas, con una duración de 90 minutos cada una. Las sesiones fueron estructuradas de modo que existieran cuatro momentos distintos, los que permitían el trabajo grupal como individual.

1. Primer momento: Permitió el encuentro grupal de manera verbal y visual. Se lleva a cabo en un círculo de sillas donde cada estudiante pudo expresar o preguntar algo que deseara. Las temáticas de la conversación fueron guiadas y enfocadas en las emociones, poniendo énfasis en las experiencias o situaciones surgidas en las sesiones anteriores. Este momento de la sesión permitió el diálogo respetuoso entre iguales, aprendiendo a respetar turnos y a estar disponibles para escuchar al resto de sus compañeros. De este modo se trabaja la competencia emocional de apertura al mundo emocional.
2. Segundo momento: Permitió explorar de manera grupal los materiales de arte, abriendo la experiencia a un segundo estadio de la apertura emocional que es la empatía con los pares. Se llevó a cabo en el mesón de trabajo y permitió, en algunas ocasiones, hacer un trabajo corporal en vez de artístico. Cuando el trabajo fue plástico, los estudiantes utilizaron un mismo soporte para la construcción de la obra; mientras que cuando el trabajo fue corporal se incentivó el trabajo en grupo. Este momento de la sesión permitió que los estudiantes interactuaran de modo verbal, visual y corporal entre sí, trabajando las competencias de modulación y expresión emocional.
3. Tercer momento: Permitió la exploración individual con los materiales de arte enfocando la atención a la autoexpresión emocional. El objetivo que se persiguió

en este momento fue que los participantes se conectaran de manera más profunda con sus propias temáticas, emociones y simbología. De este modo se trabajaron las competencias emocionales de apertura al mundo emocional, estar atentos: escuchar, percibir una o más emociones y la capacidad de modulación y expresión emocional.

4. Cuarto momento: Permitió hacer un cierre grupal verbal. Para ello se volvía al círculo de sillas, donde se discutía sobre el trabajo realizado durante la sesión, tanto en lo plástico como en la identificación de emociones. Para ello la discusión fue semi-guiada con preguntas atinentes al trabajo.



Fig 1. Temáticas abordadas y su relación con las competencias emocionales.

El lugar donde se realizaron las sesiones fue una sala amplia, bien iluminada y permitió generar dos espacios de trabajo. El primer espacio conformado por sillas distribuidas en círculo (una para cada uno de los participantes) y luego un espacio con una mesa de trabajo. El lugar se encontraba alejado del resto de las salas de clases y las ventanas daban a un pequeño patio trasero que no se utilizaba, esto permitió generar un entorno de privacidad y tranquilidad a los participantes. Además la sala estaba cerca de los baños, lo que permitía el fácil acceso a un lugar donde limpiar materiales y lavarse las manos. Durante el proceso de intervención todas las obras realizadas fueron guardadas en la escuela, de modo que los participantes pudieran acceder a ellas en cada sesión. El proceso del taller permitió ir desde un primer acercamiento a las emociones a un reconocimiento de las mismas.

En ese viaje se construyó un vínculo entre los participantes y los arteterapeutas, lo que permitió abrirse a la experiencia emocional a través del trabajo práctico con materiales de arte. En un primer momento esta apertura fue tímida y con bastantes resistencias. Es

por ello que las temáticas, objetivos, materiales de arte y competencias emocionales abordadas fueron desde las más simples a las más complejas.

El cierre del taller fue pensado y diseñado en conjunto con los participantes, puesto que tanto ellos como la escuela querían mostrar los trabajos realizados, por lo que se propuso montar una exposición final. Para ello se consideraron dos aspectos fundamentales: la confidencialidad de un espacio con enfoque terapéutico y por otro lado la socialización de la experiencia y aprendizaje artístico propio de un taller de arte. Es por ello que fueron los propios participantes quienes decidieron qué mostrar en la exposición.

RESULTADOS BASADOS EN EL PROCESO

Hablar de resultados es algo complejo para un proceso de trabajo breve que solo contó con doce encuentros. Sin embargo, se han pretendido cruzar tres líneas de información de modo que al comparar e interpretar la información obtenida, se han podido observar ciertos cambios en los participantes tanto a niveles conductuales como emocionales y de desarrollo gráfico. Para ello fueron recogidas algunas verbalizaciones de los estudiantes, se compararon las observaciones conductuales obtenidas por los arteterapeutas y se observaron los cambios registrados en las imágenes tanto en su contenido como en su temática). De este modo el proceso de intervención fue dividido en cuatro momentos denominados: *fase inicial*, *intermedia inicial*, *intermedia final* y *cierre*.

Fase inicial: Comprende las sesiones 1, 2 y 3. Se inició el trabajo plástico desde la elaboración gráfica del nombre como punto de partida de la identidad y la valoración de cada niño en su unicidad. La propuesta de uso de los materiales en esta fase fueron de mayor control como plantea Landgarten (1987) y Escribano, A.; López, R. y López, D. (2014) y apelando a la experiencia más cognitiva como plantean Kagin y Lusebrink (1978).



Fig. 2. Sesión 1, trabajo realizado utilizando diversidad de lápices sobre papel adhesivo.

También se propuso trabajar desde la experiencia grupal a la experiencia individual, entendiendo que para poder construir la identidad de grupo era necesario saber quién era cada uno, lo que Oaklander (2008) llamó “sentido de sí mismo” (p.66).



Fig. 3. Izquierda: Sesión 2, collage grupal utilizando papel de seda y cola sobre papel kraft. Derecha: Sesión 3, collage individual sobre los opuestos realizado con recortes de revista, lápices y pegamento en barra sobre base de cartón.

En esta fase el foco estuvo puesto en tener un primer acercamiento a las emociones, intentando nombrarlas según propone Casassus (2009): alegría, tristeza, rabia y miedo. Sin embargo los niños hablaron de las emociones como fenómenos corporales o conductas, tales como reír o llorar, golpear, tener dolor de estómago y tener mariposas en el estómago. En cuanto a conducta el grupo se dividió en tres sub grupos que presentaban características similares:

El primer sub grupo (5 estudiantes) se comportó de manera desafiante y un tanto agresiva tanto con el espacio como con sus compañeros. Ellos fueron los primeros en escoger dónde sentarse en el círculo y lo hicieron todos juntos en un mismo sector y de frente a la terapeuta. Otra conducta reiterativa fueron los golpes entre ellos, particularmente manotazos en la espalda o brazos. Estas características luego se repitieron en el trabajo con materiales de arte. El segundo sub grupo (5 estudiantes) se comportó de manera pasiva y expectante sobre la actitud del resto de los compañeros. Ellos se sentaron repartidos en el resto del círculo de sillas pero distantes de la terapeuta. Algunos miraban el suelo, otros se miraban entre ellos sin hablar en ningún momento. El tercer sub grupo (3 estudiantes) se presentaron entusiastas sobre el trabajo que se realizaría con materiales de arte. Se ubicaron en los espacios vacíos que quedaban en el círculo de sillas. Hablaron entre ellos y respondieron activamente a las preguntas de la terapeuta. Intentaron mediar verbalmente con los otros dos sub grupos, esta actitud se mantuvo en el trabajo con materiales de arte.

Fase intermedia inicial: Comprende las sesiones 4, 5 y 6. En esta fase el foco estuvo puesto en poder sentir las emociones, tomando conciencia del lugar del cuerpo donde habitan. Del mismo modo se comenzó a relacionar las imágenes surgidas en el trabajo plástico con ciertas emociones.

La elección de los materiales propuestos en esta fase fueron de menor control como plantea Landgarten (1987) y apelando a la experimentación con los medios como plantea Anderson (1995). De este modo se propuso entrar directamente al contacto con las emociones con los materiales de arte, partiendo desde el trabajo de grupo para luego profundizar en la exploración individual. Así los materiales escogidos fueron la anilina vegetal y la ténpera.



Fig. 4. Sesión 4: Anilina Vegetal utilizada con pincel sobre hoja de block. “Las manchas me recuerdan a los fuegos artificiales, me dan alegría y emoción (imagen izquierda), pero las líneas en rojo son como de rabia, me imagino un huracán (imagen derecha)”.

Se insistió en recoger información sobre qué reacciones, sensaciones y emociones eran percibidas por los estudiantes frente a las imágenes de arte, tanto las elaboradas por ellos como las presentadas por los arteterapeutas. Las imágenes presentadas por los arteterapeutas corresponden al set de cartas del libro “O Livro das Transformações” que en todo momento han mostrado una gran estructura para el desarrollo del trabajo.



Fig. 5. Sesión 6: Izquierda, pintura dactilar grupal utilizando témpera sobre papel kraft. Derecha, témpera con pincel sobre hoja de block.

En esta fase el grupo se mantuvo dividido en tres sub grupos, presentando características similares a las presentadas en las primeras tres sesiones. Sin embargo

hubo pequeños cambios. El primer sub grupo (5 estudiantes) se comportó de manera menos desafiante pero aún un tanto agresiva tanto con el espacio como con sus compañeros. Ellos continuaron siendo los primeros en escoger dónde sentarse en el círculo y lo hicieron todos juntos en un mismo sector del círculo. Sin embargo acceden a escuchar a la terapeuta, manteniéndose en silencio y observando cuando se les habla. Los golpes entre ellos siguen estando presentes, particularmente manotazos en la espalda o brazos. Estas características luego se repitieron en el trabajo con materiales de arte. El segundo sub grupo (5 estudiantes) continuó comportándose de manera pasiva y expectante sobre la actitud del resto de los compañeros. Sin embargo en la sesión número seis algunos de ellos opinan sobre la actitud disruptiva de los otros compañeros, solicitándoles que pongan atención al trabajo o que cuiden los materiales. El tercer sub grupo (3 estudiantes) se presentaron entusiastas sobre el trabajo que se realizaría con materiales de arte. Al llegar a la sesión cinco, comenzaron a integrarse al segundo sub grupo. Hablaron entre ellos y respondieron activamente a las preguntas de la terapeuta. Intentaron mediar verbalmente con el primer sub grupo, esta actitud se mantuvo en el trabajo con materiales de arte.

Al finalizar esta fase y tras haber experimentado el ejercicio de la pintura dactilar los estudiantes de los tres subgrupos comenzaron a interactuar entre ellos de manera verbal y también a través del material de arte. La disposición corporal de los estudiantes cambió, puesto que el ejercicio generó risas y también la posibilidad de mayor contacto físico entre los participantes que intentaban plasmar sus manos en sitios de la hoja donde había otros compañeros trabajando.

Fase intermedia final: Comprende las sesiones 7, 8, 9, 10 y 11. Se trabajó sobre la propia identidad, reconociendo de manera personal emociones. Para ello se trabajó poniendo énfasis en el contacto con el cuerpo y las sensaciones a través de los sentidos. Se habló entonces del lenguaje no verbal de las emociones: la mirada, la postura del cuerpo, la expresión del rostro, los colores y los gestos. Durante estas cinco sesiones el trabajo plástico estuvo centrado en la elaboración de una máscara. Para ello se les propuso a los participantes pensar en un objeto (máscara) que cubriría su rostro, dejando ver solo parte de éste (ojos y/o boca). Este objeto mostraría una parte de ellos y de sus emociones, por lo tanto el énfasis estuvo en observar qué características de ellos querían

plasmar en sus máscaras ya fuera porque esas características los representaban totalmente o bien porque eran completamente opuestas a ellos. La elección de los materiales se basó en la búsqueda simbólica y la resignificación, es por ello que se le dio prioridad al material de desecho (cartón de caja de cereal u otro similar y papel de diario) pero sumando todos los materiales ya explorados con anterioridad (témperas, lápices, plumones) y agregando algunos materiales que permitieran dar brillo y detalle a las obras (escarcha, lentejuelas y plumas).



Fig. 6. Izquierda, la máscara en la sesión 7. A la derecha la máscara terminada en la sesión 11.

De esta manera el énfasis estuvo puesto en las búsquedas y elecciones personales de los materiales a utilizar para lograr la expresividad que cada participante necesitaba.



Fig. 7. Máscara. A la izquierda la máscara en la sesión 7, a la derecha la máscara terminada en sesión 11.

El desarrollo de una misma obra durante varias sesiones permitió elaborar ciertos aspectos plásticos en el proceso creativo, así algunas máscaras cambiaron radicalmente entre la sesión siete y la sesión once, tanto en la emoción que transmitía como en la elección de los colores y accesorios que se agregaron.

Particularmente la máscara de la figura 6 cambió su expresión desde la alegría a la representación de la rigidez que el autor experimentaba a propósito de su timidez, “al principio quería hacerme contento, pero después me gustó mas la idea de casco”. En el caso de la máscara de la figura 7 el vuelco experimentado en la forma, figura y contenido de la máscara fue radical, aquí la autora hace referencia a que en la sesión siete se sentía más rígida emocionalmente, producto de su timidez. Sin embargo el cambio tiene que ver con una manera de validar su propia identidad, “no me gustó la primera idea, yo me siento más como ésta máscara que representa al sol y la luna”.



Fig. 8. A la izquierda la máscara en la sesión 7, a la derecha la máscara terminada en la sesión 11.

Por su parte, los ejercicios grupales estuvieron centrados en explorar los límites del cuerpo, dibujando el contorno de las manos sobre un pliego de papel para luego intervenirlas artísticamente. Luego se trabajó con el contacto del propio cuerpo, para ello se utilizaron globos semi inflados que sirvieron para jugar, hacer un auto masaje y masajear a los compañeros. La utilización de este objeto intermediario entre los

estudiantes y su propio cuerpo y el de sus compañeros permitió una apertura a la experiencia sensorial menos invasiva y más cercana al juego. En este sentido, las experiencias que buscan estimular e intensificar el uso de los sentidos ayudan a los niños y adolescentes a empoderarse de sí mismos, dándoles una nueva conciencia e integrando el cuerpo, la emoción y el intelecto (Oaklander, 2008).

Durante estas sesiones, el grupo que en un comienzo estuvo dividido en tres sub grupos, comenzó a cambiar levemente de conducta. Si bien los cambios evidenciados fueron sutiles, hubo un intento por integrarse en el trabajo plástico y corporal. Otro cambio observado se relaciona con un cambio expresivo de los estudiantes más tímidos con la actividad de los globos en la sesión 8, donde aquellos que nunca sonreían se mostraron dispuestos a la actividad incluso riéndose mientras jugaban.

En este sentido se pudo observar que el primer sub grupo (5 estudiantes) se comportó de manera menos desafiante, si bien continuaban sentándose todos juntos en un sector de la mesa o del círculo permitían que el resto de los compañeros se acercaran a ese espacio, generando una mayor proximidad corporal entre ellos y teniendo una actitud menos desafiante y agresiva hacia el resto de los participantes. El segundo sub grupo (5 estudiantes) empezó a tomar mayor protagonismo, exponiendo verbalmente sus ideas. En el trabajo artístico ellos fueron más abiertos a compartir y solicitar materiales al resto de sus compañeros, lo que motivó una reacción positiva en los participantes del primer sub grupo. En la actividad corporal ellos se mostraron dispuestos a jugar, riendo constantemente. El tercer sub grupo (3 estudiantes) se presentaron entusiastas sobre el trabajo que realizado con materiales de arte. Su interacción con los otros dos sub grupos fue más activa, generando preguntas y comentarios hacia sus compañeros a la hora de la discusión final. Fueron también los primeros en escoger las obras para la exposición y ayudaron a sus compañeros en esa elección.



Fig. 9. Sesión 9, elaboración de la máscara. Los participantes ocupan el total de la mesa y los sub grupos aparecen mezclados.

Durante la sesión 10, se les indicó a los estudiantes que el taller estaba próximo a terminar. Varios de ellos hablaron sobre los términos y los cierres de las etapas, sobre todo considerando que todos ellos debían cambiarse a otras escuelas para hacer su enseñanza media. Durante las primeras sesiones, los diálogos y verbalizaciones se limitaron a responder escuetamente las preguntas de los arteterapeutas, sobretodo con monosílabos. En esta etapa final, el contenido de las mismas fue mayor y espontáneo. Las conversaciones incluyeron aspectos emotivos, sensitivos y evocativos, lo que también habla de un cambio en la conducta y la disposición de los participantes para socializar las experiencias.

Cierre: Realizado en la sesión 12. Esta sesión fue reservada exclusivamente a la exposición de los trabajos y a la socialización de las experiencias vividas a lo largo del taller. Durante la sesión 11, los participantes escogieron los trabajos que se expondrían y terminaron con los últimos detalles las máscaras.



Fig. 10. Vista del conjunto de máscaras realizadas.

La exposición fue montada por los arteterapeutas. Debido a que la hora destinada al taller era la primera del lunes, fue necesario dejar gran parte de la exposición lista el viernes anterior. Esto permitió que los participantes llegaran a montar la comida que se compartiría entre el grupo a modo de inauguración siendo este acto un gesto de acompañamiento, de compartir entre ellos y de comentar al resto sobre su trabajo expuesto. Durante esta sesión el grupo se mostró alegre y cohesionado, compartiendo los roles de guía de exposición en los momentos en que algunos profesores y estudiantes visitaron la muestra.



Fig. 11. Vista del conjunto de máscaras realizadas.



Fig. 12. La exposición es visitada por estudiantes de otros cursos y sus profesores.

Se los incentivó a que ellos pudiesen contar a los visitantes de qué había tratado el taller y qué cosas creían ellos haber aprendido. Este rol permitió que varios de los participantes que mostraban conductas disruptivas se mostraran cuidadosos frente a los trabajos de sus compañeros, indicando a los visitantes que no podían tomar las obras y que por lo mismo podían poner atención en lo que ellos les contaban o lo que veían en las obras. La experiencia de la exposición fue gratificante para los niños y niñas, sobretodo por la posibilidad que tuvieron de mostrar una faceta distinta de ellos. El hecho de poder guiar la exposición también fue algo que los empoderó en un rol de mediadores.

Dada la poca participación familiar, por distintas razones, fue acertado haber hecho las visitas guiadas a otros cursos de la escuela. Sobre todo por el aliento que profesores y estudiantes les dieron para seguir haciendo arte. En este sentido, el reconocimiento de su mismo curso y de su profesora fue de suma importancia.

Al finalizar la jornada de clases cada uno de los participantes se llevó sus trabajos (tanto los que fueron expuestos como los reservados), algunos dividieron los trabajos grupales

y se llevaron una parte. Los demás trabajos quedaron montados en la sala y finalmente fueron eliminaron.

Conclusiones

Cada vez que emprendemos una intervención arteterapéutica, ésta es vista como un viaje que supone un conocerse y avanzar mutuo del terapeuta y los participantes. El arteterapia entonces es entendido como un proceso, un recorrido y un descubrimiento acompañado, donde ambas partes –participante y terapeuta- estando abiertos a las sorpresas que puedan aparecer. (Bassols, 2006).

Esta intervención buscó establecer ciertas líneas generales de trabajo, abordando temáticas, competencias emocionales específicas y proponiendo materiales que ayudaran a cumplir los objetivos trazados al inicio del taller. Pero también dejando espacio a la espontaneidad, la creatividad y la flexibilidad. Esto permitió mantener un eje central de trabajo relativamente estable sobre el cual planificar y desarrollar las actividades artísticas asociadas a los componentes emocionales observados.

Con respecto a **los cambios conductuales y su desarrollo a lo largo del taller**, se observó que en la fase inicial de la intervención los participantes se dividieron en tres sub grupos completamente diferenciados entre sí por sus comportamientos y conductas. Sin embargo, a medida que la intervención fue avanzando, sus conductas fueron cambiando sutilmente. En la sesión 6 la actividad grupal de pintura dactilar posibilitó la interacción de los participantes desde una perspectiva más lúdica, sintonizando entre ellos y permitiendo la movilidad sobre la superficie de trabajo. Mas cerca del final el grupo comenzó a interactuar más, este acercamiento se pudo observar tras el ejercicio de juego y masaje con globos que se desarrolló en la sesión 8.

Las actividades que despertaban los sentidos y el juego permitían no solo un acercamiento entre los participantes, sino también una conexión consigo mismos. Brotaba alegría, disfrute y placer en el hacer artístico creativo. Es en el juego, que tanto el niño como el adulto pueden crear y usar toda su personalidad, donde el individuo descubre su persona y se muestra creador. (Winnicott, 1971).

Sobre la **posible relación entre emociones y conducta**, se puede establecer un paralelo entre las conductas iniciales y la conciencia paulatina que los estudiantes van teniendo respecto de las emociones a través del trabajo perceptivo, sensorial y artístico. En este sentido se podría decir que existe una coincidencia entre la evolución de conductas menos integradoras a conductas más integradoras del grupo a medida que las actividades van centrándose y profundizando en el conocimiento y la conciencia de sí mismos.

Estas conductas más integradoras pueden deberse a tres grandes aspectos:

1. La construcción de un vínculo sano y de la contención que el terapeuta ofrece al grupo. Oaklander (2008) asegura que “La relación es algo tenue que requiere cuidado o una cuidadosa nutrición. Es la base del proceso terapéutico y puede, en sí misma, ser poderosamente terapéutica” (p. 37).
2. la conciencia del cuerpo entendiendo que las emociones habitan y se manifiestan en él. “Los niños perturbados restringen su cuerpo y se desconectan de él” (p.42), ayudarlos a contactarse con el cuerpo quizás sea algo que los ayude a ser mas concientes de sus emociones también.
3. el fortalecimiento del sí mismo (*yo*). A medida que se le permite al niño explorar y conocer sus límites y sus opuestos se le está permitiendo reconocerse en su individualidad e integrar a ello las emociones. El ejercicio donde se dibujó el nombre (sesión 1) y el collage de los opuestos (sesiones 2-3) permitieron de alguna manera esta exploración que se convirtió en la base experiencial y emotiva para la construcción de la máscara en la fase intermedia final.

Además de la conducta, los cambios de los participantes fueron observados en la extensión, profundidad y contenido de las verbalizaciones que ellos hacían respecto de la experiencia y las emociones. Esto también pudo evidenciarse en el contenido y la riqueza simbólica de las obras desarrolladas, lo que nos permite reflexionar sobre la **posible relación entre emociones y arte**.

La elaboración de una obra plástica supone un proceso complejo de elaboración, pues el proceso creativo requiere de un diálogo entre la experiencia interna y externa del sujeto. En palabras de Duncan (2007), “puesto que el origen de las artes se encuentra en el

cúmulo de información que llega al cerebro desde el cuerpo (...) cualquier símbolo expresado contiene valor porque aporta un significado en el proceso de búsqueda de satisfacción personal”. (p. 44).

Si bien la obra plástica tiene un contenido simbólico y emocional, el tema o contenido emocional de la obra no servirán por sí solos como un criterio de evaluación (Kramer, 1982), es necesario observar integralmente la situación, la disposición del niño o niña frente a su obra y al contexto del taller. Esta mirada integradora permite distinguir en las obras cuando la expresión de emociones es genuina o está por ejemplo actuando como resistencia, en palabras de Oaklander (2008) “la resistencia es la aliada del niño, es su manera de protegerse”. (p. 40). Que esa resistencia exista implica que existe un límite y que más allá de este hay un rico material emocional que el niño o niña puede explorar, sin embargo la resistencia le permite él saber en qué momento es posible tolerar, conocer y expresar ese material.

La resistencia a poner contenido emocional en la obra muchas veces es observado en imágenes estereotipadas y estandarizadas, tales como logotipos de grupos musicales, colores usados por los equipos de fútbol, iconografía de moda (corazones, flechas, coronas, mariposas, calaveras, etc.) o los colores utilizados por una filosofía o ideología en particular.

El trabajo paulatino y perseverante de identificar las emociones, reconocerlas en el cuerpo y tomar conciencia de éste, así como experimentar con materiales que permitan experiencias emotivas y cognitivas y promover la verbalización de lo vivenciado fueron armando un todo que permitió llevar a cabo los objetivos planteado al inicio de esta investigación. Aun cuando los cambios evidenciados en este proceso fueron muy sutiles.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, F. (1995). Catharsis and empowerment through group claywork with incest survivors. *The Arts in Psychotherapy*, 22 (5), 413-427.
- Bassols, M. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 1, 19-25.
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile, Ed. Cuarto propio.
- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1, N. 2, 31-54.
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las Emociones en Arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 2, 39-49.
- Klein, J. P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 1, 11-18.
- Kramer, E. (1982). *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires. Editorial Kapeluz.
- Escribano, A.; López, R.; López, D.; Materiales, técnicas y soportes de bellas artes: su inclusión en la Educación infantil. En García-Sempere, P.; Tejada Romero, P. y Ruscica, A. (coords.) (2014). *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Martín, B. (2011). *Técnicas e instrumentos de recogida de información en Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Ed. Pirámide.
- Molina, C. (2012). *Metodología de la Investigación Social y Educacional*. Santiago de Chile. Ed. Cuatro Vientos.
- Oaklander, V. (2008). *El tesoro escondido. La vida interior de niños y adolescentes. Terapia infanto-juvenil*. Santiago de Chile,

Rodríguez, G., Gil, J., Garcia E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada. Ed. Aljibe.

Strauss, A & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park London: Sage.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Tellez, I. (2004). *O Livro das Transformações*. Brasil: Editora Ágora,

Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. Barcelona, Editorial Gedisa.