

Universitat de Lleida

Arteterapia en un entorno escolar inclusivo y el Método del Análisis de la Interacción

Maria Àngels Miret Latas

Dipòsit Legal: L.159-2015

<http://hdl.handle.net/10803/285602>



Arteterapia en un entorno escolar inclusivo y el Método del Análisis de la Interacción està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 3.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/)

(c) 2014, Maria Àngels Miret Latas



ARTETERAPIA EN UN ENTORNO ESCOLAR INCLUSIVO
Y EL MÉTODO DEL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN

Maria Àngels Miret Latas

TESIS DOCTORAL

2014



Maria Àngels Miret Latas

Arteterapia en un entorno escolar inclusivo

y el Método del Análisis de la Interacción

TESIS DOCTORAL

Dirigida por las Doctoras:

Glòria Jové i Monclús y Margaret Hills de Zárate

Departamento de Pedagogía y Psicología de la UdL

Doctorado Universitario en

Educación, Sociedad y Calidad de Vida

Lleida 2014

RESUMEN

Arteterapia en un entorno escolar inclusivo y la Metodología del Análisis de la Interacción

Esta investigación se lleva a cabo para divulgar los beneficios que aporta la introducción del *Arteterapia* en el contexto educativo y a la vez sirve como mirada del propio profesional a su trabajo. Normalmente nos fijamos más en el proceso de los alumnos, como progresan, como cambian y mejoran y no tanto en la figura del profesor o arteterapeuta.

Esta tesis pretende dar énfasis al proceso que debe tener el profesional en su práctica sobre su intervención, proporcionando este estudio elementos que le lleven a una evolución y mejora en su quehacer como arteterapeuta.

La metodología que se utiliza es de diseño mixto incluyendo a la vez métodos cualitativos y cuantitativos, y donde el investigador forma parte del proceso de investigación-acción a través del estudio de caso.

La triangulación de datos, a partir del uso de los instrumentos habituales en arteterapia para la recogida de la información y del análisis de la interacción, nos permite ver elementos coincidentes, paradojas y a su vez con el Método del Análisis de la Interacción (Sánchez et al., 2010)¹ ampliar la información para analizar la realidad de lo

¹ Método que analiza la práctica educativa, en nuestro caso arteterapéutica, con el uso del vídeo y transcripción del discurso generado. Se realiza el posterior análisis de las interacciones para ver qué ocurre, cómo ocurre y quién interviene en un contexto o espacio determinado para la posterior reflexión sobre las opciones metodológicas que están presentes en el Análisis Interactivo y las consecuencias que puede tener este tipo de estudios en el desarrollo profesional de los docentes / arteterapeutas.

qué ocurre en el espacio arteterapéutico, cómo ocurre y quién participa llegando a una mayor comprensión de los procesos de interacción y de lo que en estos espacios sucede.

Las conclusiones indican que el Análisis de la Interacción como herramienta posibilita el análisis de la práctica del arteterapeuta y muestra el “*becoming*”² personal y profesional. En primer lugar las grabaciones en vídeo de las sesiones de arteterapia son de gran ayuda para obtener mayor número de datos. Por otro lado, aunque costoso por el tiempo invertido en las transcripciones de las sesiones de arteterapia, el Análisis de la Interacción indica cómo interactúa el arteterapeuta, su estilo de ayudar facilita la participación de los alumnos al ofrecerles mayor o menor autonomía a través de las ayudas que realiza. Así el arteterapeuta puede adoptar estrategias que le lleven al cambio incorporando nuevas formas de actuación.

Se presenta una propuesta en el ámbito educativo que incorpora lo creativo en la educación emocional como “Arteterapia para Todos”. Este proyecto conlleva la propia reflexión del arteterapeuta en el “*becoming*” personal y profesional para el ejercicio de su práctica con los medios tradicionales como el diario del arteterapeuta, supervisiones, fotografías de las obras, etc. y además a través de una adaptación del Método del Análisis de la Interacción.

² *Becoming*: “No existe una esencia de ser lo que intentamos llegar a ser, somos entes en progreso”. (Deleuze y Guattari, 1987, citado en Jové, 2011, p. 262). El arteterapeuta a lo largo de su trayectoria profesional se encuentra en un proceso de cambios continuos que repercuten también a nivel personal y son necesarios para el adecuado ejercicio de su práctica arteterapéutica.

RESUM

Artteràpia en un entorn escolar inclusiu i la Metodologia de l'Anàlisi de la Interacció

Aquesta investigació es porta a terme per a donar a conèixer els beneficis que aporta la introducció de l'Artteràpia en el context educatiu i a l'hora serveix com a mirada del propi professional al seu treball. Normalment ens fixem més en el procés dels alumnes, com progressen, com canvien i milloren i no tant en la figura del professor o de l'artterapeuta.

Aquesta tesi pretén donar èmfasi al procés que ha de tenir el professional en la seva pràctica sobre la seva intervenció, proporcionant aquest estudi elements que el portin a una evolució i millora de la seva tasca com a artterapeuta.

La metodologia que s'utilitza és de disseny mixte incloent a la vegada mètodes qualitatiu i quantitatiu, i a on l'investigador forma part del procés d'investigació-acció a través de l'estudi de cas.

La triangulació de dades, a partir de l'ús dels instruments habituals en artteràpia per a la recollida de la informació i de l'anàlisi de la interacció, ens permet veure elements coincidents, paradoxes i a la vegada amb el Mètode de l'Anàlisi de la Interacció (Sánchez et al., 2010)³ ampliar la informació per a analitzar la realitat del què passa en

³ Mètode que analitza la pràctica educativa, en el nostre cas artterapèutica, amb l'ús del vídeo i transcripció del discurs generat. Es realitza el posterior anàlisi de les interaccions per a veure què passa, com passa i qui intervé en un context o espai determinat per a la posterior reflexió sobre les opcions metodològiques que estan presents en l'Anàlisi Interactiu i les conseqüències que poden tenir aquest tipus d'estudis en el desenvolupament professional dels docents / artterapeutes.

l'espai artterapèutic, com passa i qui participa arribant una major comprensió dels processos d'interacció i del que en aquests espais succeeix.

Les conclusions indiquen que l' Anàlisi de la Interacció com a eina possibilita l'anàlisi de la pràctica de l'artterapeuta i mostra el "*becoming*"⁴ personal i professional. En primer lloc les gravacions en vídeo de les sessions d'artteràpia són de gran ajuda per a obtenir un major nombre de dades. D'altra banda, encara que costós pel temps invertit en les transcripcions de les sessions d'artteràpia, l'Anàlisi de la Interacció indica com interactua l'artterapeuta, el seu estil d' ajudar facilita la participació dels alumnes a l'oferir major o menor autonomia a través de les ajudes que realitza. Així l'artterapeuta pot adoptar estratègies que li portin al canvi incorporant noves formes d'actuació.

Es presenta una proposta en l'àmbit educatiu que incorpora la creativitat en l'educació emocional com "Artteràpia per a Tots". Aquest projecte comporta la pròpia reflexió de l'artterapeuta en el "*becoming*" personal i professional per a l'exercici de la seva pràctica amb els medis tradicionals com el diari de l'artterapeuta, supervisions, fotografies de les obres, etc. i a més a més a través d'una adaptació del Mètode de l'Anàlisi de la Interacció.

⁴ *Becoming*: "No existeix una essència de ser el que intentem arribar a ser, som entitats en progrés". (Deleuze i Guattari, 1987, citat en Jové, 2011, p. 262). L'artterapeuta al llarg de la seva trajectòria professional es troba en un procés de canvis continus que repercuteixen també a nivell personal i són necessaris per a l'adequat exercici de la seva pràctica artterapèutica.

ABSTRACT

Art Therapy in an inclusive school environment and the Interaction Analysis

Method

This research has been carried out to disseminate the benefits of integrating art therapy in the educational context and, at the same time, as a means for the professional to analyze his/her own work. We usually tend to focus more on the students' process, how they progress, change or improve rather than on the teacher or art therapist.

This thesis tries to emphasize the process that the professional should undergo in his/her own practice intervention. This study provides him/her with elements which may lead him/her to evolve and improve his/her job as an art therapist.

The methodology that we use is a mixed model including both qualitative and quantitative methods where the researcher is also involved in the action-research process throughout the case study.

The data triangulation, with the habitual instruments in art therapy for collecting information and the interaction analysis, lets us see the coincident elements and paradoxes. Besides, with the Interaction Analysis Method (Sánchez et al., 2010)⁵ we can gather more data to analyze the reality of what happens in the art therapist

⁵ Method that analyzes the educational practice, in our case the art therapist's practice, with the use of video recordings and the transcript of the generated discourse. After that, there is an analysis of the interaction to see what happens, how it happens and who participates in a specific context or place for the posteriori reflection of the methodological options that come from the Interactive Analysis and the consequences that this kind of studies could have in the professional development of the educators and the art therapists.

environment, how it happens and who participates. This information actually helps the therapist (and researcher) understand the interaction process and what happens there.

The conclusions of this research prove the Interaction Analysis to be really useful to analyze the art therapist practice and show him/her his/her personal and professional “*becoming*”⁶. The art therapy video recordings of the art therapy sessions are a good tool to gather a great amount of data although it takes a lot of time to transcript the sessions. In spite of this drawback, the Interaction Analysis shows how the art therapist interacts in the art therapy sessions, his/her way to facilitate the children’s participation by giving them more or less autonomy, more or less support. Thus, the art therapist can choose strategies to change his/her practice and pursuing new ways of acting.

Finally, this project aims to incorporate creativity in the emotional education as “Art therapy for everyone” in the educational environment. It involves the art therapist’s self-reflection in his/her personal and professional “*becoming*” by means of the art therapist’s diary, supervisions, pictures of the productions, etc. and also, by means of the adaptation of the Interaction Analysis Method.

⁶ “There is not an essence of being that we are trying to become; rather, we are works in progress, a becoming”. (Deleuze & Guatari, 1978, quoted in Jové, 2011, p. 262). Throughout his/her professional career, the art therapist goes through a process of continuous changes that affects him/her personally and are necessary for a suitable practice.

AGRADECIMIENTOS

Doy las gracias a las Directoras de Tesis, la Dra. Glòria Jové y la Dra. Margaret Hills de Zárate por su asesoramiento a lo largo de este período de investigación desde el año 2011 al 2014. También me gustaría nombrar a la Dra. Diane Waller que también durante el primer curso 2011-2012 dirigió esta tesis, siempre ha colaborado en mi trayectoria profesional en el ámbito arteterapéutico ya que gracias a los contactos que me facilitó con arteterapeutas y la entidad The Place2be de Inglaterra conseguí una Licencia de Estudios del Departament d'Ensenyament en el año 2007-2008. A través de ella conocí a la Dra. Margaret Hills de Zárate que inició la dirección de la Tesis en el curso 2012-2013.

Después agradezco la disponibilidad del Dr. José María Barragán, que fue mi profesor en la formación del Máster de Arteterapia (2006-2009), y de la Dra. Begoña de la Iglesia para ser evaluadores de esta investigación.

También hay que destacar la colaboración del Equipo Directivo de la Escuela Pública Mestre Ignasi Peraire que conjuntamente con los maestros, alumnos y padres han colaborado en el proceso de investigación desarrollado desde el año 2009 al 2012.

Por otro lado he de nombrar la calidad en la supervisión recibida por parte de la arteterapeuta supervisora Carme Alòs que ha sido de gran ayuda para el seguimiento y progreso de los niños y niñas a lo largo de las sesiones de arteterapia y de mi propia evolución como profesional.

También doy las gracias a mis compañeras de estudios del Máster de Educación Inclusiva Dolors Solé, Verònica Martínez y Maria Pilar Colomina y a la profesora

Clara Sansó por acompañarme y ayudarme en el itinerario de investigación del máster y de esta investigación.

Las profesoras Ramona Ribes y Laura Gasol han representado para mí un punto de encuentro y de intercambio entre los especialistas en Educación emocional y los arteterapeutas por lo que agradezco desde aquí su participación en este trabajo.

Finalmente quiero agradecer a mis familiares y amigos sus ánimos y apoyo para materializar mi ilusión de investigar en arteterapia en la educación.

ÍNDICE	pág.
Introducción y presentación.....	21
PRIMERA PARTE:.....	33
Capítulo 1. Arteterapia, terapia artística como prevención en educación inclusiva.....	33
1.1. Arteterapia e Inclusión, cruce de caminos	33
1.2. Arteterapia desde una educación inclusiva y preventiva	36
1.3. Estudios e investigaciones en arteterapia enfocados en la inclusión y prevención.	40
Capítulo 2. Arteterapia y las emociones. La Inteligencia Emocional y la Educación Emocional.....	49
2.1. Concepto de emoción.....	50
2. 2. La Inteligencia Emocional	53
2. 3. Los modelos de Inteligencia Emocional	68
2. 4. La Educación Emocional	71
2.4.1. La Educación Emocional en el aula	77
2.4.2. Los programas de educación emocional en las escuelas para alumnos y profesores	78
2.5. Arte y emoción se fusionan en arteterapia.....	104
2.6. ¿Cómo se trabajan las emociones en arteterapia?.....	111

2. 7. El uso de la creatividad en las terapias expresivas desde la Inteligencia Emocional	121
2. 8. El programa versus al método como estrategia	149
2.9. El proceso en la formación y práctica de los educadores emocionales y arteterapeutas para el “ <i>becoming</i> ” personal y profesional.....	164
SEGUNDA PARTE:	187
Capítulo 3. El uso de la Metodología mixta en arteterapia	187
3.1. Interrogantes que se plantean sobre la Prevención Primaria en Salud y Educación	197
3.2. Finalidad y objetivos de la investigación.....	202
3.3. Diseño metodológico	203
3.4. Análisis del contexto.....	207
3.4.1. Muestra	212
3.5. El análisis de la Interacción	220
3.5.1. Análisis de la Interacción en el aula.....	225
3.5.2. El Método del Análisis de la Interacción en las sesiones de arteterapia	254
3.5.3. Combinando el método del Análisis de la Interacción y el estudio de caso en investigación-acción.....	267
3.6. Recogida de datos, tratamiento de la información e instrumentos	275
3.6.1. Registro y tratamiento de la información.....	277
3.6.2. Instrumentos	280

Capítulo 4. Resultados: Análisis y Discusión. El proceso de triangulación en arteterapia	285
4. 1 Presentación de resultados	285
4.2 Análisis de los resultados: El proceso de triangulación en arteterapia	369
 TERCERA PARTE	 375
Capítulo 5. Conclusiones.....	375
 Referencias Bibliográficas.....	 383

ÍNDICE DE TABLAS	Pág.
Tabla 1. Estudios, investigaciones y artículos sobre terapias artísticas a nivel preventivo en educación	42
Tabla 2. Fases de separación-individuación y del “Self/Other Action Play” (Mahler, 1975, citado en Hills de Zárate, 2012)	58
Tabla 3. Programas en Educación Emocional aplicados en diversos niveles educativos y en formación de profesionales	81
Tabla 4. Proceso de las obras de P., alumna de 5º curso de Educación Primaria.....	119
Tabla 5. Proceso de las sesiones de Ar.....	144
Tabla 6. Comparativa entre el programa y el método como estrategia a partir de las reflexiones de Morin et al. (2003, p. 31-33).....	151
Tabla. 7. Registro de asistencia de las sesiones de arteterapia en grupo enero-junio 2012	216
Tabla 8. Procedimiento de análisis de la interacción.....	236
Tabla 9. Clasificación de ayudas. (Sánchez Miguel et al., 2010, p. 262).....	241
Tabla 10. Clasificación de las ayudas (adaptada de Sánchez y otros, 2008, citado en Sánchez et al., p. 264).....	245
Tabla 11. Espacio de arteterapia y proceso de interacción: Las obras artísticas y el grupo.....	260
Tabla 12. Análisis de las sesiones de arteterapia 1 y 2.....	286

ÍNDICE DE FIGURAS	Pág.
Figura 1. Foto de la cajita que abre la fantasía, imaginación y creatividad.....	22
Figura 2. Foto del colegio Público “Ignasi Peraire” de Mollerussa donde se ha implementado el proyecto de innovación (2009-2012) <i>Arteterapia para todos</i>	23
Figura 3. Foto del vídeo de una sesión de arteterapia. Alumnos de ciclo Superior 5º y 6º curso de Educación Primaria. Jugamos con la caja, obra realizada por uno de los miembros del grupo.....	33
Figura 4. Foto de archivo aportada por el Diario Segre. Autor: Mikel Aristregi. Alumnos que han participado en Arteterapia en los cursos 2009-2010, 2010-2012 y 2011-2012 en la entrada del centro escolar. Artículo revista dominical del Diario Segre “ <i>Emocions Artístiques</i> ”. Domingo 19 de febrero de 2012	37
Figura 5. Modelo pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra y Pérez (2007)	72
Figura 6. Obra de L. “ <i>Quería hacer la L, pero me ha salido la U.</i> ” Alumna de 6º curso de Educación Primaria de 11 años y 6 meses. En la obra se puede observar que pinta 11 rayos de sol.....	109
Figura 7. Imagen de la obra artística de R., alumna de 9 años y 11 meses, “ <i>El got</i> ” (El vaso)	113
Figura 8. Obra de A. “ <i>Els colors</i> ”(Los colores), alumno de 5º de Educación Primaria. Sesión 8	115
Figura 9. Obra de P., alumna de 5º curso de Educación Primaria, titulada “ <i>Pa casa</i> ”. Sesión 8	117
Figura 10. Obra de P. “ <i>No sé</i> ”. Sesión 8.....	120
Figura 11. Detalle ampliado de la obra de P. en la figura 10. “ <i>No sé</i> ”. Sesión 8	120

Figura 12. Foto del Artículo: Art Therapy and Play Therapy: A Continuum	122
Figura 13. Foto del artículo: Art Therapy and Play Therapy: A Continuum. On the way to Object Constancy. (Hills de Zárate, 2012)	125
Figura 14. Obra de D., alumno de 4º curso de Educación Primaria de 9 años y 9 meses: “La cara”	128
Figura 15. Obra de K., alumna de 5º curso de primaria de 11 años y 3 meses. “La mano”	128
Figura 16. Obra realizada por K. alumna de 5º curso. “Las manos de los compañeros”	129
Figura 17. Obra realizada por K. de 5º curso. “Las manos de los compañeros que faltaban”	130
Figura 18. Obra artística de As. alumna de 4º curso de primaria de 9 años y 11 meses. “Despedida”, realizada en la 5ª sesión y última para ella enganchada en la silla	134
Figura 19. Obra de R., alumna de 4º curso de 9 años y 6 meses. “Estic trista”	135
Figura 20. www.dibujos didácticos.com. Sentimientos niño triste	136
Figura 21. Obra de Ar. alumna de 4º curso de primaria, 9 años y 5 meses. Título: “Vine bomber que hi ha foc”. Ven bombero que aquí hay fuego	143
Figura 22. Obra de Ar. detalle de la etiqueta: “Vine bomber que hi ha foc”	143
Figura 23. Obra de Ch. alumna de 4º curso de primaria de 9 años y 5 meses. “Els cors del perdó”. Los corazones del perdón.....	146
Figura 24. Programa en educación emocional: Ficha. El perdón	147
Figura 25. Fotografía de una parte del espacio de arteterapia	155
Figura 26. Obra de R., alumna de 4º curso de primaria de 9 años y 8 meses, con capa de celofán roja	156

Figura 27. Obra de R., alumna de 4º curso de primaria de 9 años y 8 meses, parte de la obra vista al levantar el celofán. “ <i>Me feu feliç</i> ”, “ <i>sou guays</i> ”	156
Figura 28. Obra de An. alumno de 4º curso de primaria de 9 años y 2 meses: “ <i>La calavera</i> ”. La calavera. Sesión 4.....	170
Figura 29. Obra de An. alumno de 4º curso de primaria de 9 años y 2 meses: “ <i>La calavera sense vida</i> ”. La calavera sin vida. Sesión 5.....	170
Figura 30. Obra de An. Alumno de 4º curso de primaria de 9 años y 3 meses: “ <i>La calavera amb parts blanques</i> ”. La calavera con partes blancas. Sesión 6.....	170
Figura 31. Obra de An. alumno de 4º curso de primaria de 9 años y 3 meses: “ <i>Bleid</i> ” (Blade) i “ <i>baldufes que no roden</i> ”. Peonzas que no ruedan. Sesión 7	172
Figura 32. Obra de An. alumno de 4º curso de de primaria de 9 años y 4 meses: “ <i>El caracol</i> ”. El caracol. Sesión 8.....	174
Figura 33. Obras de An. alumno de 4º curso de primaria de 9 años y 4 meses: “ <i>El pastís i el caracol sense cap</i> ”. El pastel y el caracol sin cabeza. Sesión 9	174
Figura 34. Esquema del recorrido de investigación en la Tesis “Arteterapia y el Método del Análisis de la Interacción”.....	195
Figura 35. Imagen del niño que hace de eco en la clase de inglés	223
Figura 36. El triángulo terapéutico. Base de las relaciones entre arteterapeuta, alumnos y la dinámica grupal que se genera a partir de las obras	273
Figura 37. Obra R. sesión 3. “ <i>Orelles de conill braços de goril·la</i> ”	290
Figura 38. Obra R. sesión 1. “ <i>M’agraden els vespres</i> ”. Me gustan los atardeceres... ..	291
Figura 39. Obra As. sesión 1: “ <i>El número 3</i> ”	301
Figura 40. Obra As. sesión 2: “ <i>Les mans diferents</i> ”	302
Figura 41. Obra 1 As. sesión 3	302
Figura 42. Obra 2 As. sesión 3: “ <i>Sesió 3</i> ”	303

Figura 43. Detalle de la obra de As. sesión 4	303
Figura 44. Obra de D. sesión 1. “ <i>Li agraden els colors vius</i> ”. Le gustan los colores vivos	311
Figura 45. Obra 1 de D. sesión 3	314
Figura 46. Obra 2 de D. sesión 3. “ <i>Rapidísim</i> ”	315
Figura 47. Obra de Ab. sesión 1. “ <i>El nombre</i> ”	319
Figura 48. Obra K. sesión 1. “ <i>5è A</i> ”	321
Figura 49. Obra de L. “ <i>Volia fer la L, però li ha sortit la U</i> ”	330
Figura 50. Obra 1 de L. sesión 4. <i>Obsesió de guitarra</i> . (En catalán es “obsessió”)....	351
Figura 51. Obra 2 de L. sesión 4. <i>Dimoni, cor dualitat</i>	351
Figura 52. Obras 3 y 4 de L. <i>Propòsit. Parlar més. L</i>	351
Figura 53. Obra de D. sesión 4. “ <i>Torre D.</i> ”	355
Figura 54. Obra de As. sesión 4. “ <i>Les cares diferents uuu!!!</i> ”	357
Figura 55. Detalle obra de As. “ <i>el igual</i> ” sesión 4	358
Figura 56. Obra de K. sesión 4. “ <i>El hotel</i> ”	361
Figura 57. Obra de Ab. sesión 4. “ <i>El tresor, la bocata i el nom</i> ”	365
Figura 58. Obra de R. sesión 10. Obra de agradecimiento al grupo.....	375

Anexos en CD digital:

Anexo 1. *Treball Final de Màster en Educació Inclusiva: Itinerari de Recerca. L'Artteràpia en el desenvolupament de les competències bàsiques a l'Educació Primària en grups amb diversitat.* Trabajo Final de Máster en Educación Inclusiva: Itinerario de Investigación: El Arteterapia en el desarrollo de las competencias básicas en la Educación Primaria en grupos con diversidad. (CD anexo 1 y CD anexos 2-15)

Anexo 2. Anotaciones del diario de campo de la arteterapeuta sesión 1

Anexo 3. Anotaciones del diario de campo de la arteterapeuta sesión 4

Anexo 4. Transcripción sesión 1

Anexo 5. Transcripción sesión 4

Anexo 6. Transcripción sesión 6

Anexo 7. Transcripción sesión 11

Anexo 8. Transcripción sesión 12

Anexo 9. Transcripción sesión 14

Anexo 10. Transcripción sesión 15

Anexo 11. Análisis de la interacción de la sesión 1

Anexo 12. Análisis de la interacción de la sesión 4

Anexo 13. Tablas análisis sesión 1

Anexo 14. Tablas análisis sesión 4

Anexo 15. Tablas resumen dimensiones cómo y quién sesión 1 y 4

Anexo 16. Criterios para implementar y desarrollar un proyecto de educación emocional beneficiosa para toda la comunidad educativa desde la creatividad: “*Arteterapia para Todos*”

Anexo 17. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Introducción y presentación

La situación actual de la Educación en nuestro país y el cambio de las generaciones ha supuesto, en mi caso, una necesidad de formación continua. Es por esta razón que además de trabajar como profesora de Primaria y haber realizado la carrera de Psicología en la especialidad Educativa, cursé posteriormente el Máster de Arteterapia (2006-2009) para poder responder a las demandas que a nivel emocional surgían por parte de los alumnos con los que compartía diariamente los espacios educativos.

Hemos de constatar la importancia que ya se está dando a la Educación Emocional en los últimos años desde que Gardner nos hablara de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (1983). Este psicólogo ha reformulado el concepto de capacidad intelectual afirmando que la inteligencia es plural, múltiple y es en base a Gardner que Goleman, en 1995, uniendo dos de las ocho inteligencias conceptualizara: la intrapersonal y la interpersonal, definiendo el concepto de inteligencia emocional como aquella capacidad de comprender las emociones humanas.

Más recientemente, Gardner (2007) incorpora una nueva inteligencia, la existencial como la “capacidad para hacerse preguntas sobre el mundo, la existencia de los seres humanos y de la vida. También para aprender de la adversidad y para conocer los propios sentimientos” (Gutiérrez, 2013, p. 40).

Estos planteamientos han estado siempre presentes en mi quehacer diario, mis años de experiencia me permiten afirmar como los alumnos a través del Arteterapia tienen la posibilidad de desplegar sus potencialidades, talentos y capacidades de manera espontánea y fácil. Los niños encuentran en el arte un canal de comunicación donde

ellos son los protagonistas y por tanto de forma libre expresan sus emociones, sentimientos, intereses, preocupaciones, etc. Ello nos permite afirmar que el arteterapia nos sirve para poner en juego la inteligencia emocional y la existencial de las que nos hablan Goleman y Gardner.

En el espacio de arteterapia se establece un diálogo a partir de las obras artísticas con el acompañamiento del arteterapeuta. Este *discurso* que emerge y surge del proceso creativo en cada sesión es inédito, incierto pero auténtico, es de los propios alumnos. Por lo tanto si queremos que nuestros alumnos mejoren, evolucionen, hemos de posibilitar actividades dentro de la Educación que nos den información para poder comprenderles. Parece que el arte es como una cajita que se abre y a través de la fantasía, la creatividad y la imaginación surge nuestro universo interior que explica cuentos e historias de nosotros para poder reinventarse, ver nuevas realidades y posibilidades.



Figura 1. Foto de la cajita que abre la fantasía, imaginación y creatividad. Este objeto es utilizado en las clases, en el aula, para motivar a los alumnos y activar su curiosidad para descubrirse a partir de sus propias creaciones. Contiene pequeñas flores de lavanda.

En el colegio público donde trabajo, “*Escola Ignasi Peraire*” de Mollerussa, he tenido la oportunidad de implementar el “*Projecte d’introducció de l’Arteràpia a l’Escola: Arteràpia per a Tots*” durante tres cursos académicos 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012.



Figura 2. Foto del colegio Público “Ignasi Peraire” de Mollerussa donde se ha implementado el proyecto de innovación (2009-2012) *Arteterapia para todos*

Para mí ha sido una experiencia muy enriquecedora desde el inicio. Al poco tiempo de empezar las primeras sesiones de arteterapia con los niños surge una necesidad de dar a conocer, mostrar e investigar en este campo, en nuestro entorno inmediato. Es entonces cuando me pongo en contacto con la Doctora Gloria Jové de la UdL, Universidad de Lleida, y decido iniciar el Máster de Educación Inclusiva (2009-2011) dentro de la línea

de Investigación. Es decir, mi propia práctica me lleva a la realización de la Tesis en el Doctorado Universitario “*Educació, Societat i Qualitat de Vida*” (2011-2014) Educación, Sociedad y Calidad de Vida, para ir desde la experiencia a la teoría y conceptualizar por el “*Theoretical Framework*” todas aquellas vivencias, experiencias y momentos que forman parte de mí.

La realización del “*Màster d’ Educació Inclusiva*” supone considerar la importancia de las fuentes bibliográficas y referencias de una forma más académica y vinculada a la investigación. Este aspecto lo había constatado durante la realización del máster en Arteterapia, pero ahora adquiere más peso. Ya que como ya he dicho anteriormente voy de la práctica a la teoría para ampliar la visión bibliográfica en diversos campos. Nos interesa ver la importancia de las emociones en el contexto escolar, por eso en el marco teórico comentaremos cómo se ha introducido la Educación Emocional en las escuelas de nuestro país y a su vez relacionarlo con el ámbito arteterapéutico.

La investigación pretende recoger y relacionar tanto lo pedagógico en referencia a la educación inclusiva como lo psicológico y educativo en relación con la formación en educación emocional y en la formación como arteterapeuta.

Dentro de la formación y en el desarrollo del trabajo profesional tiene especial relevancia el proceso del arteterapeuta, el cual implica una continua reflexión de su propia práctica, por eso nos interesaría investigar el *becoming*⁷ arteterapéutico y buscar medios o métodos que lo evidencien.

⁷ *Becoming*: “No existe una esencia de ser lo que intentamos llegar a ser, somos entes en progreso”.

(Deleuze y Guattari, 1987, citado en Jové, 2011, p. 262)

La formación del Máster en Educación Inclusiva representó un cambio, un descubrimiento, una nueva mirada de cómo la inclusión puede girar el timón en la implementación del Arteterapia en la escuelas. Desde mi visión anterior a esta formación en educación inclusiva, focalizaba trabajar con niños que tuvieran ciertas problemáticas, es decir, más a nivel terapéutico. Cuando al principio inicié las sesiones de arteterapia en la escuela en el año 2009, los padres de los alumnos a los que se les planteaba la participación en el taller de arteterapia me preguntaban - ¿Y por qué mi hijo/a? - . Verdaderamente para mí era difícil responder ya que la derivación provenía por parte de los maestros, psicóloga del centro, logopeda, etc. y mis propias observaciones en las aulas. Había que decir- Hemos visto algunos aspectos que deberían tratarse...- . Pero desde la inclusión se amplía el marco de aplicación del arteterapia para ver esta disciplina desde la prevención y para todos, esto para mí fue realmente un “*encounter*”.⁸

Como nos dice Blanco (2008, p. 11) “una política de equidad debe tener un fuerte carácter preventivo y no tanto de corrección a problemas que ya han hecho aparición, por ello es fundamental invertir más en políticas de educación y cuidado de la primera infancia y educación de los padres”. Esta autora nos plantea como objetivo: Prestar especial atención a los factores afectivos emocionales por su importancia en el desarrollo de escuelas inclusivas y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.

⁸ Concepto de *encounter*: Vamos a mostrar que enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo nos permite generar *art encounters*, es decir, situaciones que *desafían nuestras nociones preconcebidas de cómo funciona el mundo; que produce una rotura o grieta en los modos habituales de ser y de subjetividades, y es a través de esta ruptura que un nuevo mundo se afirma, animándonos a pensar de forma diferente* (O'Sullivan, 2006).

El concepto de prevención va ligado a toda la población escolar, es entonces cuando en el Centro escolar *Ignasi Peraire* se ofrece arteterapia a todos los alumnos desde el ciclo Medio (4º curso) al ciclo Superior (5º y 6º curso) de Educación Primaria.

En cambio en el planteamiento desde la **prevención**, “**Arteterapia para Todos**”, los padres se mostraban como más tranquilos y confiados de que aquella actividad iba a ser muy beneficiosa para sus pequeños. No había distinciones, ni desigualdades y todos los alumnos/as podían acceder a este taller de arteterapia a pesar de sus diferencias en edad, género, capacidades cognitivas, nivel socio-cultural, etnia, etc.

Ya en el segundo trimestre del curso 2009-2010, la propuesta de participación en esta escuela era **arteterapia desde una educación inclusiva**. Gloria Jové me acompaña en todo este proceso previo a la realización de la tesis como profesora coordinadora del Máster en Educación Inclusiva, y me anima a escribir conjuntamente un artículo, “Arteterapia para todos: La clave está en la Diferencia”, publicado por la Revista *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*” (Miret y Jové, 2011). Este escrito es de tipo descriptivo, recoge esta experiencia en educación inclusiva y proyecto innovador en arteterapia para todos. En este artículo se indica el método del Análisis de la Interacción, utilizado para recoger ¿Qué pasa? ¿Cómo pasa? y ¿Quién interviene? en las sesiones de arteterapia.

Este sistema de revisión de la práctica de la arteterapeuta, a través de grabaciones en vídeo, transcripciones de las sesiones y análisis posterior según el método del análisis de la interacción nos permite ver lo que ocurre dentro del espacio de arteterapia. Nos da una visión global y externa que complementa las notas (visión personal) de las sesiones que realiza el arteterapeuta. Además el propio profesional puede observarse en la interacción juntamente con los participantes de la sesión de arteterapia.

La experiencia de aprendizaje en este método se ha ido forjando a partir de mi participación en el Grupo de “*Recerca sobre l’ Anàlisi de la Interacció*” de la Universidad de Lleida durante el último trimestre del curso 2009-2010. Es necesario indicar que el trabajar en grupo el análisis de las transcripciones en diferentes contextos (ya sea en el aula ordinaria en la lectura en el aula, las clases de ciencias o las sesiones de arteterapia) es fundamental para adquirir la habilidad suficiente y necesaria en el análisis de las sesiones o prácticas educativas. Parafraseando a Shulman (1989, p.23, citado en Coll, 2008 y Sánchez, p.22), “delante de la imposibilidad de contemplar la totalidad de los elementos que conforman el mapa completo de lo que pasa en el aula, hemos de seleccionar los elementos o partes del mapa que serán objeto de investigación”. En el análisis deben describirse de forma detallada patrones de actuación, los cuales le permitirán al profesional ver lo que necesitan los alumnos y ayudarles a conseguir evolucionar de acuerdo con sus capacidades. Esta herramienta le sirve también al arteterapeuta en su proceso personal y profesional ya que aporta datos sobre su forma de actuación o perfil docente/arteterapéutico.

El análisis de la Interacción se focaliza en el **discurso** que emerge de las interacciones verbales, y nos interesa ver cómo éste influye en el proceso de cambio de los alumnos y del propio arteterapeuta.

Izuel y Vallés (2012, p. 14) hacen una reflexión sobre el papel del profesional arteterapeuta en su artículo sobre “*Competencias profesionales e investigación en Arteterapia*” y dicen que: “Todo profesional en Arteterapia ha de contemplar la necesidad ética de una interrogación permanente acerca de su práctica. Esto le permite distribuir el conocimiento y mejorar su práctica profesional desarrollando su espíritu investigador”.

El lector hallará una tesis organizada en tres apartados:

En el primer apartado, que se divide en dos capítulos, se presenta el marco teórico sobre arteterapia y su implicación en el campo educativo desde la inclusión y la prevención. También nos interesa investigar la relación existente entre arteterapia y educación emocional para ver cómo ésta última se ha introducido en las escuelas.

En el capítulo primero se aborda el arteterapia como terapia artística para la prevención en educación y su relación con la inclusión ya que partimos de la idea de arteterapia para todos. Pretendemos mostrar, así también, investigaciones de arteterapia enfocadas en la inclusión y prevención.

El estudio sobre el *Theoretical framework* sobre arteterapia en el ámbito educativo se realizó en el trabajo de Final de Máster de Educación Inclusiva: *Itinerari de Recerca. L'Artteràpia en el desenvolupament de les competències bàsiques a l'Educació Primària en grups amb diversitat*. Itinerario de Investigación: El Arteterapia en el desarrollo de las competencias básicas en la Educación Primaria en grupos con diversidad. (Ver anexo 1)

A lo largo del segundo capítulo, en todo el texto, debido a mis años de experiencia he necesitado reflejar todas las voces que han ido emergiendo y me han ayudado en el proceso de mi *becoming*, por tanto a pesar de que exponga conceptos del marco teórico inevitablemente aparecen los rastros de los alumnos, de las producciones artísticas, de los profesores, de las familias, etc.

En este segundo capítulo se define el concepto de emoción e inteligencia emocional y su repercusión en la educación. La inteligencia emocional nos lleva a modelos de inteligencia emocional, nos interesa ver cómo estos modelos se han introducido en las

escuelas a través de programas. Hablaremos de la implementación de los programas en educación emocional para alumnos y profesores; y por otro lado veremos el papel que juegan el arte y las emociones dentro del arteterapia. Debemos considerar la importancia de la creatividad en las diversas terapias expresivas relacionadas con la inteligencia emocional ya que nos pueden ofrecer estrategias que se adapten a las circunstancias particulares de los alumnos. Es por eso que analizaremos el programa versus al método como estrategia para ver como el método como estrategia nos lleva a la idea de proceso. Arteterapia es un método como estrategia y nos permite hacer procesos. Finalmente en este segundo capítulo se incidirá sobre la importancia del proceso en la formación y práctica de los educadores emocionales y arteterapeutas para el “*becoming*” personal y profesional ⁹.

El segundo apartado nos servirá para exponer y justificar la propuesta metodológica dando a conocer los resultados para su análisis y valoración según esta investigación. Esta parte consta de dos capítulos, dedicados uno a la metodología, y el otro a la presentación de los resultados y su discusión.

Así, en el tercer capítulo se expone la metodología utilizada en esta investigación: nos situamos en un paradigma interpretativo y naturalista a la vez, donde la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos nos lleva al uso de una metodología mixta en arteterapia. Ya hemos hablado de la importancia del proceso profesional y que es básico para el arteterapeuta reflexionar sobre su propia práctica.

⁹ *Becoming* personal y profesional: Tal como hemos hablado de lo que el *becoming* representa, consideramos que el “*becoming*” personal y el “*becoming*” profesional van juntos de la mano y se interrelacionan e influyen mutuamente.

Así pues, la finalidad de esta tesis será:

Mostrar el Análisis de la Interacción en las sesiones de arteterapia como herramienta para analizar el proceso del profesional en el “*becoming*” arteterapéutico, a fin de proporcionar estrategias de aplicación de este método en la práctica del arteterapeuta en las escuelas que permitan abordar la educación emocional desde la creatividad.

En este capítulo se incluirá la explicación del Método del Análisis de la Interacción como sistema de análisis y aplicación en el campo educativo, y en nuestro caso para analizar las sesiones de arteterapia. Este método sirve para describir la práctica profesional con el propósito de pasar de lo que se hace y considerar lo que sería necesario para la mejora de esta práctica.

Nos situamos dentro de un contexto escolar inclusivo por eso se aplica el arteterapia para todos. Queremos dar importancia al propio proceso del arteterapeuta en su *becoming* personal y profesional y para mostrarlo vamos a usar diversos instrumentos, a parte de los habituales en la práctica arteterapéutica, utilizaremos las grabaciones en vídeo de las sesiones de arteterapia y las transcripciones de estas sesiones que van a seleccionarse para constituir la muestra que analizaremos con el método del análisis de la interacción.

El capítulo cuatro muestra los resultados obtenidos a partir de combinar datos cualitativos y cuantitativos como método, en un diseño mixto de multitriangulación de la información y en un proceso investigación-acción de la arteterapeuta como estudio de caso. El método del Análisis de la Interacción, como herramienta servirá para ver el proceso y progresos del profesional junto con los instrumentos habituales en la práctica

arteterapéutica. Posteriormente pasaremos al análisis y discusión de los resultados a partir de los objetivos propuestos.

En el tercer apartado, que consta de un capítulo, se formularán las conclusiones más relevantes extraídas de esta investigación.

En el capítulo quinto se redactan las conclusiones que están relacionadas con la finalidad y los objetivos de la tesis inicialmente planteados y las implicaciones en la práctica profesional de esta investigación. Se tratará pues de realizar una reflexión donde se relacionen los fundamentos teóricos, los objetivos y los resultados obtenidos en la investigación.

En los dos últimos anexos se presentan los criterios para la implementación de la educación emocional y el arteterapia en la comunidad educativa desde una perspectiva creativa y futuras líneas de investigación. (Ver anexos 16 y 17).

En el anexo 16 se nombran los criterios para implementar y desarrollar una educación emocional beneficiosa para toda la comunidad educativa que incluya lo creativo; y para que los educadores emocionales y arteterapeutas tengan métodos para evaluar su proceso y evolución en el “*becoming*” personal y profesional.

En el anexo 17 se especifican las limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación que posibilitarían continuar la investigación en este ámbito.

PRIMERA PARTE:

Capítulo 1. Arteterapia, terapia artística como prevención en educación inclusiva.

1.1. Arteterapia e Inclusión, cruce de caminos

ARTETERAPIA:

El *arteterapia* es una forma de intervención psico-dinámica que facilita la comunicación de sentimientos, pensamientos, intereses, preocupaciones, etc. a través de las propias creaciones artísticas con el acompañamiento del arteterapeuta.



Figura 3. Foto del vídeo de una sesión de arteterapia. Alumnos de ciclo Superior 5° y 6° curso de Educación Primaria. Jugamos con la caja, obra realizada por uno de los miembros del grupo.

La obra artística, el proceso de la creación y posterior reflexión del trabajo nos proporcionan información valiosa para *entender como somos*. En una sesión de arteterapia se crean puentes entre el mundo interno y el mundo externo en el cual vivimos. De esta manera podemos tener una mayor conciencia para afrontar la realidad. Además el arte estimula las capacidades propias del sujeto, desarrolla su creatividad y expresión individual. Es un medio para conseguir satisfacción y *evolucionar* como persona.

Representa una buena manera de aproximar a los educandos al propio autoconocimiento, la inteligencia intrapersonal, de forma experiencial y creativa. También ayuda a establecer relaciones interpersonales que permiten la cohesión del grupo. Este aspecto es básico en el aprendizaje individual y cooperativo ya que desde arteterapia se fomenta la interconexión, lo que afecta a un individuo afecta también al grupo y viceversa, “concepto de rebote inclusivo” entendiéndose que lo que es necesario para uno, es bueno y beneficioso para el grupo. Al ser capaces de ponerse en el rol del otro se llegan a considerar las propias perspectivas y las de los demás. Esto acerca a los individuos, los hace más humanos y crea el vínculo.

La idea de unidad de la especie humana no ha de borrar la de la diversidad, y la de la diversidad no ha de borrar la de la unidad. Existe una unidad. Comprender lo que es humano, es comprender su unidad en la diversidad, y su diversidad en la unidad. La educación deberá ilustrar este principio unidad/diversidad en todos los campos. (Morin, 1999, p. 25)

Todo esto nos aproxima a la idea de inclusión, de tener en cuenta a los demás.

INCLUSIÓN: La inclusión en la escuela.

Si partimos de la realidad, cada vez más nos encontramos con mayor pluralidad y *diversidad* en los centros escolares. Es necesario adaptar nuestra manera de educar y que abramos los ojos para mirar a los alumnos que tenemos. Dejar que nos lleguen también sus miradas y verlos de manera igualitaria. Si el concepto de inclusión empieza por las escuelas va a llegar a todos los demás ámbitos, al social, al cultural, al económico, etc.

Educar desde la inclusión permitirá crecer en humanidad y respeto hacia los que son diferentes. El que es *diferente* no es el contrario, sino el *complementario*.

Una institución educativa inclusiva es aquella en la cual pueden *crecer* personas diferentes. Todos, participando tanto como sea posible en las mismas actividades comunes. (Pujolàs y Lago, 2009, p. 1)

Estos dos conceptos, arteterapia e inclusión, se cruzan en un momento determinado de mi vida profesional y desde entonces representan una nueva orientación en el camino hacia la educación del futuro. Esta situación ocurre justo al acabar el máster en arteterapia en la UB, como ya he nombrado anteriormente en la introducción, esta formación la realicé desde el curso 2006 al 2009. Durante estos estudios desarrollé trabajos que relacionaban arteterapia y educación, mis primeras prácticas fueron en el Colegio Público Arnau Berenguer de Palau d'Anglesola (Lleida), pero en ese momento mi focalización estaba centrada en utilizar el arteterapia para niños con problemas.

En el verano del año 2009 conozco la existencia del máster de Educación Inclusiva en la UdL, Universidad de Lleida, y decido cursar estos estudios por mi interés futuro en realizar un doctorado que me permitiera investigar en el campo arteterapéutico y educativo. En ese momento no soy del todo consciente de qué representaba el *concepto*

de *inclusión*, pero es a partir de la formación recibida por los profesores del máster que voy integrando toda esta información y se va transformando mi práctica docente y arteterapéutica. **Apreniendo juntos, todos.**

De esta manera el arteterapia no va sólo dirigida a unos cuantos alumnos. La **diversidad** son todos los alumnos y no unos cuantos. **Arteterapia es un espacio para todos.** Como dice Muntaner (2009), un centro educativo tiene en cuenta la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos para conseguir una educación de calidad.

La escuela debe ser un lugar donde pueda emerger la heterogeneidad y se desarrollen procesos que favorezcan la vida de todos.

Es necesario proporcionar las condiciones de calidad de vida para que las personas experimenten una satisfacción personal de acuerdo con su escala de valores, aspiraciones y expectativas personales. En este sentido los estudios sobre calidad de vida pueden favorecer los programas y provisión de recursos y formulación de políticas dirigidas a toda la población en general. La idea de conseguir “lo que es bueno” es la base para entender decisiones e implementar refuerzos que mejoren la inclusión y eviten la marginación de las personas”.
(Jové y Ribes, 2005, p. 72-73)

1.2. Arteterapia desde una educación inclusiva y preventiva

El hecho de plantear arteterapia, para todo el alumnado del ciclo medio y superior de Educación Primaria, ha servido para dar un mayor abanico de participación a la

población escolar del centro educativo, *Mestre Ignasi Peraire* de Mollerussa. De esta forma se ha convertido en una actividad inclusiva, no para unos pocos, sino para todos los que han querido asistir a las sesiones de arteterapia. A lo largo de los tres cursos escolares que ha durado la experiencia (2009-2012) han asistido un total 100 alumnos. Este planteamiento nos permite encaminar el **arteterapia desde el punto de vista preventivo** y no solamente terapéutico.



Figura 4. Foto de archivo aportada por el Diario Segre. Autor: Mikel Aristregi. Alumnos que han participado en Arteterapia en los cursos 2009-2010, 2010-2012 y 2011-2012 en la entrada del centro escolar. Artículo revista dominical del Diario Segre “*Emocions Artístiques*”. Domingo 19 de febrero de 2012

Los alumnos del Centro educativo *Mestre Ignasi Peraire* de Mollerussa acceden a posar para la foto colectiva como participantes en los diferentes grupos que se formaron en los cursos 2009-2010 y 2010-2012 y los que han llevado a cabo a lo largo del primer

trimestre del curso 2011-2012. Al ser una actividad inclusiva y preventiva, todos han decido aparecer en la foto del reportaje.

Una parte del artículo redactado por Neus Martí Llurba periodista del Diario “Segre” de Lleida, dice:

Al principi vam contemplar el taller com a un espai destinat a aquells alumnes que tenien algunes característiques especials; que tenien problemes d'autoestima, de comunicació o de relació, diu la Maria Àngels, però aviat vam veure que tots els nens volien participar-hi i que podem utilitzar l'artteràpia com a una eina preventiva (19 de febrer de 2012, p. 18).

Martí (Febrero 2012). Al principio contemplamos el taller como un espacio destinado a aquellos alumnos que tenían algunas características especiales; que tenían problemas de autoestima, de comunicación o de relación, dice María Ángeles, pero bien pronto vimos que todos los niños querían participar y que podíamos utilizar el arteterapia como una herramienta preventiva. (Traducción propia)

A continuación indicamos la definición del concepto de prevención según el libro Blanco de atención Temprana (2005):

La prevención infantil es un proceso dinámico, sumamente complejo, que se sostiene en la evolución biológica, psicológica y social. Los primeros años de vida constituyen una etapa de la existencia especialmente crítica ya que en ésta se van configurando las habilidades perceptivas, motrices, lingüísticas, afectivas y sociales que posibilitan una equilibrada interacción con el mundo circundante” (p. 9).

La atención Temprana tiene como finalidad ofrecer a los niños un conjunto de acciones optimizadoras y compensatorias que faciliten su adecuada maduración en todos los ámbitos y que les permita conseguir el máximo nivel de desarrollo personal y de integración social.

La organización de la Atención Temprana ha de posibilitar:

- a) La adopción de medidas encaminadas a la **prevención**.
- b) La detección precoz de riesgos de deficiencias.
- c) La intervención como proceso para conseguir el máximo desarrollo físico, mental y social.

Corresponden a la prevención Temprana las actuaciones de protección de la salud, orientadas a promover el bienestar de los niños y de sus familias. Son medidas de carácter universal con la intención de llegar a toda la población.

La prevención Temprana de los trastornos en el desarrollo infantil tiene como objetivo evitar las condiciones que pueden llevar a la aparición de deficiencias o trastornos en el desarrollo infantil. La prevención va dirigida a promover el bienestar y la salud integral de los niños. (Grupo de Atención Temprana, 2005)

Hipócrates fue el primer médico que se dio cuenta que el ser humano necesitaba *terapia*, esta palabra viene del griego y significa “*curación*”. (Díaz de Rada, 27 de noviembre de 2009, Televisión Aragón)

Si partimos de prevención de la salud integral de la persona, además de considerar el desarrollo físico, mental y social, debe incluirse también el desarrollo emocional. Así pues deben buscarse los medios para la prevención de los trastornos emocionales y por tanto tener en cuenta la **prevención en el ámbito emocional**.

Las indicaciones anteriores proporcionadas por el equipo de profesionales de la Atención Temprana son una muestra para la reflexión sobre el papel que tiene la escuela para incorporar la prevención de la salud dentro de la educación.

Funes (2009), dice que arteterapia se considera como una herramienta complementaria para la atención de la salud y “las intervenciones que utilizan el arte en alguna de sus manifestaciones, dan testimonio de que la expresión artística es un hecho cultural que se articula particularmente como un recurso terapéutico para la atención y prevención de la salud” (p.183).

En este sentido se presentan a continuación estudios, artículos, investigaciones, propuestas, reflexiones etc. que nos muestran cómo el arteterapia ha tenido un papel preventivo en las escuelas.

1.3. Estudios e investigaciones en arteterapia enfocados en la inclusión y prevención

Entre las diferentes líneas de actuación se incluyen dentro de las Terapias Artísticas, el arteterapia, la danza-movimiento-terapia, el drama-terapia y la música-terapia.

Karkou (2010, p.13), danza-movimiento-terapeuta, trabaja como investigadora en la Universidad Queen Margaret University en Edimburgo (UK), ha estado haciendo investigación activa durante varios años en el campo de las terapias artísticas. En su libro *Arts Therapies in schools* (2010) nos dice:

Prevention become particularly relevant, working in schools is currently receiving, renewed attention and consideration. Education remains the setting where children at risk of developing mental health problems can have their

initial contact with responsible adults and professionals. Through this contact, difficulties can be identified early and can be addressed before it becomes necessary to resort to the aid of specialized services out of specialized services outside the school environment. In all cases, it is possible that arts therapists can play a valuable role. (p. 13)

(Karkou, 2010, p.13). La prevención llega a ser especialmente relevante, trabajar en las escuelas en este aspecto está siendo actualmente considerado. La educación debe comportar un planteamiento donde los niños con riesgos de desarrollar problemas de salud mental sean atendidos de forma anticipada por profesionales. Estas personas especialistas pueden identificar las dificultades de estos alumnos en fase de atención temprana en el contexto escolar y así no tener que derivar al alumnado a servicios externos. En estos casos, es posible que los arteterapeutas puedan jugar un rol importante. (Traducción propia).

Trabajar con los niños en el mismo centro educativo es muy diferente a trabajar con ellos fuera del entorno escolar, ya sea en los centros de salud, servicios sociales, etc. Este soporte si está dentro de la escuela ya sea a nivel emocional o por necesidades sociales es visto como un refuerzo de cara al aprendizaje, como por ejemplo en el desarrollo de habilidades cognitivas y resultados académicos. (Karkou, 2010). “Por tanto insiste en que debe trabajarse el arteterapia dentro de la propia escuela”. (Karkou y Sanderson, 2006, citado en Karkou, 2010, p. 14).

Para mí ha sido fundamental la lectura de este libro, me ha permitido ver también las otras formas de lenguajes artísticos que pueden aplicarse en educación y como se han llevado a cabo en Inglaterra. Un dato que el libro nos ofrece y como educadora creo que es importante conocer es que según Goleman (1995, citado en Karkou, 2010, p. 44) “el

camino hacia la violencia comienza con niños que son agresivos y difíciles de tratar en el primer y segundo curso de Educación Primaria”. Esta información debería ser difundida entre los profesores asignados a estos cursos para planificar estrategias preventivas que permitan a estos niños, de 6 y 7 años, modelar su actitud y modificar sus conductas.

A continuación presentamos una tabla que recoge estudios, investigaciones y artículos sobre terapias artísticas a nivel preventivo en educación. (Ver tabla 1)¹⁰

Tabla 1. Estudios, investigaciones y artículos sobre terapias artísticas a nivel preventivo en educación

TABLA 1. ESTUDIOS, INVESTIGACIONES Y ARTÍCULOS SOBRE TERAPIAS ARTÍSTICAS A NIVEL PREVENTIVO EN EDUCACIÓN

Autora: Callejón Chinchilla, M.D. y Granados Conejo, I. (2003)

Título: *Creatividad, expresión y arte. Terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración.*

Enfoque: Ante la situación actual de la sociedad compleja y la educación para dar respuesta a los retos que éstas plantean, proponen que la práctica en la educación de la expresión artística y el proceso creativo se utilicen como recurso de prevención e intervención terapéutica. Presentan el arteterapia como una de las posibles vías de actuación.

Comentarios: Los arteterapeutas trabajan en la prevención y tratamiento de las dificultades aprovechando las cualidades terapéuticas de la práctica artística y el uso que tienen como facilitadoras de la *expresión y creatividad*. Ayudan al autoconocimiento y reflexión personal. Reestructuran a nivel cognitivo y como herramienta de socialización, interacción y comunicación con los otros y con su medio. Su aplicación en todo el ámbito escolar está aún poco extendida.

Autora: Callejón Chinchilla, M.D. (2005)

Título: *La integración personal y social desde la escuela. Arteterapia contra la marginación social.*

Enfoque: En este estudio se indica la necesidad de ofrecer un currículum educativo que no se limite a la adquisición y almacenamiento de conceptos y conocimientos académicos.

Comentarios: El proceso educativo ha de incluir además otros aspectos que garanticen el bienestar y desarrollo de las personas,

¹⁰ Si el lector desea ver estudios más amplios sobre la aplicación del arteterapia en educación puede consultarlos en el Trabajo Final de Máster en Educación Inclusiva en donde se realizó un estudio teórico sobre este ámbito en el campo arteterapéutico (ver anexo 1).

habilidades de comunicación y toma de decisiones, auto responsabilidad y autoestima, atendiendo así la diversidad de los alumnos.

Se deben de dar oportunidades de progreso para TODOS.

En general desde el arteterapia se puede favorecer la integración personal y social afrontando los retos que se generan en la vida escolar y social.

Pide la integración de los arteterapeutas en los centros educativos para atender no solo a los niños con necesidades sino a toda la comunidad educativa. (Callejón, 2005, p. 167). Este artículo se basa en futuras propuestas a seguir como reflexión actual de la situación de las escuelas.

Autora: Callejón Chinchilla, M.D. (2006)

Título: *Arteterapia para escolares en ambientes desfavorables.*

Enfoque: Una vía para facilitar una educación inclusiva (que todos aprendan y progresen) es la integración en la escuela del arteterapia. (Según el I Congreso Mundial del Arte, la tarea de los arte-terapeutas del siglo XXI)

La realidad educativa actual precisa, para todos, un aspecto terapéutico. Considera que también se debe trabajar con los profesores para compartir, reflexionar sobre sus experiencias y prácticas escolares, problemas de relación, etc.

Comentarios: Se deben ofrecer oportunidades de progreso para todos y todas en un contexto integrador y con profesionales que garanticen las mismas oportunidades para todos. La normativa (artículo 10.1. del decreto 167/2003 del 17 de junio) se realizarán actuaciones del centro dirigidas a la prevención. La escuela ha de incluir lo terapéutico. Desde arteterapia se puede favorecer la “integración” personal y social para adaptarse al centro escolar y a la vida en general. Pide que se trabaje para la integración de los arteterapeutas en los centros educativos, con la idea que estos dirijan su labor a toda la comunidad educativa.

Autor: Coll Espinosa, F.J. (2006)

Título: *Recursos de arteterapia en el aula escolar.*

Enfoque: El autor intenta describir como los recursos de arteterapia y creatividad pueden ser dispositivos fundamentales en el aprendizaje.

Comentarios: Existe una gran correlación entre creatividad y arteterapia. Destaca mucho la importancia del proceso creativo dentro de la educación. Se refiere sobre todo a encontrar en el proceso creativo y en la creación una posibilidad de *encuentro en la diferencia*, “viviendo la diferencia como una ganancia en la diversidad del desarrollo subjetivo y no como un límite que me obliga a defenderme permanentemente” (Coll, 2006, p. 13). En los niños de entre 3 y 5 años vemos que tienen el placer de unir y conjugar lo diferente. Ver la diferencia como un beneficio.

El proceso creativo es un excelente medio para la motivación al aprendizaje.

El profesional debe adoptar una actitud de escucha de las necesidades del grupo ya que el aprendizaje es creación.

Autora: Domínguez Toscano, P.M. (2006)

Título: *Arteterapia en la educación para la igualdad.*

Enfoque: La terapia artística aplicada en el centro educativo y de acogida “La ciudad de los niños”, Huelva. El nivel sociocultural de las familias es bajo y con un elevado índice de analfabetismo de las familias. Hay alumnos internos y externos.

Capítulo 1. Arteterapia, terapia artística como prevención en educación inclusiva.

Los objetivos: 1. Autoafirmar su identidad personal y social. Adoptar referentes culturales y de maduración de la red social. 2. Usar los lenguajes artísticos por especiales necesidades de expresión simbólica. 3. Generar un hábito de adaptación a la diversidad individual, cultural y étnica. 4. Provocar tomas de contacto intergeneracional a través de exposiciones de los adolescentes en espacios públicos.

Resultados: Se comentan las obras realizadas que se relacionan con la situación personal y adaptación a la realidad en donde viven. Reducir las trabas sociales que impiden el progreso para sus futuros estudios en la universidad.

Autora: Gersch, I. y Goncalves, S. (2006)

Título: *Creative arts therapies and educational psychology: Let's get together.*

Enfoque: "The Economics of inclusion: How the policy of inclusion and the changing nature of funding schools offers unique opportunities for creative therapists". Goncalves (2004, citado en Gersh y Goncalves 2006, p. 22) investiga sobre la visión de los alumnos sobre arteterapia y la opinión de 22 psicólogos sobre el trabajo con arteterapia.

Resultados: Se argumenta que el cambio en el escenario educativo ofrece la oportunidad para las terapias creativas. Los niños encuestados de 10 años de edad manifiestan una influencia positiva del arteterapia en sus vidas. Tienen un lugar para hablar y expresar sus sentimientos. Se comenta cómo resolver problemas. Hay libertad para hablar de las preocupaciones en las relaciones con los demás. Y tratar de enfrentarse a las situaciones de manera positiva.

La mayoría de los psicólogos educacionales tienen poco conocimiento sobre arteterapia y cómo funciona este tipo de intervención, pero desearían conocer más al respecto. Un 77% proponen que sería provechoso para ellos realizar cursos en terapias creativas ya que no han recibido en su formación este tipo de práctica.

En UK, las mismas escuelas tienen libertad para contratar servicios externos como arteterapia dirigidos a los niños de los centros escolares. Las autoras consideran así, la importancia de que los departamentos de psicólogos conozcan el trabajo de arteterapia.

Autora: Hautala, P.M. (2011)

Título: *Arteterapia en las escuelas finlandesas.*

Enfoque: Trata de explorar las posibilidades que arteterapia puede ofrecer como nuevo entorno de aprendizaje en las escuelas finlandesas. Hay una falta de prácticas creativas en las escuelas, el objetivo del estudio es introducir estas posibilidades de promoción a través de arteterapia para constatar el bienestar que recibieron los alumnos.

Resultados: Se recoge la práctica de los arteterapeutas (N=15) en las escuelas y relación con los profesores. Tratamiento en el andamiaje de los alumnos a través del arteterapia y mejora en el desarrollo de varias áreas del aprendizaje.

Comentarios: El arteterapia puede ser incluida en el sistema escolar según los arteterapeutas encuestados. En algunos centros el arteterapeuta forma parte de la plantilla del centro. Se llevan a término más intervenciones grupales que individuales. El presente estudio propone un modelo educativo suplementario para profesores. Así se puede familiarizar a los docentes en los aspectos de nivel terapéutico en relación a la educación. Los profesores pueden recibir formación en arteterapia como parte de su educación académica. De esta manera se facilita el trabajo cooperativo entre arteterapeutas y docentes y beneficia a los alumnos que reciben intervenciones en arteterapia.

Finalmente se comenta que así como la inclusión se extiende en todas las escuelas finlandesas, surge la cuestión si el sistema

educativo está preparado para el trabajo en salud mental a través del arteterapia. Los arteterapeutas esperan ser contemplados en las escuelas y adquirir el estatus de otras profesiones consideradas en educación como psicólogos y otros especialistas.

Autora: Granados, I. y Callejón Chinchilla, M.D. (2010)

Título: ¿Puede la terapia artística servir a la educación?

Enfoque: Revisión bibliográfica sobre la terapia artística en educación.

Comentarios: Hasta el 2009, no se han encontrado en nuestro país trabajos que integren el currículum y la terapia artística (Granados 2009, citado en Granados y Callejón Chinchilla 2010, p. 73), aunque sí aplicaciones en el ámbito escolar (Callejón y Granados, 2005; Coll, 2006, citado en Granados y Callejón Chinchilla 2010, p. 73). Se lleva a cabo en el 2004 en un centro de Sevilla, en una zona marginal, la implementación de un proyecto de terapia artística y los alumnos mejoran en empatía y sociabilidad. Se aplica dentro del currículo y en horario escolar durante todo un curso. Uso de los *mandalas* para trabajar contenidos curriculares, Bailey Cunningham (2001, citado en Granados y Callejón Chinchilla 2010, p.74).

Malchiodi (2003, citado en Granados y Callejón Chinchilla 2010, p.74) la terapia artística: reduce la ansiedad y ayuda a que los niños se sientan más cómodos en el ámbito escolar. Ayuda en la memoria y a organizar la expresión y narración. Soble (1999, citado en Granados y Callejón Chinchilla 2010, p. 75) utiliza modalidades interactivas de creación artística y representación teatral como prevención para que los niños exploren sus actitudes, pensamientos y sensaciones acerca de la violencia.

La educación artística y terapia artística ayudan en el desarrollo psicomotriz, base para los aprendizajes de tipo curricular, lectura, escritura, etc. Al hablar sobre las obras artísticas se estructura el pensamiento- sentimientos y emociones y darse cuenta de lo que puede significar la producción y así poderla transformar.

Autoras: Karkou, V., Fullarton, A. y Scarth, S. (2004)

Título: *Finding a Way out of the Labyrinth through Dance Movement Psychotherapy.*

Enfoque: Prevención en salud mental en la educación secundaria, “mainstream schools”, para jóvenes adolescentes con riesgo de desarrollar problemas mentales. Se utiliza la danza-movimiento- terapia como terapia artística para la prevención temprana en contextos educativos y promover la salud mental. “Estos autores comentan que existen evidencias en investigaciones sobre la efectividad del arteterapia en adolescentes” (McArdle *et. al.*, 2002, citado en Karkou, 2010, p.64). Parte A del estudio. Formación destinada a profesores para concienciarlos de la importancia de la salud mental pertinente a los adolescentes y el uso de terapias creativas. (Seminario 4 h.: sesiones de teoría y talleres experienciales). Parte B del estudio. Destinado a los alumnos (11-13 años) para la mejora de sus emociones y buenas relaciones sociales. (10 sesiones de danza –movimiento- terapia de 45’ de duración).

Resultados: Se recogen datos a nivel cualitativo y cuantitativo. Notas a modo de diario “notes/ journal” completado por profesores, alumnos y el terapeuta. Grabaciones de vídeo de las sesiones en grupo con los estudiantes. Formularios de evaluación completados por alumnos y profesores (N=21). Un cuestionario ASEBA (Achenbach, 1991, citado en Karkou, 2010, p.66) de preguntas estandarizadas de autorespuesta para profesores, los jóvenes y padres que consiste en un listado de tipos de comportamiento (se recoge esta información pre y post a la intervención). Los profesores afirman que tienen poco conocimiento para tratar los problemas de salud mental en adolescentes y que éstos han aumentado. Los recursos para los niños y adolescentes que tienen los centros escolares en este ámbito son limitados. La mayoría de la plantilla considera como buena la introducción de

Capítulo 1. Arteterapia, terapia artística como prevención en educación inclusiva.

este tipo intervenciones en la escuela, aunque encuentran que deberían ampliarse el número de sesiones. Indican que se ha discutido sobre las teorías en salud mental y el trabajo experimental. El grupo de 12 alumnos, 6 participan y los otros 6 son el grupo de control. Los resultados indican una mejora en la actitud de los del primer grupo y mayor habilidad para enfrentarse a situaciones.

Autora: Kornblum, R. (2002)

Título: *Disarming the Playground Violence prevention through Movement and Pro-Social Skills.*

Enfoque: En Argentina Kornblum dirige una formación encarada a profesores y profesionales de la salud para la mejora de sus capacidades empáticas.

Resultados: La danza-movimiento-terapia ha estado implementada con éxito para resolver problemas de “bullying”. Se promueve así también la paz y prevención de la violencia en las escuelas.

Esta especialista ha redactado el currículum para la prevención de la violencia en las escuelas de primaria y se han obtenido resultados positivos (Herbey y Kornblum, 2006).

Autora: Koshland, L. (2004)

Título: *PEACE through Dance Movement Therapy in Elementary School.*

Enfoque: Se utiliza la danza-movimiento-terapia para la prevención de la violencia en las escuelas. Población: 54 niños entre 7 y 8 años. Dura un periodo de 2 meses con sesiones semanales consecutivas de 50'. Se enseña habilidades para el autocontrol. El objetivo es decrecer en incidentes agresivos y comportamientos disruptivos en una escuela urbana en Southwest, Salt Lake city, Utha, EUA. Se introduce una terapia basada en la prevención de la violencia en las relaciones sociales implicando a los alumnos en la resolución de problemas en grupo “creative problem –solving group process”. También se promueven comportamientos pro-sociales usando la danza-movimiento-terapia a través de la música e historias de otras culturas que sirve a los niños de diversas procedencias. Hay alrededor de un 55% de niños americanos y un 45 % de emigrantes. El 80 % de la población se sitúa en el nivel de pobreza o por debajo de éste.

Resultados: Se produce una reducción del comportamiento agresivo y del “bullying” en las escuelas de primaria., tienen menos miedo para resolver situaciones problemáticas. Los datos se obtienen a partir de la participación de los alumnos en el estudio y de la observación de profesores y asistentes sociales que colaboran en este proyecto. Los alumnos ganan autocontrol, regulación de sus emociones y la capacidad de resolver problemas en grupo usando una técnica creativa. Se comparan los grupos (alumnos de 9 a 11 años) que no han recibido esta intervención en danza-movimiento-terapia y se observan diferencias significativas en relación a los que sí han recibido esta formación.

Autoras: Rico Caballo, L. e Izquierdo Jaén, G. (2010)

Título: *Arte en contextos especiales. Inclusión social y terapia a través del arte.*

Enfoque: Se relaciona la educación artística y la salud psicosocial. La obra de arte ayuda a enfrentarse a las dificultades positivamente. El objetivo es que se pueda oír la voz de los participantes a través de sus obras. El hablar de sus vidas, problemas personales y colectivos, el arte puede ser un modo de prevención de exclusión social en este contexto. Los grupos cuentan con

Capítulo 1. Arteterapia, terapia artística como prevención en educación inclusiva.

niños y adolescentes procedentes de otras culturas y con españoles.

Resultados: Facilita la integración y una comunicación positiva entre personas, entre diferentes razas y culturas.

En el trabajo se detectan niños con problemas que después serán tratados junto con el departamento de psicología, la escuela y la familia. Se reduce el estrés y la ansiedad ante el fenómeno migratorio y las mezclas culturales. Mejora la capacidad de resolución de problemas. Descubrir capacidades creativas en la multiculturalidad.

Autora: Rodríguez Fernández, E. (2007)

Título: *Aplicaciones del arteterapia en el aula como medio de prevención y el fomento de las relaciones sociales positivas.*

Enfoque: Proyecto “Me siento vivo y convivo” se implementa en un centro escolar madrileño donde conviven alumnos de diferentes procedencias. Durante tres cursos escolares se ha introducido el arteterapia con el apoyo del claustro de profesores para fomentar la autoestima y las relaciones sociales a través de artes plásticas basándose en los principios del arteterapia. Se implementó el primer año en Educación Infantil y el siguiente a otros niveles de Educación Primaria para llegar a todo el alumnado. El profesorado también recibió sesiones de formación con talleres de Danzaterapia, Musicoterapia y Arteterapia. Se ubica dentro del currículum en el Área de Expresión Artística y acción Tutorial.

Resultados: El nivel de implicación de los alumnos ha sido valorado muy satisfactoriamente por el profesorado implicado en el proyecto. Las actividades propuestas ayudan a mejorar el autoconcepto y mejora la convivencia social de los alumnos. Aumenta el grado de desinhibición expresiva y gestual.

En el ámbito docente, los profesores manifiestan que las sesiones fueron gratificantes, ilustrativas y óptimas para realmente implicarse en el proyecto. Se trabaja con las familias para formar la escuela de padres. A nivel comunitario, existe contribución de diferentes instituciones para colaborar en el desarrollo de la convivencia en el centro escolar y en el entorno.

Autor: Sánchez Pizarro, M.C. (2011)

Título: *Creatividad, arte y arteterapia una herramienta eficaz en la escuela.*

Enfoque: Arteterapia, el juego y el dibujo libre son elementos para el desarrollo a nivel personal y en las relaciones humanas. Se establece un puente entre lo verbal y no verbal.

Comentarios: Posibilita una educación integral en la escuela. Ayuda a desarrollar y valorar las relaciones interpersonales. Ayuda a los escolares a tomar las riendas de sus vidas, se adaptan mejor al ambiente y tengan un bienestar personal. El dibujo ayuda a mejorar la capacidad intelectual, la tranquilidad, la concentración para acometer con mayores posibilidades de éxito el proceso de enseñanza- aprendizaje desde un estado emocional más positivo. “Lo que genera problemas a los docentes no es tanto la variabilidad de las capacidades intelectuales de su alumnado como su variabilidad de necesidades emocionales” (Sánchez Pizarro, 2011, p. 19). Cada vez se está más constatando que si se da a los niños pequeños una oportunidad de experimentar alguna intervención terapéutica, esto puede prevenir problemas futuros durante la pubertad y adolescencia. Es importante identificar los “escolares en riesgo” antes de que se produzcan comportamientos inmanejables. El reconocimiento y contención de las dificultades emocionales en las escuelas es esencial para prevenir trastornos sociales en el futuro. En algunos países la figura del arteterapeuta está incluida en la escuela para llevar a cabo la tarea de educación integral.

Vemos que existen una serie de condiciones en arteterapia que se enmarcan en el que representa una educación inclusiva y para todos. Ya que según Ainscow (2000, Faro y Vilageliu, 2000 y Porter, 2000, citados en Callejón, 2006, p. 4), se pueden considerar los siguientes factores en inclusión y que se pueden trabajar en arteterapia:

Factores para la inclusión:

- *Partir de la experiencia y conocimientos propios.*
- *Hacer del trabajo colaborativo y la colaboración entre iguales como instrumentos metodológicos habituales.*
- *Entender las dificultades (la heterogeneidad presente en las aulas) como oportunidades para diversificar la respuesta educativa.*
- *Dotarse de una estructura de centro flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado, y de una organización interna que prime la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula.*
- *Mejorar la autoestima tanto por parte del alumnado como del profesorado.*
- *Diseñar y promover planes de formación del profesorado, fundamentalmente de centro, que suponga la reflexión sobre la propia experiencia y, cuando sea necesario, la colaboración de asesores externos.*

Así pues, como las políticas educativas respaldan la concepción de una educación inclusiva y la importancia de la prevención, las investigaciones que se han realizado sobre niños demuestran la necesidad de realizar intervenciones en edades tempranas. Este tipo de actuaciones profilácticas, antes de la aparición de los problemas son necesarias en el actual contexto educativo. Arteterapia se muestra como una forma de intervención efectiva para la prevención en las escuelas.

Capítulo 2. Arteterapia y las emociones. La Inteligencia Emocional y la Educación Emocional

A lo largo de este segundo capítulo, en todo el texto, debido a mis años de experiencia he necesitado reflejar todas las voces, así pues no solo emerge la voz de los expertos, sino que emerge también aquella voz de los que me han ayudado en mi formación, que son los alumnos, las producciones, los maestros y los padres; por tanto el lector se encontrará rastros de sus obras, rastros de mis encuentros con los tutores, con las familias, etc.

En el capítulo anterior, hemos estado hablando de arteterapia en el campo educativo y su implementación preventiva en el marco de una escuela inclusiva.

Uno de los ámbitos a considerar como prevención en la educación es la salud física, explicamos a los niños como deben cuidarse para estar sanos y prevenir enfermedades. Al igual se debe hacer en la prevención de la salud mental y aquí incluiríamos la salud emocional, cómo las emociones influyen a la hora de aprender y relacionarnos con los demás.

En el capítulo 1, donde se indican estudios, investigaciones y artículos sobre terapias artísticas a nivel preventivo en educación (ver tabla 1, p.47), apuntábamos que “lo que genera problemas a los docentes no es tanto la variabilidad de las capacidades intelectuales de su alumnado como su variabilidad de necesidades emocionales” (Sánchez Pizarro, 2011, p. 19). Por tanto es importante considerar estas necesidades emocionales. A continuación se citan dos ejemplos donde se ve la importancia que tiene el ámbito emocional y su repercusión en la educación.

En la “Memòria: Llicències retribuïdes. Generalitat de Catalunya (curs 2007-008) se recogen los datos sobre la investigación: “Recerca: *Taller de Suport emocional a l'aprenentatge a través de l'Artteràpia*”. En este estudio (N=25) se puede ver como mejora en la escala de síntomas emocionales, Test SDQ pre y post test (Goodman, 1997; Goodman & Scoot, 1999, citado en Miret, 2008, p.26), la conducta prosocial en las relaciones sociales de los alumnos de Educación primaria y de secundaria que reciben intervención en arteterapia. A la vez se observa también como mejora su aprendizaje, obteniendo mayor incremento en las cualificaciones académicas los más pequeños que los más mayores. (Miret, 2008)

También en el periódico de la Vanguardia (17/03/2012), el último informe Faros, sobre salud de la **infancia** y la **adolescencia** del hospital Sant Joan de Déu publica que “**el bienestar emocional influye directamente en el progreso académico**”. (Gutiérrez, 2012)

Si a los profesores les preocupan o consideran que hay que tener en cuenta las necesidades emocionales en su práctica docente, la pregunta siguiente es ¿Cómo deberían atenderse estas necesidades emocionales en las escuelas?

Vamos a conceptualizar lo que entendemos por emoción y los tipos básicos de emociones como punto de partida para poder tratar las emociones.

2.1. Concepto de emoción

¿Cómo puedo explicar mis emociones?, ¿de dónde vienen?, ¿a qué van asociadas?, ¿cuando emergen?, ¿qué las causa?... ¿puedo controlarlas?

Habría un largo etcétera en preguntas que podríamos hacernos sobre las emociones. Se podría decir que es algo que se mueve, nos surge, sin control, de golpe.

Las emociones van asociadas a recuerdos, imágenes, creencias, memorias celulares...que provienen de nuestra parte interna.

Mora (2011) define emoción como:

Aquel motor que todos llevamos dentro. Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos mueve y nos empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos. (p.14)

Estas reacciones emocionales son inconscientes, se activan de manera automática desde el sistema nervioso vegetativo o autónomo. En la corteza cerebral se albergan mecanismos que nos permiten hacernos conscientes de nuestras emociones. La reacción consciente a determinadas emociones va a permitir entender qué nos pasa, cómo nos sentimos, comunicar ya sea con palabras, gestos, muecas, sonidos, etc. toda esa energía interna. Puedo poner nombre a esa emoción o representarla con dibujos, movimientos, cantos o música, drama, juego simbólico, etc.

Los tipos básicos de emociones básicas son seis: alegría, tristeza, miedo, disgusto, sorpresa e ira.

Las emociones principales o básicas están asociadas a mecanismos adaptativos y a reacciones fisiológicas. Aunque a lo largo de la evolución humana se han incorporado otras emociones menos relacionadas con estrategias para sobrevivir y en referencia a recursos, y más con la vida social. De esta manera el hombre muestra una visión más

elaborada del mundo que le rodea y asociada a factores cognoscitivos como son las creencias (Díaz y Flores, 2001).

Como hemos dicho anteriormente si tengo una emoción el primer paso es: ¿Ver por qué la tengo, para qué la tengo, en respuesta a qué?...

Para esto vamos tratar diferentes maneras de abordar las emociones. En nuestro caso ya hemos hablado de arteterapia dada la relación que existe entre **arte y emoción** para hacer emerger las emociones. Encontramos algunas experiencias de arteterapia en la educación en nuestro país, como ya hemos nombrado en la tabla 1 del capítulo 1 (p. 42), que están más centradas en el ámbito terapéutico (Rico e Izquierdo, 2003; Callejón 2005; Callejón, 2006; Domínguez 2006).

Algunos artículos también nos llevan a *propuestas de implementación de carácter preventivo* en arteterapia. (Callejón y Granados, 2003; Rodríguez, 2007; Granados y Callejón, 2010; Sánchez, 2011). Por lo tanto en esta investigación ya hemos dicho que se pretende ampliar el marco de intervención dando a conocer el arteterapia en las escuelas como un espacio de carácter inclusivo y por lo tanto preventivo y ahora lo relacionamos con el proceso de investigación llevado a término en esta Tesis Doctoral. Como ejemplo de este tipo de propuestas contamos con el proyecto que se inició en el curso 2009-2010 en el Centro Escolar Mestre Ignasi Peraire de Mollerussa, que indica el *proceso* de intervención de arteterapia con los alumnos de ciclo Medio y Superior de Educación Primaria.

Como ya hemos comentado en un principio se planteaba arteterapia para algunos alumnos. A partir de la realización del Máster de Inclusión, que representa el inicio de

esta investigación, se amplía el foco de intervención de arteterapia como un proyecto de tipo preventivo e inclusivo.

Este proceso de cambio de perspectiva pasando de la implementación terapéutica a la preventiva, se muestra en el artículo de Miret y Jové (2011) “*Arteterapia para todos: La clave está en la diferencia*”. Este documento manifiesta la posibilidad de ofrecer un proyecto para las escuelas donde se trabajen las emociones y que sirva para todos los alumnos.

El hecho de implementar el arteterapia a nivel inclusivo y preventivo deja de ser solo una idea, para pasar a materializarse en un proyecto dentro del marco educativo para alumnos de Educación Primaria.

El investigador, o investigadora en este caso, puede “darse cuenta” como su proceso de investigación le permite ver qué está ocurriendo en este ámbito de investigación arteterapéutica. Las propuestas que han aparecido previamente y posteriormente a la implementación práctica del proyecto cursos 2009-2010 y 2010-2011, *Arteterapia para Todos*, sirven para afianzar su trabajo y posibilitan la continuidad de seguir investigando.

Nos interesa conocer el inicio de la inteligencia emocional y su vinculación con arteterapia.

2. 2. La Inteligencia Emocional

En primer lugar antes de considerar la Inteligencia Emocional debemos tener en cuenta la Teoría de las inteligencias Múltiples de Howard Gardner que publica en 1983,

donde se indica que cada individuo es único en cómo asimila la información y aprende. Este psicólogo apunta que hay diferentes estilos de aprender, esto comporta el considerar diferentes capacidades cognitivas humanas: la inteligencia lingüística, la lógico-matemática, la cinestésica-corporal, la musical, la espacial y la social, que se divide en dos: la intrapersonal y la interpersonal. Más adelante añade una octava, como ya hemos indicado anteriormente, la inteligencia naturalista (Gardner, 1983, citado en Price, 2009, p. 17). Y la novena, que también hemos comentado en la introducción, la inteligencia existencial (Gutiérrez, 2013).

Gardner explica que estas inteligencias no necesariamente dependen una de la otra, aunque raramente operan aisladas. A pesar de que cada individuo posee diferentes grados de cada una, las maneras en cómo se combinan varían en cuanto a tantos tipos de personalidades individuales hay. Dice también que el ser humano es algo más que su poder intelectual. Quizás más crucial que la inteligencia en las personas son la motivación, la personalidad, las emociones y la voluntad. Si queremos tener una completa visión del ser humano es necesario unir estos elementos cognitivos con los otros aspectos que hemos nombrado antes.

Partimos de los consejos de Gardner para ayudar al niño a desarrollar la inteligencia intrapersonal e interpersonal.

De los tipos de inteligencias que consideraba Howard Gardner, dos se refieren a nuestra capacidad de comprender las emociones humanas: la intrapersonal y la interpersonal.

- Inteligencia intrapersonal: Es la capacidad que permite entenderse a uno mismo.
Aptitud personal: Determina el dominio de uno mismo.

- Inteligencia interpersonal: Es la que permite entender a los otros. Aptitud social: Determina la capacidad de relaciones humanas.

En 1995, Daniel Goleman nos habla de la inteligencia emocional al fusionar la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, aunque los primeros en hablar de este término fueron Peter Salovey y John Mayer. Goleman experto en este campo dijo que “el IQ (coeficiente intelectual) es solamente un factor menor para predecir el éxito en la vida, mientras que las habilidades sociales y emocionales son mejores para predecir el éxito y bienestar que la inteligencia académica” (Stern, 2000).

Este concepto está tomando actualmente mucha importancia, aunque parece que la Inteligencia Emocional es algo nuevo, no es así ya que podemos remontarnos al propio Sócrates con sus sabias palabras cuando dijo: “Conócete a ti mismo”. Cientos de años después se han empezado a formalizar sus conceptos filosóficos dando como resultado el “Social and Emotional Learning”.

¿Qué habilidades son las que mejor pueden predecir el éxito académico? ¿Por qué algunos niños crecen y se convierten en adultos con una madurez que les permite alcanzar los retos que se plantean y sus relaciones sociales son satisfactorias, mientras que otros niños de similares entornos y resultados académicos tienen problemas en sus relaciones sociales derivando esta situación en depresiones y un futuro profesional sin salida? (Stern, 2000).

Stern (2000) se plantea estas cuestiones y nos proporciona una reflexión para poder ver lo que se debe tener en cuenta de cara al papel que juega la educación al respecto. Un gran número de educadores piensa que si solamente la educación se basa en la

transmisión académica de conocimientos no van a estar suficientemente preparados para superar los retos que les plantea la vida a nivel individual y como miembros de la sociedad. “It’s not enough to feed only the mind” (Stern, 2000). No es suficiente con solo proporcionar conocimientos”. El campo social del aprendizaje emocional (SEL) ha emergido desde esta nueva perspectiva teniendo en cuenta los últimos conocimientos sobre biología, emociones e inteligencia.

A través del aprendizaje social y emocional los niños pueden reforzar su inteligencia emocional que representará un puntal considerable para su futuro personal y profesional.

Elias (2012), un referente en la psicología infantil, expone que la mayoría de los problemas en las escuelas son el resultado de un mal funcionamiento a nivel social y emocional. Esto provoca una debilidad en los niños, con lo cual muchos de estos alumnos padecen y deben soportar las consecuencias de esta situación. En estas condiciones de inestabilidad emocional no van a aprender de manera tan efectiva. **En el proceso de humanización y civilización de nuestros niños la pieza clave es el aprendizaje social y emocional.** Existen protestas de que este tipo de intervenciones deban darse fuera de los centros escolares y contexto curricular. Se deberían hacer los esfuerzos pertinentes para conseguir controlar y reparar cuando aparecen disfunciones emocionales y que se manifiestan en el comportamiento de los menores.

A continuación vamos a tratar porqué estas inteligencias, la inteligencia intrapersonal y la interpersonal tienen relación con arteterapia y de esta manera con la inteligencia emocional.

El niño puede tener sus propias capacidades que se irán desarrollando, pero las inteligencias: intrapersonal e interpersonal se desarrollan según el entorno. Primero el familiar y después el escolar. El rol de la madre de los primeros años es fundamental.

A través del contacto y relación con la mamá el bebé va a aprender a contactar después con el mundo exterior.

Mahler sobre el “self” y el otro (1975, citado en Hills de Zárate, 2012) explica que la relación interpersonal y con sí mismo se empieza a desarrollar desde la primera infancia entre 0-3 años. En la relación madre-bebe y madre-niño están las raíces de la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Cuando hablamos de “la madre” nos referimos a la mamá o la persona que cuida al recién nacido. Este periodo es vital para que los niños crezcan de forma exitosa y para conseguir que en el futuro sean individuos adultos bien adaptados a la sociedad. Así pues, es importantísimo el ambiente que rodea al bebé en estos primeros años. Un niño no cuidado suficientemente por la madre no va a reconocer sus propios sentimientos. El motivo de esta situación es porque no había nadie con quien afirmase de lo que estaba pasándole. Los profesores o maestros de educación infantil tienen un rol muy importante a jugar ante niños (3-5 años) que han recibido situaciones de abandono. Si existe algún tipo de daño por estas causas o no suficiente atención a la criatura, se puede ayudar a recuperar en el futuro dependiendo de cómo han sido esas carencias afectivas.

La madre o cuidadora que realiza una atención y cuidados necesarios proporciona al bebé confianza y seguridad, de aquí surge según Malher (1975, citado en Hills de Zárate, 2012) la Teoría de separación-individuación. Mahler describe cómo vive el niño el desarrollo de su identidad en diversas fases (ver tabla 2, p. 58).

Tabla 2. Fases de separación-individuación y del “Self/Other Action Play” (Mahler, 1975, citado en Hills de Zárate, 2012)

Fases de separación- individuación Mahler et. al. 1975	“Self/Other Action Play” Bergmann and Sackler Lefcourt (2011)
Hatching: (5-9 meses) (rotura del cascarón)	-Juega con Objetos Conectados con la mamá: Representaciones de Interacción. -Separación y juegos de Reunión: Relacionado con representaciones de Interacción.
Practicing: (10-15 meses)	-Juego alejado de la madre y sensación interna de ser uno con la madre. -Diferentes maneras de Juego Recreativo de ser con la mama. Fluidez de representaciones.
Rapprochement: (16- 24 meses) Sub-fases: - Principio - Crisis - Solución	-Juegos de compartir: integración de las representaciones de él mismo y la madre. -Comienzo del juego de rol entre la madre y el bebé. Representaciones de empatía. Intercambios.
En el camino de la constancia del objeto: (24-36 meses)	-Mayor desarrollo del juego, Rol-play: Consolidación y expansión de las representaciones.

El proceso de separación-individuación es dividido en fases, cada una de ellas se da en un momento determinado de la vida del bebé y luego niño. En un principio el bebé se encuentra en un estado de “simbiosis” respecto a la experiencia que tiene con la mamá

hasta que la conciencia de la separación es conseguida (Mahler 1970, citado en Pine, 2003).

A continuación describimos más detalladamente las fases de separación-individuación, el momento cronológico en qué tienen lugar y las características en función de las representaciones mentales que se van construyendo y desarrollando en imágenes de cómo el bebe/niño va constatando la realidad que le envuelve. Tomando como referencia en primer lugar la mamá, para después tener en cuenta los objetos que le rodean y cómo establece su relación con ellos de forma progresiva gracias a los cuidados de la mamá y su interacción con ella.

Hatching (rotura del cascarón): Entre los 5 y 9 meses el bebé ignora la existencia de una diferenciación entre él mismo y su madre. Sale del cascarón, se incrementa la capacidad de atención e interés por el mundo que le rodea. Usa a la madre como punto de referencia.

Practicing (activo, en movimiento): Entre los 10 meses y 15 meses, el bebé es capaz de gatear y andar libremente. El pequeño empieza a explorar de forma activa su entorno y a distanciarse de la madre. Aunque las experiencias del propio niño todavía son de sentirse como uno con la madre.

Rapprochement (acercamiento): Entre los 16 y 24 meses. En esta sub-fase el niño todavía está muy cercano a la madre. Se da cuenta de que su movilidad demuestra estar físicamente separado de su madre.

El niño se vuelve más tentativo, quiere que su madre esté en su campo de visión, así él puede establecer contacto visual con ella y estar en acción para explorar el mundo. El riesgo es que la mamá va a malinterpretar su necesidad con impaciencia y no con toda

la disponibilidad que él quiere. Esto puede llevarle a estados de ansiedad de miedo o sentimiento de abandono. Se produce la base para una predisposición o estado de humor.

Rapprochement (acercamiento) se divide en tres sub-fases:

- Beginning (Principio) – Motivado por el deseo de compartir sus descubrimientos con la mamá o cuidador/a.
- Crisis – Entre permanecer con la mamá, y estar emocionalmente más cercano y ser más independiente y explorar.
- Solution (Solución) – Soluciones individuales son válidas para el desarrollo el lenguaje y el superego.

En el camino de la constancia del objeto: (24-36 meses). Mayor desarrollo del juego, Rol-play (ver figura 13, p. 125): Consolidación y expansión de las representaciones. Los conflictos empiezan a resolverse, el niño tiene constancia del objeto, el yo y las representaciones de los objetos están ahora más firmemente establecidas. A través del rol-playing se empieza a poder representar diversos personajes del mundo exterior, el médico, el conductor, etc. Solo se puede poner en marcha el rol-play cuando el yo, self, está bien establecido y ser capaz de ponerse él mismo en el lugar del otro. El juego permite al niño elaborar y consolidar aspectos del desarrollo que han empezado a establecerse en primer lugar en las fases tempranas cuando los conflictos se negociaron en el contexto familiar.

A partir de los 3 y 4 años el niño/a expansiona las características de su yo y el de los demás ampliando su mundo. Los roles permiten expresar el conocimiento del niño,

ayudándole a expandirlo y representar aspectos importantes de su representación interna del mundo.

La relación intersubjetiva:

Entre los 7 y 9 meses empieza a emerger en el bebé una sensación subjetiva del self, es decir que sería el reconocer que hay otras mentes afuera... así como está la propia (Stern (1985) 1998, p. 27, citado en Hills de Zárate, 2012). Hablaríamos del concepto de dominio de la relación intersubjetiva que corresponde al concepto de espacio transicional de Winnicott, que es cuando el bebé se comienza a dar cuenta que su madre no es una mera extensión de él mismo. Estos dos conceptos se pueden ver como áreas intermedias de no objetos o sujetos, sino ambos a la vez, coincidiendo y que describen el área humana de la experiencia entre el mundo interno y el externo y entre el “self” (yo) y el otro. Ambos conceptos tienen implicaciones para la terapia del juego y arteterapia.

Mientras para Winnicott (1987, citado en Hills de Zárate, 2012) este área intermedia nos lleva a considerar el uso de la ilusión y los símbolos y los objetos representados en nuestra vida, la manera de entrar en el mundo del juego y la creatividad, el arte, la ciencia, la religión, para Stern (1985, citado en Hills de Zárate, 2012) representa el desarrollo de la capacidad del niño de darse cuenta “attune” de sus estados mentales, siendo esto el origen de la “empatía”, ambos tienen implicaciones en la práctica de la terapia.

Después podremos ver cómo emergen las emociones en arteterapia, en el ejemplo de

P. y A. donde se establecen relaciones empáticas que les aproximan a crear y experimentar como en un juego de espejos (Winnicott, 1967, citado en Hills de Zárate 2012) como en la relación de la mama-bebé imitando movimientos bucales y gestuales cara a cara, siendo esto un juego que permite diferenciar al yo del otro. En este caso hay una imitación en el tipo y manera de usar los materiales plásticos, aunque la obra de cada uno es una creación diferente. (Ver figura 8, p. 115 y figura 9, p. 117)

Si el bebé tiene privación de experiencias inter-subjetivas conllevará a éste a una incapacidad de conectar con otros y a desencadenar patologías severas.

Stern (1985, citado en Hills de Zárate, 2012) especifica el concepto de “affective attunement” (darse cuenta a nivel afectivo) como el proceso de intersubjetividad que empieza en la infancia normalmente y continua elaborándose y desarrollándose de diversas maneras a lo largo de la vida del individuo en sus interacciones interpersonales. (Gallese et al., 2007, citado en Hills de Zárate 2012).

Self/Other Action Play:

Para explicar cómo ocurre debemos recurrir a la zona o área intermedia de la experiencia descrita por Winnicott (1953; Stern, 1985, citado en Hills de Zárate, 2012) y a la Teoría de separación-individuación de Mahler (1975, citado en Hills de Zárate, 2012), en donde el bebé va formando mapas de representación interna de su yo “self” y de los otros. Self/other action play es la manera en la que se integran las experiencias vividas.

Estos juegos en la edad temprana crean un diálogo mutuamente regulado entre la mamá y el bebé y son la base de lo que se convierte en el “self-other action play”.

Cada una de estas fases del proceso de separación-individuación corresponde y está demostrada a través del self/other action play (la acción a través del juego individual y con el otro). (Hills de Zárate, 2012)

El rol que juega la experiencia es básico para el desarrollo de las representaciones mentales. Mahler pone atención en los estados mentales internos y su evolución, por otro lado Bowlby intenta una búsqueda de cómo el comportamiento se correlaciona con las representaciones internas (Coates, 2003).

‘Each time the toddler finds her (mother) he brings along a new piece of the outside world, and each time he leaves her, he takes with him a part of her. Increasingly, this part is an image’ (Bergman, 1975, p.158, citado en Hills de Zárate, 2012).

Cada vez que el niño encuentra a su madre se lleva una nueva pieza del mundo externo, y cada vez que el niño se separa de ella, se lleva con él una parte de ella. Y así cada vez más, esa parte es una imagen (Bergman, 1975, p.158, citado en Hills de Zárate, 2012).

Las primeras experiencias de juego entre la madre y el niño promueven en los bebés la sensación del “self” (uno mismo) y la de otros en el contexto de una relación afectiva armoniosa.

El juego en la edad temprana crea un diálogo mutuamente regulado entre la mamá y el niño y estos diálogos proporcionan la base para llegar al “self-other action play”.

“Self/other action play” es una de las maneras en las que el bebé integra una variedad de experiencias sobre uno mismo y sobre los otros. El rol-play se convierte en un nuevo lenguaje de interacción.

Hills de Zárate (2012) habla de la relación entre el juego y el arteterapia:

Cuando en las obras artísticas aparecen hilos, cuerdas, cintas, cadenas, telas atadas, etc. son elementos que unen y suelen estar asociados a la mamá y el cordón umbilical que nos mantuvo conectados a ella durante la gestación (ver figuras 10 y 11 obras de P., p. 120) y durante el proceso de separación-individuación explicado con anterioridad. Esta observación proviene de la experiencia profesional de la arteterapeuta Carme Alós que me ha guiado en mi práctica profesional como supervisora y muestra como el niño reproduce y revive en el espacio de arteterapia la relación con la mamá o con el otro.

“Se puede considerar el cordel como una ampliación de todas las otras técnicas de comunicación. Las cuerdas unen, así como colaboran en la acción de envolver objetos y de mantener juntos materiales no integrados” (Winnicott, 1966, p. 26).

La teoría de separación-individuación de Mahler se complementa con la teoría de “attachment” de Bowlby, los dos estaban trabajando al mismo tiempo, la primera desde Estados Unidos y el otro desde Gran Bretaña.

“Bowlby considera la psicoterapia infantil como un medio preventivo dentro de la medicina que puede cambiar no solo a los individuos sino también a la sociedad” (Coates, 2003, p. 575).

Remarca la importancia del rol de los padres en el desarrollo del infantil. Su teoría sobre las relaciones humanas a largo plazo “**Attachment theory**” (teoría de la unión, conexión) describe cómo en la infancia es necesario establecer una relación o vínculo como mínimo con una persona cuidadora principal para que el desarrollo social y emocional ocurran con normalidad.

En otras palabras las interacciones entre la mamá y el bebé/niño llevarán a éste a un estilo particular de regulación afectiva, así como mecanismos de defensa

como estrategia para evitar las emociones negativas, especialmente la ansiedad y la rabia y todo esto le llevará conjuntamente a la forma en cómo se desarrollará el carácter del niño. (Coates, 2003, p.580)

Es decir la capacidad de establecer relaciones sociales con las personas, por tanto la inteligencia interpersonal e intrapersonal, van a depender de cómo ha sido la relación en la primera infancia con la madre (0-3 años). Así como el bebé haya aprendido a relacionarse con la figura materna, tendrá una forma determinada de regulación emocional y desarrollará su carácter.

Añade que la privación psicológica de afecto más que la económica, nutricional o médica es la causa de los niños problemáticos.

Bowlby (1983, citado en Coates, 2003) también contribuye con sus ideas sobre aspectos intergeneracionales, las dificultades en las relaciones humanas y aspectos no resueltos en una generación dice que suelen pasar a la siguiente.

Podemos diferenciar los tipos de inteligencias respecto a las que hasta qué punto las capacidades se desarrollan a partir de lo que tiene el propio sujeto. Y por otro lado las hasta qué punto se desarrollan en las relaciones humanas y surgen de algo aprendido emocionalmente, en este último caso la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Estas inteligencias como hemos visto se desarrollan a través de la interacción con los demás y desde el self/other action play ya en las primeras fases del desarrollo humano.

Hills de Zárate (2012) relaciona el juego con el arteterapia, comentado antes, pero añade que es como un “continuum” (continuo). Propone que el juego y el arte como una parte del mismo continuo y que tienen elementos en común. El arte implica en cierto modo el

jugar y el jugar es el precursor, no sólo del arte, sino de todas las formas creativas de vida (Winnicott, 1989, citado en Hills de Zárate, 2012).

Por lo tanto estamos ligando el juego/arte con la creatividad, de esta manera **la inteligencia emocional** que surge de la unión de las inteligencias intrapersonal e interpersonal **está relacionada con lo creativo**. Si el bebé/niño inicia (0-3 años) a través del juego (self/other action play) su relación con la mamá o persona cuidadora, esta creatividad/juego que emerge de la interacción con quien le cuida será precursora del aprendizaje de sus relaciones sociales. Vemos también como se han creado sus primeras imágenes mentales y éstas están relacionadas con su capacidad de representación que evoluciona a medida que crece.

En arteterapia se unen dos aspectos, creatividad y representaciones mentales a través de imágenes como símbolos pre-verbales antes de la aparición del lenguaje.

Arteterapia es un lenguaje no verbal donde las imágenes explican historias que están listas para ser contadas. Posteriormente a través del diálogo con las imágenes lo no verbal y verbal se unen, se establecen puentes entre lo vivido y lo explicado. Se describen experiencias desde la realidad interna “self” para compartirlas con el mundo exterior y tener en cuenta al otro “other”. Es como si en arteterapia se repitiera la relación self/other action play con la mamá-bebé como con el arteterapeuta-niño/a donde estos roles juegan similares papeles para el aprendizaje de la interacción social y por tanto de la inteligencia emocional.

A continuación vamos a seguir este **hilo que une el arte y la creatividad/juego con la inteligencia emocional**.

Se *desenrolla* nuestro propio potencial de forma natural y espontánea jugando con el arte en arteterapia, y esto nos lleva a interrelacionar las múltiples inteligencias además de la emocional, al añadir el ingrediente de la creatividad y jugar jugamos todos.

Por lo tanto la creatividad tiene un rol esencial en la educación emocional, ya que posibilita que lo emocional y cognitivo se complementen en arteterapia.

Gardner también escribe libros donde relaciona la inteligencia, la creatividad y el arte:

- *Art, Mind, and Brain: A cognitive approach to creativity.* (Gardner, 1984)
- *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de S. Freud, A. Einstein, P. Picasso, I. Stravinsky, T. S. Elliot, M. Graham, M. Gandhi.* (Gardner, 1995)

Muestra mucho interés en poder llevar a cabo la implementación de sus teorías sobre las Múltiples Inteligencias, es entonces cuando aparece el proyecto *Spectrum* en 1984. Se ubica dentro del Proyecto Zero, para estudiar la creatividad y el componente afectivo, tiene como principal objetivo descubrir las capacidades intelectuales de los niños más pequeños.

“Gardner (1997, citado en Granados y Chinchilla, 2010, p.83), por su parte, plantea que la expresión plástica posee una riqueza y flexibilidad que propicia la expresión de emociones, logrando entregar una imagen más rica y colorida de la realidad”.

Sus aportaciones en la educación respecto de las inteligencias múltiples y la creatividad ha sido según Barosick (2008) llevar a término una práctica educacional relacionada en **la construcción de conocimiento a partir de la creatividad.**

El siguiente apartado explica como la inteligencia emocional se bifurcó para dar lugar a unos modelos, los cuales se han desplegado y aplicado en el campo empresarial y educativo.

Dada la importancia cedida a la creatividad como hemos destacado en las líneas anteriores nos planteamos la siguiente cuestión: ¿La creatividad se tenía en cuenta en estos dos campos?

2. 3. Los modelos de Inteligencia Emocional

Tenemos dos grandes modelos de inteligencia emocional: los modelos mixtos y los modelos de habilidad.

Los mixtos combinan las dimensiones de la personalidad como el optimismo y la capacidad de automotivación con habilidades emocionales (Goleman y Chernis, 2005).

El que ha tenido más difusión en el contexto educativo ha sido el modelo mixto de inteligencia emocional de Goleman. En cambio el modelo de habilidad, menos conocido, fue propuesto por Salovey y Mayer (1990). De hecho Goleman (1995), como ya hemos comentado, tomó el concepto de Inteligencia Emocional a partir de un artículo de Mayer y Salovey publicado en el año 1990, los cuales la definieron de esta manera: “La capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los otros, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y pensamientos propios” (Salovey y Mayer, 1990, p. 10).

Los años siguientes de investigación de Mayer y Salovey juntamente con Caruso fueron desembocando en nuevas aportaciones que crearon la necesidad de volver a matizar el término de inteligencia emocional como la capacidad para procesar la

información con exactitud y eficacia, incluyendo la capacidad para percibir, asimilar y comprender y regular las emociones (Mayer, Caruso y Salovey, 2000, citado en Bisquerra, 2014).

El modelo de habilidad se centra de forma exclusiva en el procesamiento de la información y en el estudio de las competencias relacionadas con citado procesamiento.

La inteligencia emocional se despliega según estos autores en cuatro grandes componentes:

- *Percepción y expresión emocional*: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar lo que sentimos y poner palabras.
- *Facilitación emocional*: Capacidad para generar sentimientos que promuevan la exteriorización de los pensamientos.
- *Comprensión emocional*: Integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- *Regulación emocional*: Dirigir y moderar las emociones positivas y negativas de forma eficaz.

Para Goleman (1995, p. 43-44, citado en Bisquerra, 2000, p. 145) la inteligencia emocional consiste en:

- Conocer las propias emociones
- Manejar las emociones
- Motivarse uno mismo
- Reconocer las emociones de los demás
- Establecer relaciones positivas con las otras personas

Estos dos modelos de inteligencia emocional tienen algunas diferencias. Todos estos conceptos teóricos sobre educación emocional están relacionados con los avances científicos en el estudio del cerebro en la neurociencia.

Han aparecido otros modelos, como el de Bar-On (1997), Modelo de Inteligencia Emocional. Emotional Quotient Inventory. EQ-I. Bar-On (1997), que pone en relación el rendimiento, la felicidad y el éxito profesional. Otro modelo es el de Petrides y Furnham (2000, citado en Pérez, 2005) test que mide la inteligencia emocional. Todo esto pone en debate el concepto de inteligencia emocional y qué modelo es el más adecuado.

La polémica está servida. Pero más allá de este debate hay un acuerdo general en que hay unas competencias emocionales que deberían aprender todas las personas. La estrategia para desarrollar la inteligencia emocional es la educación emocional. (Bisquerra, 2011, p.25)

Vemos que no existe un consenso sobre cuál es el mejor modelo de inteligencia emocional, y que en ninguno se especifica la inclusión del arte y la creatividad. Esto contrasta con la importancia que sí les concedía Gardner (1984 y 1995) al arte y a la creatividad como facilitadores en el desarrollo de las inteligencias múltiples.

Por otro lado Bisquerra (2011) apunta que la educación emocional es la *estrategia* para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Volvemos a cuestionarnos: ¿Esta *estrategia*, es decir Educación Emocional, incluye el arte y la creatividad para facilitar el aprendizaje de competencias emocionales?

2. 4. La Educación Emocional

¿Qué entendemos por Educación Emocional?

Lo que pretende es educar en el desarrollo de habilidades para la gestión y reconocimiento de las propias emociones.

Bisquerra (2000, p. 243) define la educación emocional “como un **proceso educativo** continuo y permanente, que quiere potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo constituyendo como esencial los dos elementos para el desarrollo integral”.

La Educación Emocional se trabaja a partir de cinco bloques temáticos en un modelo pentagonal (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 67). (Ver figura 5)

1. *Conciencia emocional* que tiene que ver con el conocimiento de las propias emociones y las de los otros.
2. *Regulación emocional* que hace referencia al dominio de la expresión de las emociones y al proporcionar una respuesta adecuada a la situación.
3. *Autoestima* que incluye la valoración del aspecto afectivo del conocimiento de uno mismo y de los otros.
4. *Habilidades socioemocionales* como la capacidad de establecer buenas relaciones sociales.
5. *Habilidades de la vida* que incide en la capacidad de relación interpersonal con la toma de decisiones, organizar el tiempo libre (Bisquerra, 2000, Bisquerra y Pérez, 2007, p.69).

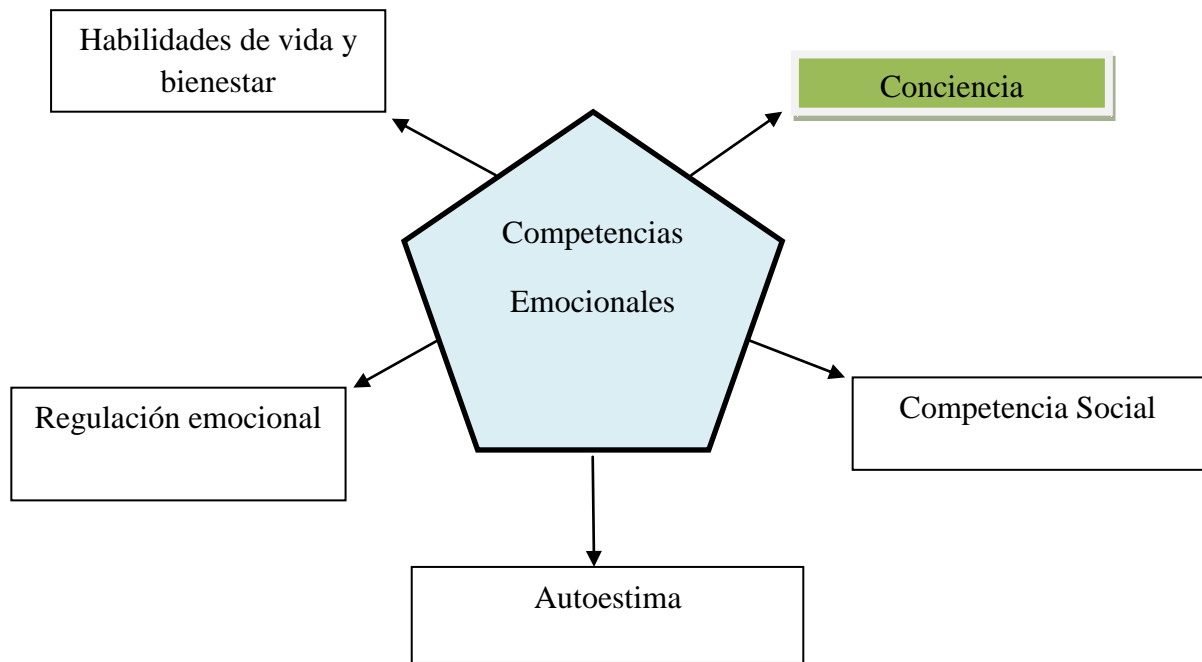


Figura 5. Modelo pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra y Pérez (2007)

Respecto a la “regulación emocional”, Bisquerra (2011, p. 24) nos dice:

El control de las emociones incluye la habilidad para distanciarse de una emoción, la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, la capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmitimos, etc.

Entraríamos en la cuestión de si la regulación emocional se puede aprender tal como dice Bisquerra (2011), ya que la considera una habilidad y capacidad. También se recoge la idea de poder expresarse emocionalmente de manera asertiva.

Punset (2012, citado en Bisquerra, 2012) en el prólogo de: *Com educar les emocions?*, comenta que actualmente ya se empieza a otorgar más importancia al aprendizaje emocional y a la gestión de las emociones.

La educación emocional tiene aplicación en diferentes contextos, de hecho se debería de aplicar de forma continuada en todas las situaciones en las que vivimos, haciendo uso de las competencias de inteligencia emocional. De manera prioritaria se debería tener en cuenta en la educación de las escuelas, así mismo en las familias y en general en todos los entornos organizativos en donde se relacionan las personas incluyendo el ámbito de la salud.

La familia como núcleo de desarrollo del niño tiene un papel fundamental en el desarrollo de las competencias emocionales. En el contexto familiar ya hemos explicado que es donde se inicia el aprendizaje y las primeras relaciones con el mundo que nos rodea.

En las organizaciones cada vez es más relevante la importancia de la educación emocional, como en la selección de personal, la formación continuada, el trabajo en las relaciones en grupo, la gestión de los conflictos, la prevención de cara a los riesgos laborales y en mantener la salud de los trabajadores de las empresas.

Informe Delors (UNESCO 1998, citado en Collell y Escudé, 2003, p.1), propone que:

La educación del siglo XXI debe ampliar sus objetivos, siendo la educación emocional un complemento imprescindible en el desarrollo cognitivo y una herramienta de prevención, puesto que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional.

Aquí nos centraremos en el ámbito educativo y cómo la legislación educativa recoge este apartado.

La Educación en general ha de contemplar también el ámbito emocional ya que forma parte de nuestras vidas estemos en el entorno que estemos. En el currículum las competencias según el Decret 142/2007, Núm. 4915 de la Generalitat de Catalunya relacionadas con las emociones son las siguientes:

Competencias transversales

Las Competencias metodológicas

- *Competencia de aprender a aprender:*

Es la competencia metodológica que, de alguna manera, guía las acciones y el desarrollo de todas las otras competencias. Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la consciencia de las propias capacidades- intelectuales, **emocionales**, físicas -, del proceso y de las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer con la ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un **sentimiento** de competencia personal, que redundará en el desarrollo de las actitudes, la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. Implica también **fomentar el pensamiento creativo.**

Las Competencias personales:

Están vinculadas al desarrollo y a la afirmación de la identidad personal.

Implica, así mismo:

El desarrollo de las competencias emocionales, dirigidas a uno mismo, como por ejemplo el conocimiento de las propias emociones y las de los otros, la regulación emocional, la autoestima. Y van dirigidas a las otras personas (la empatía, la asertividad, la escucha, el diálogo, la animación de grupos, la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre otros. (Decret 142/2007, p. 21830)

*Añade, “es necesario trabajar el autoconocimiento, la construcción y aceptación de la propia identidad, la **regulación de las emociones**”.*

- Competencia de autonomía e iniciativa personal:

Esta competencia se refiere al conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, **el control emocional**...

Competencias específicas centradas en el convivir y habitar el mundo:

- Competencia social y ciudadana.

Supone comprender la realidad en la cual vivimos, afrontar la convivencia y los conflictos usando el juicio y la ética. Contribuir a la construcción de la paz y de la democracia y cumplir los derechos y obligaciones cívicos.

Respecto al desarrollo de las competencias básicas entramos en el eje:

*Aprender a ser y actuar de manera autónoma para que cada uno construya su propia manera de ser para desarrollarse en las situaciones que el ámbito escolar y la propia vida plantean. Trabajar el autoconocimiento, la construcción y aceptación de la propia identidad, **la regulación de las emociones**, la autoexigencia y el desarrollo de estrategias de aprendizaje, para ser y actuar de manera autónoma. (Decret 142/2007, p. 21832)*

Las competencias emocionales por tanto hacen referencia al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Se pueden distinguir dos grandes bloques:

- Capacidad de autoreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas.
- Habilidad de reconocer el que los otros están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar **la comunicación no verbal**.

Las competencias emocionales que aparecen en el currículum educativo, según el Decret 142/2007, muestran como las inteligencias intrapersonal e interpersonal se combinan para construir una educación en inteligencia emocional.

Researchers and psychologists maintain that social and emotional competencies "allow us to modulate emotions, solve social problems creatively, to be effective leaders and collaborators, (and) to be assertive and responsible." The good news is that social and emotional skills can be learned and enhanced at any age. Infants, children and adults alike can develop their social and emotional understanding; however, the earlier a person begins the SEL process, the greater the advantages. (Stern, 2000)

Los investigadores y psicólogos sostienen que las competencias sociales y emocionales “nos permiten modular las emociones, resolver los problemas de manera creativa, para llegar a ser líderes y colaboradores, asertivos y responsables”. La buena noticia es que las habilidades sociales y emocionales

pueden aprenderse y potenciarse en cualquier edad. Los bebés, los niños y adultos pueden desarrollarse social y emocionalmente, pero cuanto antes se produzca este proceso de aprendizaje social y emocional mayores ventajas pueden llegar a conseguirse. (Stern, 2000)

Los expertos alertan a los educadores de la **necesidad de una educación holística** (Elias, 2012) que implique la estimulación y el entrenamiento en el ámbito cognitivo y afectivo del desarrollo infantil. Reforzando e incrementando la educación socio-emocional va a aumentar la capacidad de aprendizaje de los niños proporcionándoles herramientas para conseguir su satisfacción a nivel personal y en los resultados académicos.

En el apartado siguiente vamos a mostrar cómo la Educación Emocional se ha aplicado en el ámbito educativo y cuál es su presencia.

2.4.1. La Educación Emocional en el aula

Hasta hace poco tiempo cuando se revisaba la bibliografía de cómo han de educar los profesores se ponía énfasis en el aprendizaje y en la enseñanza de modelos de conductas correctas y se hacía escasa mención a las emociones que se generaban en los alumnos.

Los profesores intentaban controlar o tener en cuenta el comportamiento de los niños, pero sin atender a las emociones subyacentes a sus conductas.

En el contexto escolar los docentes son referentes muy importantes de cara a los alumnos en todos los niveles, incluso el emocional. El maestro/a ha de tener en cuenta

las emociones que emergen para conseguir el equilibrio emocional, en su relación con y entre los alumnos para que se cree un buen clima en la clase.

En las escuelas hasta ahora el desarrollo de la inteligencia emocional ha sido a través de programas en educación emocional. Estos programas según López-Cassà (2003) deberían iniciarse en las primeras etapas de la vida, ya que en estas edades se dan las primeras bases del aprendizaje y relación. Hablar de cómo se siente el niño y manifestar cómo se siente la maestra, también poner nombre a las emociones, compartiendo y asociando la emoción a situaciones vividas, aspecto que según la autora favorece el desarrollo de la conciencia emocional y la empatía. Habría que tener presente la aplicación de la inteligencia emocional en cualquier etapa de la vida, y se debería continuar en la educación secundaria obligatoria.

2.4.2. Los programas de educación emocional en las escuelas para alumnos y profesores

La práctica de la Inteligencia Emocional se ha basado principalmente en el ámbito escolar básicamente en forma de programas en Educación Emocional destinados a los alumnos. En los modelos de programas implementados, las actividades y ejercicios que se desarrollan están dirigidos por el tutor, profesor, psicólogo, pedagogo, etc. Están pensados para realizarse en la hora de tutoría, pero también se pueden llevar a término en clases ordinarias, tanto en materias obligatorias como optativas. También se puede plantear organizar una materia optativa específica sobre educación emocional (Bisquerra, 2000, p. 271).

Un *programa* incluye diversas fases: análisis del contexto para identificar necesidades, formular objetivos para satisfacer las necesidades, diseñar actividades, aplicar el programa y evaluación del mismo (Bisquerra, 1988).

Las diversas formas de intervención emocional en un centro educativo pueden aplicarse de la siguiente manera, pero teniendo presente dice Bisquerra (2000, p. 251) que:

“El objetivo final debería ser llegar a la implantación del **modelo de programas**”.

A continuación citamos y especificamos estos modelos:

- *Orientación ocasional*. Se basa en que un profesor por iniciativa propia introduce en sus clases aspectos relacionados con la educación emocional. En este caso no se trata de un programa en sí, pero es un inicio como si de una semilla se tratara, para que más adelante se convierta en programa.
- *Programas en paralelo*. Se trata de acciones que se realizan al margen de las diversas materias curriculares. Se suele hacer en horario extraescolar, cosa que provoca que la asistencia sea menor, pero puede representar un punto de partida para posteriores actividades más relacionadas con el currículum académico.
- *Asignaturas optativas*. Los centros educativos pueden ofrecer asignaturas optativas sobre temas relacionados con la educación emocional. Es una manera de iniciar una acción que en el tiempo se vaya ampliando.
- *Asignaturas de síntesis*. Se realizan en breves periodos de tiempo. Así se pueden elegir aspectos relacionados con la educación emocional y al ser obligatorias participan todos los estudiantes.
- *Acción Tutorial*. El Plan de Acción Tutorial (PAT) se aplica en horario escolar para todos los alumnos dentro de las sesiones de tutoría. Tienen cabida todos los contenidos de la Educación Emocional.

- *Integración curricular*. Los contenidos se pueden integrar de manera transversal a lo largo de las diversas materias académicas y a todos los niveles educativos.
- *Integración curricular interdisciplinaria*. Es un paso más a partir de la integración curricular. Se requiere implicación del profesorado, una coordinación y sincronizar los contenidos que imparten los diferentes profesores.
- *Sistemas de Programas Integrados (SPI)*. Es un paso más respecto del anterior, trata de interrelacionar diversos programas. Por ejemplo un programa de habilidades sociales se integra con un programa de prevención del estrés, etc.

En resumen la Educación Emocional ha de considerarse de forma transversal a lo largo de las diferentes áreas académicas y en todos los ciclos educativos, aunque estamos viendo que está planteada como un programa.

Recordemos que hemos comentado anteriormente:

- Bisquerra (2000) define educación emocional como un *proceso* educativo continuo.
- La Educación Emocional, Bisquerra (2011), es la *estrategia* para desarrollar la inteligencia emocional.

Es importante destacar la necesidad de que los docentes reciban información previa sobre educación emocional por los siguientes motivos:

- Para poder ser no solo los transmisores de los contenidos emocionales, sino porque ellos/as lo necesitan para su propia estabilidad emocional.
- Para que les sirva para su *proceso* personal y profesional.

Lo mismo ocurre con las familias, deben tener recursos emocionales para la educación de sus hijos/as, ya que juntamente con los profesores se encontrarán de manera continua en situaciones donde pueden emerger tensiones emocionales.

A continuación pasamos a citar algunos estudios y proyectos sobre educación emocional: Algunos son programas aplicados en el campo educativo y a nivel preventivo. Otros tratan sobre la formación de profesionales especialistas en educación emocional.

Tabla 3. Programas en Educación Emocional aplicados en diversos niveles educativos y en formación de profesionales

PROGRAMAS EN EDUCACIÓN EMOCIONAL APLICADOS A LA EDUCACIÓN INFANTIL	
Autor	Título del estudio o programa en educación emocional y comentarios
Andrés, C. (2005)	<i>La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de profesores.</i> Universidad Autónoma de Madrid. Clarifican el concepto de educación emocional dando diversas referencias bibliográficas. Se incluye una revisión sobre nuevos programas en educación emocional para niños entre 3 y 6 años. Se presentan actividades en cinco bloques temáticos.
Bernard, M. y García, E. (2011)	<i>Recursos emocionales pels més petits.</i> Recursos emocionales para los más pequeños. Este programa se ha aplicado a alumnos de P5. Aporta, además del marco teórico sobre educación emocional, múltiples propuestas como actividades dirigidas por el tutor adaptadas a la educación infantil. No se aportan conclusiones concretas porque el proyecto no se ha llevado a la práctica.
PROGRAMAS EN EDUCACIÓN EMOCIONAL: EDUCACIÓN INFANTIL Y CICLO INICIAL	
Caruana, A. y Tercero, M.P. (2012)	<i>Cultivando emociones.</i> Educación emocional de 3 a 8 años. Han elaborado un plan de intervención para prevenir la violencia y potenciar la convivencia escolar. Han diseñado cuestionarios dirigidos a maestros, alumnos y familias para ver qué pasa en los centros respecto a los aspectos antes citados y poner en marcha programas de prevención que aporten elementos para prevenir estas situaciones de violencia. Las encuestas de los profesores indican que consideran fundamental la implicación de las familias. El 80% de los maestros declara que es

	<p>necesario concienciar a todo el equipo docente para iniciar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en su centro. Las familias a través de cuestionarios dicen que están dispuestas a colaborar el 86%, y que confían en los profesores y en la creación de programas de prevención. Consideran tan importantes los problemas de convivencia como los académicos el 83,1% de los padres.</p> <p>Proponen un modelo para integrar la educación emocional en las escuelas a través de una asignatura, y en la hora de tutoría, aunque se puede trabajar de manera transversal en todas las áreas. Se planifican actividades basadas en juegos y dramatizaciones (donde los sentimientos no son “reales”) dentro de un programa a impartir por los profesores. Los niños a nivel individual o en grupo han de completar frases sobre las actividades trabajadas.</p>
García, C. (consultado: 03/03/2013)	<p><i>Juguem, convivim, què emocionant! ; Jugamos, convivimos, qué emocionante!</i> GROPE. Grup de recerca en orientació psicopedagògica, Grupo de investigación en orientación psicopedagógica.</p> <p>Plantea actividades para alumnos de primaria dentro de un programa secuenciado. En las conclusiones el autor habla sobre la propia experiencia como profesor de educación física en el hecho de trabajar los valores en la escuela dentro de la educación emocional.</p>
<p>PROGRAMAS EN EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: CICLO MEDIO</p>	
Agullo, M.J., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011)	<p><i>Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria.</i> Se aplica y se evalúa un programa en educación emocional (EE)¹¹ para los alumnos de primaria del ciclo medio. N=510, 104 forman parte de la muestra de la investigación. Los resultados muestran una mejora en el nivel de educación emocional. El uso intencionado del programa de EE para mejorar el ámbito afectivo ha incidido positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Aunque para mejorar el programa es necesario llevar a término una formación en EE para los profesores y su posterior evaluación. En las conclusiones dicen los autores que los alumnos conocen el comportamiento correcto, aunque éste no se lleva a la práctica. El alumnado asume la EE como un aspecto a considerar dentro del horario escolar.</p>
Salmurri, F. y Skoknic, V. (2005)	<p><i>Efectos Conductuales de la Educación Emocional en Alumnos de Educación Básica.</i> Dicen que en España y probablemente en países de habla Hispana los estudios que van dirigidos a analizar la educación emocional en los alumnos son escasos. No se cuenta con investigaciones que analicen la población no clínica como el trabajo de Salmurri, Tello, Blanxer, Canalda, Vallés y Toro (1996, citado en Salmurri y Skoknic, 2005, p. 10). Muestra de alumnos de 3º de primaria</p>

¹¹ EE: A partir de ahora cuando usemos estas siglas hacemos referencia a la Educación Emocional.

	<p>n=100, 50 grupo experimental y 50 grupo de control. Estudio longitudinal de 4 años de duración en escuelas públicas del “Eixample i Ciutat Vella” de Barcelona con similares características socioeconómicas. Intervención a través de un <i>programa</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para obtener un mayor autocontrol de la conducta mediante técnicas de relajación, métodos de Koeppen o Jacobson (citado en Salmurri y Skoknic, 2005, p12). 2. Técnicas cognitivas con la práctica de pensamiento positivo, auto-observación, introspección, revisión de esquemas cognitivos, etc. 3. Habilidades y técnicas conductuales como el auto-refuerzo, priorización de objetivos realistas, etc. 4. Habilidades de interacción: asertividad, habilidades de comunicación, expresión de sentimientos, etc. 5. Clarificación de valores: Honestidad, respeto, tolerancia y empatía. <p>Los resultados muestran una disminución de la impulsividad en el grupo experimental. Reducción del índice de delincuencia en las chicas. Mejora la capacidad en el control del comportamiento y de las emociones. “Los alumnos comprenden progresivamente que su estado de ánimo depende de ellos y no solo se decide externamente” (Salmurri y Skoknic, 2005, p.24). También mejora la adaptación escolar, social y familiar. Afirman que los estados emocionales positivos de profesores y alumnos interactúan y ejercen influencia mutua. Resulta así un clima favorable para el estudio y el aprendizaje. Los cambios en el profesorado coincidieron con una importante mejora en los alumnos, según valoración de los padres.</p>
<p>PROGRAMAS EN EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA</p>	
<p>Blasco, J.L. et al. (2002)</p>	<p><i>Educació Emocional propostes per a la tutoria. ESO.</i> Educación emocional propuestas para la tutoría. ESO: Generalitat de València. Este trabajo nos ofrece un recorrido teórico sobre los conceptos de inteligencia emocional, competencia emocional, etc. Aporta una gran cantidad de propuestas y materiales guiados de Educación Emocional para aplicar a los alumnos. Se incluyen cuestionarios sobre el perfil personal y tablas de registro de las emociones en diferentes situaciones o por motivos diversos. Incorpora la consideración de las nuevas tecnologías en relación a su buen uso. Contiene una amplia descripción sobre las características de las competencias y cómo medirlas.</p>

<p>Caruana , A. (2007)</p>	<p>Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia. 1r ciclo ESO:Alicante. Conselleria d'Educació. Recogida estadística de 19 centros de ESO a través de cuestionarios a alumnos: 1885 de 1º de ESO y 1651 de 2º de ESO, sobre conductas disruptivas y propuestas para resolver estas situaciones. También se encuesta a 121 profesores sobre estas situaciones violentas en sus centros y cómo tratar estos problemas. Proponen un <i>programa</i> de actividades para aplicar con los alumnos basados en textos y lecturas o temas hipotéticos planteados por el tutor/a. Se aportan descripciones de la tipología de los alumnos en los grupos y sobre cómo responden a las preguntas planteadas correspondientes a los textos. (En algún caso el tutor/a comenta que hay un gran número de preguntas planteadas en las actividades del programa y que no se pueden tratar todas).</p>
<p>Muñoz, M. (2011)</p>	<p>Un programa de educación emocional para prevenir el estrés psicosocial en el aula mediante el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado y alumnado. Universidad del país Vasco. Describe las fases de un programa de intervención psicopedagógica en 6 centros con alumnado y profesorado de 1º de ESO. Trabajo desde las tutorías para la mejora de la convivencia. Grabaciones de 18 grupos de discusión de docentes recogiendo sus vivencias.</p>
<p>PROGRAMAS EN EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y BACHILLER</p>	
<p>Diputación de Guipúzcoa (2005)</p>	<p>Programa de inteligencia emocional elaborado por la Diputación de Guipúzcoa. Programa para que los alumnos acaben su formación académica y puedan adquirir las competencias emocionales que les permitan aumentar su bienestar personal y convertirse en personas responsables y cooperativas. Este programa cuenta con multitud de actividades dirigidas a la educación infantil y primaria y a ESO y Bachiller. Se propone trabajarlo en las tutorías y de forma transversal.</p>
<p>PROGRAMAS EN EDUCACIÓN EMOCIONAL DIRIGIDOS A DOCENTES O PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN</p>	
<p>Abellán, M.T., Deulofeu, M., Marrugat,M.C., Martí,G., Puyuelo, P., Toll, J. y</p>	<p><i>Sentir per educar.</i> Nos muestran la evolución de un grupo de trabajo de educación emocional del Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de Barcelona a lo largo de dos años. Se describe la materialización de su proyecto que fue diseñado en un curso de cinco días de duración para trabajar las emociones de los docentes. Constatan que algunos profesores se sienten inseguros de cara a como trabajar las emociones, no se ven preparados, ni saben por dónde comenzar a trabajar la educación emocional. Dicen, que otros maestros piensan que ya es suficiente, para empezar, con actividades y ejercicios de cara a los alumnos, sin darse cuenta de que la educación</p>

<p>Torrabadella, P. (2011)</p>	<p>emocional solamente se puede impartir desde la propia vivencia. Como conclusión consideran que es importante autoevaluar la labor educativa desde un nuevo enfoque afectivo.</p>
<p>Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez Escoda, N. (2000)</p>	<p><i>Evaluación de programas de educación emocional.</i> Hacen una evaluación de los programas de Educación emocional y sobre cómo los profesionales trabajan desde las emociones. Comentan que algunos aún se sienten inseguros y no se ven preparados ni saben cómo empezar. Por otro lado, otros creen que ya es suficiente con tener una buena recopilación de ejercicios para el alumnado, para ellos es obvio que la educación emocional debe impartirse desde lo vivencial. Piensan que es necesario el sentir y ser consciente de las propias emociones para poder entender las de los otros. Dicen que cuando se aceptan y se experimentan las emociones somos capaces de tener empatía, hacer un adecuado liderazgo y establecer vínculos.</p>
<p>Collell, J. y Escudé, C. (2003)</p>	<p><i>L'educació emocional. Traç. Revista del mestres de la Garrotxa.</i> Artículo que hace reflexión sobre la importancia de que la educación emocional se incorpore al currículum escolar. Explican que falta formación en los maestros. Es necesario que ésta comience primero en los docentes según el programa en educación emocional propuesto por Salmurri (2000, citado en Collell y Escudé, 2003, p.3). Hablan de realizar programas de educación emocional y no solo de hacer actividades de tanto en tanto.</p>
<p>Cabello, R., Ruíz, D. y Fernández, P. (2009)</p>	<p><i>Docentes emocionalmente inteligentes.</i> Estos autores consideran importante que los docentes completen su formación del profesorado con el aprendizaje y desarrollo de aspectos sociales y emocionales. En este artículo se quiere resaltar el concepto de Inteligencia Emocional (IE) como un complemento del desarrollo cognitivo del profesorado y del alumnado dentro del contexto educativo. Revisan los programas aplicados con el modelo de Mayer & Salovey (1997), y algunas actividades para el desarrollo de la IE (inteligencia emocional) de los docentes. Comentan que en España son muy pocos los programas destinados a fomentar la inteligencia emocional en el profesorado, no solamente como beneficio que recae directamente sobre los mismos docentes, sino también sobre la práctica docente y, por tanto, sobre el alumnado de forma indirecta. (Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera, 2008, citado en Cabello et al., 2009, p.42). Por otro lado, como diferentes autores han señalado repetidamente esta formación no solamente es escasa y precaria sino que cuando se produce es excesivamente teórica y poco vivencial y práctica (Fernández, Palomero, Pescador y Teruel, 2009, citado en Cabello et al., 2009, p.42). Esto contrasta, pero con el interés y motivación creciente de los profesores para dotar a los alumnos no sólo de conocimientos, sino de habilidades sociales y emocionales.</p>

	<p>Los resultados de diferentes estudios empíricos han demostrado que la formación organizada y bien estructurada del profesor es bastante útil en diversos ámbitos como el personal y el profesional. (Brackett y Caruso, 2007; Sutton y Whealey, 2003, citado en Cabello et al., 2009, p. 42).</p> <p>“Las emociones positivas de los docentes ayudan a mejorar su bienestar y facilitan la creación de un clima de clase que favorece el aprendizaje” (Sutton y Whealey, 2003, citado en Cabello et al., 2009, p.42).</p>
<p>Cera Castillo, E. (2012)</p>	<p><i>La educación emocional en los planes de estudio del grado de primaria en la comunidad andaluza.</i> De cara a futuros maestros, por ejemplo en el estudio de Cera Castillo (2012), indica que en la Comunidad Andaluza en las Universidades que ofrecen el Grado de Primaria respecto a la Educación Emocional para futuros docentes, dentro de los planes de estudio “no existe ninguna asignatura específica de Educación Emocional, en ninguno de los programas y guías educativas revisadas desde el 1º hasta el 4º curso”. (Cera Castillo, 2012, p. 41). Aunque sí han hallado un total de 9 asignaturas (de un total de 15) que tiene alguna conexión con la EE. Solamente hay una asignatura obligatoria de Educación Física que trata las habilidades socioemocionales y resolución de conflictos de 18 créditos. Y otra opcional de 6 créditos: “Hábitos saludables y calidad de vida”.</p>
<p>Fernández Domínguez, M.R., Palomero Pescador, J.E. y Teruel Melero, M.P. (2009)</p>	<p><i>El desarrollo socio-afectivo en la formación inicial de los maestros.</i> Este estudio hace un análisis del panorama de la EE en el sistema educativo en España para ver cómo son los planes de estudio en la formación inicial de los docentes. “Si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio debemos envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones”. (Gardner, 2000, p.89, citado en Fernández Domínguez et al. , 2009, p. 34)</p> <p>Comentan la importancia del afecto en la educación escolar y que éste es una asignatura pendiente, ya que la Universidad se integra en el Espacio Europeo de Educación Superior en este nuevo marco educativo: conocer, hacer, proyectar, convivir, sentir y ser.</p> <p>Hablan de que la EE está prácticamente ausente en los planes de estudio de los maestros. Proponen que la educación de los futuros maestros debería ser una formación integral de su personalidad favoreciendo su proceso de crecimiento personal. El profesor debe dar importancia a su propio proceso socio-afectivo para poder hacer frente a las situaciones conflictivas del aula y así comprender los procesos transferenciales (los alumnos suelen transferir al profesor aspectos propios “llamadas proyecciones” que provienen de su relación personal con la familia) que se producen en el aula. De esta manera el maestro aporta serenidad y</p>

	<p>es un punto de referencia seguro para los alumnos. Se hace un recorrido legislativo amplio de la inclusión de la EE en las leyes educativas en todos los niveles incluido la formación universitaria. Aunque la ley refleje los conceptos y competencias de EE: <i>educar en el ser</i> (inteligencia social y emocional), en la práctica se valoran por detrás de los conceptos académicos <i>educar en el saber</i> (inteligencia académica) y <i>educar en el hacer</i> (inteligencia creativa). (Valoración de las competencias de Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar en relación al ranking del estudio de la ANECA 2005, citado en Fernández Domínguez et al., 2009, p. 42).</p> <p>Remarca también que el aprendizaje emocional debe ser vivencial y partir de la experiencia personal.</p>
<p>Merchán Romero, I.M. y González Hermosell, J. (2012)</p>	<p><i>Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de Badajoz y Castelo Branco.</i> Elaboran un programa de intervención de seis bloques de contenidos para analizar la competencia emocional de los alumnos y el clima del aula en relación al rendimiento académico de los alumnos. También se pretende ver el grado de competencia emocional de los docentes y cómo puede incrementarse a través de una intervención. Se trabajan dos sesiones de 2 horas de duración cada una. Como conclusión indican que se incrementa la competencia emocional y social de los docentes respecto de los que no recibieron formación.</p> <p>“Son pocos los estudios que centran su atención en medir o desarrollar el nivel de competencias socio-emocionales en los docentes, que serán los encargados de trabajar estas competencias en las aulas y responsables de que los estudiantes las adquieran”. (Merchán y González, 2005, p.52)</p> <p>Comentan se ve necesaria la implementación de la EE, pero resaltan que los profesores primero deben estar preparados ellos y dominar estas habilidades emocionales. Es preciso un equipo docente formado para el desarrollo de la EE en el alumnado. Los maestros no solo han de ser capaces de transmitir los conceptos en EE, sino que también deben practicarlos y dar ejemplo.</p> <p>“Los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos”. (Merchán y González, 2005, p.52). Todo esto hará también que mejoren las relaciones laborales entre los propios docentes. Pero hasta ahora la formación en EE para docentes es precaria, demasiado teórica y falta práctica y ser más vivenciada.</p>
<p>Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P. y</p>	<p><i>¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa.</i> “En la última década se han creado programas mixtos de inteligencia emocional, tanto en España como en el extranjero, con el fin de desarrollar dichas habilidades socio-emocionales (Bisquerra, 2000; Vallés y Vallés, 2000, citado en Palomera et al., 2006, p. 691), aunque por desgracia pocos han demostrado su eficacia para tal objetivo. El profesor pasa muchas horas con</p>

<p>Brackett, M.A. (2006)</p>	<p>los alumnos y es el que influye en el desarrollo cognitivo y socio-emocional. La organización social actual dificulta el tener tiempo para el aprendizaje en el hogar y no todos los niños tienen los mismos ecosistemas. No se puede dar por sentado que padres y profesores sean expertos en estas habilidades. Se pasa un cuestionario a 121 personas de forma voluntaria y anónima, unos son estudiantes de magisterio y otros ya son docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria para que estos sujetos den su percepción de su capacidad de atender las emociones. Los resultados nos muestran que se perciben en niveles medios de IE.</p>
<p>Rodríguez, I. (2005)</p>	<p><i>Programa de adiestramiento en Inteligencia emocional para los docentes del Centro de Estudios Avanzados.</i> Este trabajo es una tesis doctoral de la Universidad de Maracaibo. El número de docentes del estudio es 12. A través de encuestas se pretende identificar las necesidades de adiestramiento en inteligencia emocional y mejorar las aptitudes personales. El objetivo es conseguir productividad en los diferentes sectores de la institución o centro. En primer lugar se detectan las necesidades del centro. Después se trata de ofrecer el ambiente necesario para el desarrollo del objetivo. Finalmente se hace una evaluación para ver si se han obtenido los resultados esperados. Se pretende que todas las personas aprendan a superarse y a desarrollar su talento dentro de la organización y desempeñen mejor sus cargos. Resultados: los docentes manifiestan la necesidad de herramientas de Inteligencia emocional para ser más empáticos. En las conclusiones destaca la configuración de un programa de aplicación para el desarrollo de habilidades en inteligencia emocional: Contenidos. Formación teórica en inteligencia emocional. Manejo de las emociones. Motivación. Empatía y mejora de las relaciones interpersonales.</p>
<p>ESTUDIOS Y ARTÍCULOS SOBRE LA INTERVENCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA</p>	
<p>Sánchez Núñez, M.T. y Hume Figuroa, M. (2004)</p>	<p><i>Evaluación e intervención en Inteligencia Emocional y su importancia en el ámbito educativo.</i></p> <p>Las investigadoras, de la Universidad de Toledo, consideran la importancia que se le da a la IE y las consecuencias de ésta y que los centros educativos y sus profesores han incorporado en las aulas el aprendizaje de la EE. Esta aplicación se lleva a cabo en la mayoría de los casos a través de programas educativos. Dice que:</p> <p><i>Sin embargo existen pocos diseños ambiciosos en los que la IE haya sido integrada en el currículum escolar. El problema es que algunos educadores han implementado programas de IE sin el conocimiento de los modelos existentes y confiando en algunos casos en divulgaciones que están, en muchos casos lejos de lo que se considera ciencia. Las declaraciones tempranas sobre los beneficios de la IE a estudiantes y</i></p>

<p><i>escuelas estaban hechas sin mucha justificación empírica.</i>(Sánchez Núñez y Hume, 2004, p.19-20)</p> <p>Referencian a varios autores como los creadores de los programas para el desarrollo de las habilidades emocionales en España: Cuadrado Bonilla y Pascual Ferris (2001); Manuel Güell Barceló y Muñoz Redon (2000); Vallés Arándiga y Vallés Tortosa (1998); Vallés Arándiga (1999) y (2003), (citados en Sánchez Núñez y Hume, 2004, p.21)</p> <p>En cuanto a los resultados comentan que:</p> <p><i>La implementación de programas de EE sin estar basados en modelos con cierto rigor científico y la escasa rigurosidad en la evaluación de las consecuencias de estas aplicaciones, nos lleva a tener datos insuficientes sobre la efectividad de estos programas.</i> (Sánchez Núñez y Hume, 2004, p. 21)</p> <p>Como conclusión nos indican la necesidad de crear un modelo de educación emocional adecuado aprobado por la comunidad científica y dicen: “donde exclusivamente se fomenten estas competencias emocionales y dejen total libertad y creatividad a los alumnos para utilizarlas en el momento y modo adecuado” (Sánchez Núñez y Hume, 2004, p.23). Reclaman también la formación en educación emocional en el ámbito de la docencia universitaria.</p>

Después de esta revisión bibliográfica sobre la Educación Emocional en la educación de los alumnos y en la formación de los docentes en los últimos años en España, hemos considerado contar también con el testimonio directo de personas vinculadas al mundo educativo en relación con este ámbito.

Con una intención de saber más cómo estos programas se están desarrollando en la práctica hemos tomado la voz de dos profesionales especialistas en Educación Emocional.

En los encuentros con las profesionales en Educación emocional hemos hablado de su propia experiencia sobre la entrada de la Educación Emocional en las escuelas. También

me han comentado los cambios que habían observado y progresos en general que se habían constatado.

Una de las profesionales es una profesora de universidad y la otra persona es una maestra de Educación Primaria. Nos hablan de su trayectoria en la formación y la implementación de la EE para el alumnado y los profesores.

Respecto a la profesora de la universidad, R., ha colaborado en la formación universitaria de cara a docentes en estudios de másters, postgrados, cursos, seminarios, etc.

Hemos comentado cómo había estado la entrada de la educación emocional al aula, R. dice

*- Es fa a partir de programes en educació emocional-. La meva pregunta era - Com és que es fa d'aquesta manera?-, aquesta professora considerava que: - pels docents és més fàcil treballar amb un **programa pautat**, ja que això els fa sentir més segurs en aquest àmbit. L'educació emocional comença pel propi docent y després ja es desplega cap als alumnes. Primer és el professor el que ha de treballar en l'educació emocional els aspectes personals. Depèn de cada docent com fa aquest treball, i sí que és important fer formació. **A més a més de formar-se cada professor hauria d'indagar en el seu procés personal-**.*

-Se hace a partir de programas en educación emocional-. Le pregunté - ¿Cómo es que se hace de esta manera?-, esta profesora consideraba que: - para los docentes es más fácil trabajar con un **programa pautado**, ya que esto los hace sentirse más seguros en este ámbito. La educación emocional empieza por el propio docente y después ya se despliega hacia los alumnos. **Primero es el**

profesor el que ha de trabajar en la educación emocional sus aspectos personales. Depende de cada docente cómo haga este trabajo, y sí que es importante hacer formación. **Además de formarse, cada profesional del mundo educativo debería seguir indagando en su proceso personal.**

En el segundo encuentro, estuve con L., que es maestra de primaria y formadora en Educación Emocional. Para ella ha sido muy satisfactorio poder aplicar los programas de educación emocional en los alumnos de su colegio, una escuela pública de primaria, en una población rural. Ha estado muy apoyada por el claustro de profesores y por el equipo directivo mientras se ha llevado a término la implementación del programa de EE, y poco a poco implicar a toda la comunidad educativa. “Al principio comenzaron más escuelas haciendo la introducción de los programas de EE”. La profesora L., comenta que “actualmente ha ido disminuyendo el número de centros educativos que han continuado aplicando estos programas”. Ha sido su dedicación y cariño hacia los niños de su escuela lo que ha posibilitado seguir manteniendo el trabajo en educación emocional en su centro durante un periodo de seis cursos académicos. También comenta que la formación fue muy importante para emprender el proyecto de EE, y además hacerlo a nivel transversal en las diferentes áreas del currículum.

Dice que en los estudios del Máster de Educación Emocional, en los cuales ella se formó, en un principio su duración era de dos años, y ahora se ha remodelado el plan de estudios y se desarrolla la formación en EE solamente en un curso académico. Ella piensa que era mejor la opción de de estudios de dos años para así dar más tiempo a los profesionales en convertirse o llegar a ser

“educadores emocionales”. Yo misma le sugerí que desde mi punto de vista toda formación en educación emocional comportaba un proceso personal, hemos de dar tiempo para que la propia persona vaya integrando todos los cambios que implica el trabajo con las emociones. L. estuvo de acuerdo, y sí que este concepto de “proceso personal” era necesario revisarlo.

Pasamos a indicar los aspectos más relevantes que se extraen de la información referenciada (ver tabla 3, p. 81).

De los diversos estudios, investigaciones sobre la implementación de la educación emocional en las aulas y de los encuentros con las profesionales en educación emocional, podemos afirmar que la Educación Emocional se está llevando a término como “programas”. En algunos casos están lideradas a título personal por iniciativa propia y en otros es un grupo de docentes que llegan a implicar a una parte o a la totalidad del claustro.

Los trabajos hacen una amplia explicación del marco teórico sobre inteligencia emocional y educación emocional, en la mayoría de los casos la bibliografía es muy completa y está muy bien referenciada.

Se plantean en estos programas multitud de actividades pautadas, la mayoría a desarrollar de manera guiada por el profesor o tutor del grupo de alumnos.

Algunos estudios recogen datos estadísticos sobre la opinión de los padres, maestros y alumnos sobre estos programas en educación emocional y presentan la valoración de

estos grupos según el contexto escolar correspondiente y piden que se inicien de forma preventiva en todos los niveles.

Los programas a implementar aportan modelos con posters, fotos y cuadros con formas concretas a seguir para aplicar la educación emocional en los alumnos y cómo actuar en cada caso.

Esta búsqueda sobre cómo se ha introducido la educación emocional en la escuela ha sido de vital importancia en mi proceso ya que me ha permitido conocer de forma más amplia los fundamentos teóricos de la educación emocional. A su vez ver ejemplos de trabajo realizados o propuestas a aplicar sobre de las emociones en educación infantil, primaria, secundaria y respecto a los docentes.

Se enfatiza la importancia que tiene la formación de los profesores en educación emocional para que ellos la apliquen y enseñen a sus alumnos. También hay estudios que demuestran la relación directa que existe entre las emociones de los docentes y de los alumnos.

Se hace una crítica sobre la formación en educación emocional, ya que se considera que son pocos los programas implementados que se destinan a fomentar la inteligencia emocional de los docentes y futuros maestros. (Cera Castillo, 2012; Cabello et al., 2009 y Fernández Domínguez et al., 2009)

En los últimos años se han puesto en marcha diferentes programas de aprendizaje socio-emocional para el desarrollo de las habilidades emocionales dicen Cabello et al. (2009), aunque pocos han demostrado su eficacia, ya que no se encuentran debidamente evaluados, y además están basados en un modelo teórico sólido. Comentan además que éstos son poco vivenciales. Coinciden igualmente Fernández Domínguez et al. (2009) al

respecto sobre el aprendizaje emocional y añaden que éste debe partir de la experiencia personal.

Elias (2012), director del laboratorio de aprendizaje social y emocional de Rutgers EUA, dice: “Por qué hay tanta falta de innovación educativa? Y la razón es la pieza clave, porque nunca ha sido parte de la formación docente”. Añade que en la actualidad: “Hay un creciente reconocimiento de que los programas no son suficientes para conseguir el éxito en las habilidades sociales y emocionales de los niños”.

Se debería buscar un modelo emocional adecuado y que estuviera aprobado dice Sánchez Núñez y Hume (2004), y como los autores antes citados, coinciden en que no se tienen datos suficientes sobre la efectividad de estos programas hasta ahora implementados en EE. La manera de hacer que las competencias emocionales aumenten y cuáles son las mejores técnicas tampoco se conocen. Todo es demasiado “metateórico”. **Primero son los profesores los que deben estar bien formados, antes de aplicar la EE en los alumnos y además practicarla dando ejemplo.** (Merchán y González, 2012). Esta es una exigencia de crecimiento por parte de los profesores.

Esta idea de la práctica de la EE es muy importante, ya que el profesor resulta ser un modelo para los alumnos.

Los profesores son un modelo adulto a seguir por sus alumnos en tanto son la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida. El profesor, sobre todo en los ciclos de enseñanza primaria, llegará a asumir para el alumno el rol de padre/madre y será un modelo de inteligencia emocional insustituible. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002, p. 2-3)

Bauman (2000) indica, que la era de la modernidad sólida ha llegado a su fin. ¿En qué se diferencia la **modernidad sólida** de la líquida? Según Bauman, los sólidos, a diferencia de los líquidos, conservan su forma y persisten en el tiempo. Los líquidos, en cambio, se transforman constantemente, es decir, fluyen. La liquididad, por tanto, es una forma de definir el conocimiento como efímero.

Bauman (2013, p.10) comenta en un artículo en el Diario *Ara*:

*No hi ha receptes, no hi ha senyals, cal experimentar. Com a professor has d'atreure als teus estudiants. Has de fer que confiïn en tu. Fa cents anys això se't donava automàticament i no havies de fer cap esforç, però ara és feina teva. Així que **les virtuts del caràcter, de la moral, de la integritat, de l'empatia o de la comprensió**, que no estan directament connectades amb la transmissió de coneixements són vitals.*

No hay recetas, no hay señales, hay que experimentar. Como profesor has de atraer a tus alumnos. Has de conseguir que confíen en ti. Hace cien años esto se te daba automáticamente y no tenías que hacer ningún esfuerzo, pero ahora es trabajo tuyo. Así que las virtudes del carácter, de la moral, de la integridad, de la empatía o de la comprensión que no están directamente conectadas con la transmisión de conocimientos son vitales.

El profesor debe adaptarse a la situación social actual, como ya hemos indicado anteriormente, estamos en constantes cambios y cada vez hay más casos de alumnos que no tienen modelos en IE. La escuela es el lugar donde se deben ofrecer alternativas para compensar estas deficiencias en el ámbito emocional y evitar el fracaso escolar, “éste se

debe con frecuencia a factores afectivos, emocionales o relacionales” (Lautrey, 1999, citado en Rivera, 2009, p. 35).

El rol o papel del profesor implica así pues esta capacidad de cambio y adaptación a las circunstancias, Fernández-Berrocal y Extremera (2006, p.6) dicen:

El profesor de este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales. Si la escuela y la administración asumen este reto, la convivencia en este milenio puede ser más fácil para todos.

En estos encuentros con estas profesionales también emergió el tema del proceso en los especialistas de educación emocional.

Anteriormente hemos indicado la idea de proceso aportada por Bisquerra (2000) y posteriormente el mismo autor repite “la importancia del proceso en la Educación emocional”. (Bisquerra, 2005, citado en Cera Castillo, 2012, p.39)

El desarrollo de las competencias emocionales se concibe como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como el elemento esencial del desarrollo integral de las personas, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. Es por tanto una educación para la vida, por lo que supone un proceso continuo y permanente que debe

estar a lo largo de todo el currículo académico y la formación permanente de todo individuo.

Fernández Domínguez et al. (2009) remarcan **la importancia del proceso de crecimiento personal en los docentes** ya desde el inicio de la formación y lo relacionan con el ámbito emocional: ayudarles a conocerse, a comprenderse y a hacerse conscientes de sus cualidades, ser dueños de sus emociones y a ser ellos mismos. Si los docentes tienen esta madurez podrán afrontar los retos de la educación desde una actitud que favorece su crecimiento personal.

Delante de estas reflexiones sobre la importancia del “proceso personal” se debe repensar la función de la escuela y el modelo de formación de los docentes y considerar “el mundo de las emociones como espacio fundamental de la formación profesional, todavía considerada en segundo plano” dice Cascante Fernández (2005, p.152, citado en Fernández Domínguez et al., 2009, p. 37).

El proceso personal y profesional van ligados a la experiencia personal, ya que no es suficiente con tener conocimientos meramente cognitivos para cambiar valores, conductas y tener un adecuado aprendizaje emocional.

Hemos visto según la bibliografía que la implementación de la EE en las escuelas para alumnos y formación para docentes se ha quedado solo en **programas y no está enfocada tanto en la experiencia personal o en el proceso personal de crecimiento**, aunque sí se han aportado ampliamente conceptos teóricos sobre habilidades emocionales. Las especialistas en EE con las que tuvimos el encuentro indican la necesidad de revisar el concepto de “proceso personal y profesional”.

Cabello et al. (2009, p. 47) nos explican:

*Las habilidades desarrolladas hasta ahora han sido los **pasos previos y necesarios para conseguir conductas emocionalmente inteligentes, a pesar de esto no son suficientes. Para conseguir una conducta inteligente necesitamos, a más a más de percibir, conocer y asimilar el mundo emocional poner en práctica estrategias para manejar nuestras emociones y las de los otros.***

Llegado a este punto planteamos las siguientes cuestiones:

¿La formación actual en educación emocional a través de un *programa* “garantiza el hacer este proceso personal y profesional en el docente”? ¿Cómo es el “*becoming*” del educador emocional? Las dos especialistas en EE con las que tuve el encuentro apuntan la necesidad de una revisión del proceso del educador emocional y su repercusión en la práctica. A su vez este aspecto sobre la importancia del proceso también es indicado en las aportaciones de diversos autores, algunos de ellos especialistas en el ámbito emocional y educativo (Bisquerra, 2000; Bisquerra, 2005, citado en Cera Castillo, 2012; Fernández Domínguez et al., 2009; Cascante Fernández, 2005, citado en Fernández Domínguez et al., 2009).

Así pues volvemos a la pregunta que nos planteábamos justamente antes de iniciar el apartado 2.4 sobre Educación Emocional:

¿Existe en nuestras escuelas un trabajo de las emociones que parta de lo creativo y artístico?

¿Qué tenemos en nuestras escuelas sobre educación emocional? Hasta ahora la educación emocional se ha llevado a término a partir de programas de EE.

¿Es éste el único modelo de inteligencia emocional para aplicar en la escuela? Vemos que existe otro modelo, el arteterapia que se está aplicando en otros países.

¿Qué nos aporta el arteterapia? Sabemos que el arte y el juego confluyen para posibilitar entrar en un “espacio potencial” donde la incertidumbre tiene cabida desde lo creativo para relacionarse con los otros y a partir del otro reflejarse y conocerse a sí mismo. Por lo tanto sirve para tratar las inteligencias intrapersonal e interpersonal y así llevarnos a la inteligencia Emocional.

Arteterapia se utiliza para decir qué nos pasa a nivel emocional e ir más allá, a ese lugar que solo nosotros mismos sabemos y donde podemos encontrar respuestas. El arteterapeuta juega el rol de acompañar en el juego, en el descubrimiento, en la creatividad que facilita el desarrollo de la inteligencia emocional.

Este es un modelo, el arteterapia, que trabaja la Educación emocional con lo artístico desde la creatividad. La misma creatividad comporta salirse del programa. Lo creativo abre la puerta a procesos tanto de los participantes de las sesiones de arteterapia como del propio arteterapeuta para el “*becoming arteterapéutico*”.

Los programas en cambio: ¿En qué enfatizan, en la persona que ha de hacer el proceso en educación emocional o solo en el mismo programa? Solo se enfatiza en el mismo programa aplicado.

¿Qué pasa con el proceso que también debe realizar el especialista en Educación Emocional? Si solo tenemos en cuenta lo que realizan los alumnos, y no lo que también

le ocurre al propio educador emocional, difícilmente podremos hacer avanzar a nuestros alumnos en sus procesos.

Vemos como en la escuela se puede hacer educación emocional desde la creatividad y fortaleciendo el proceso del profesional que lleva a cabo la intervención y esto revierte en la formación del docente y exige un tipo de formación de construcción.

Los maestros o futuros profesores que han participado en el trabajo con arteterapeutas en talleres de arteterapia han manifestado que estas actividades con lo creativo repercuten en su labor docente.

A continuación mostramos las voces de docentes en comentarios sobre arteterapia que se recogen en mis inicios de la investigación en este campo (Miret, 2008, p.45 y 46):

- Mestra i Cap d'Estudis de Primària, els seus alumnes fan artteràpia:

“La meva experiència en l'Artteràpia ha estat molt positiva. El que més m'ha sobtat han estat les reaccions i els canvis que varen experimentar els alumnes al llarg del procés”.

Maestra y Jefa de Estudios de Primaria, sus alumnos hacen arteterapia: Mi experiencia en arteterapia ha sido muy positiva. Lo que más me ha sorprendido han sido las reacciones y los cambios que han experimentado los alumnos a lo largo del proceso.

- Mestra d'Educació Especial i logopeda, participa en cursos d'artteràpia:

“Les experiències viscudes en l'artteràpia em condueixen a una comprensió més profunda de mi mateixa i del lloc i situacions que em toquen viure. Desitjaria que aquest tipus d'activitats formessin part del currículum, que els docents

tinguèssim la possibilitat de formació en aquestes matèries dins el pla de formació del Departament i se'ls donés la consideració d'eines imprescindibles per aconseguir una Educació Emocional.”

Maestra de Educación Especial y logopeda, participa en cursos de arteterapia:

Las experiencias vividas en arteterapia me conducen a una comprensión más profunda de mí misma y del entorno y situaciones en las que vivo. Desearía que este tipo de actividades formasen parte del currículum, que los docentes tuviéramos la posibilidad de formación en estas materias dentro del plan de formación del Departamento de Educación y se les diera la consideración de herramientas imprescindibles para conseguir una Educación Emocional.

- Mestra Especialista en Llengua Estrangera-Anglès i Postgrau en Educació Emocional, participa com a alumna en cursos d'artteràpia:

“L'Artterapeuta guia les sessions i t'ajuda en aquest camí. En les produccions artístiques un pot veure com està interiorment tant a nivell emocional com psicològic. Un treball continu pot arribar a ajudar a persones (nens, adolescents, adults, malalts...) que estan passant per un mal moment. També és una teràpia preventiva a on es poden detectar possibles problemes futurs.”

Maestra especialista en Lengua Extranjera- Inglés y Postgrado en Educación Emocional, participa como alumna en cursos de arteterapia:

El arteterapeuta guía las sesiones y te ayuda en este camino. En las producciones artísticas uno puede ver cómo está interiormente tanto a nivel emocional como psicológico. Un trabajo continuo puede llegar a ayudar a personas (niños,

adolescentes, adultos, enfermos...) que están pasando por un mal momento.

También es una terapia preventiva para detectar posibles problemas futuros.

- Estudiant de Magisteri- Educació Infantil, participa com alumna en un curs d'artteràpia proposat per la universitat:

“L’art és, doncs, una molt bona forma d’expressar-nos tal com som i així conèixer-nos millor. Per això crec que treballar a les escoles alguns continguts de l’Artteràpia pot ser molt interessant, ja que seria una molt bona forma de treballar les emocions i, alhora, potenciar l’àmbit creatiu en els nostres alumnes.”

Estudiante de Magisterio- Educación Infantil, participa como alumna en un curso de arteterapia propuesto por la universidad.

El arte pues, es una muy buena forma de expresarnos tal como somos y así conocernos mejor. Por eso creo que el trabajar en las escuelas algunos contenidos del Arteterapia puede ser muy interesante, ya que sería una muy buena forma de trabajar las emociones y, a la vez, potenciar el ámbito creativo de nuestros alumnos.

- Estudiant de Magisteri- Educació Infantil, participa com alumna en un curs d'artteràpia proposat per la universitat:

“Experiència personal en el Curs de Lliure elecció sobre l’Artteràpia: Per a mi l’experiència va resultar molt positiva i enriquidora, ja que mitjantçant el curs

d'Artteràpia em vaig adonar de problemes interns que em feien mal i que vaig poder solucionar.

Va ser un curs molt entretingut que a la vegada em feia despertar la meva creativitat i imaginació. Jo crec a més a més, que seria útil posar-lo com assignatura dins de la Formació acadèmica dels estudiants a mestres, ja que ajudaria a que les persones ens donessim compte dels problemes i deficiències.”

Estudiante de Magisterio- Educación Infantil, participa como alumna en un curso de arteterapia propuesto por la universidad:

Experiencia personal en el Curso de Libre elección sobre el Arteterapia: Para mí la experiencia resultó muy positiva y enriquecedora, ya que mediante el arteterapia me di cuenta de problemas internos que me hacían mal y que pude solucionar.

Fue un curso muy divertido que a su vez me hacía despertar mi creatividad y la imaginación. Yo creo además, que sería útil ponerlo como asignatura dentro de la Formación académica de los estudiantes a maestros ya que ayudaría a que las personas se dieran cuenta de los problemas y deficiencias”.

Después de estos comentarios aportados por los profesionales en el 2008, se han continuado desarrollando formación en Másteres y Postgrados en Educación Emocional, pero todavía no se ha incluido el ámbito creativo y la necesidad de proceso en estas formaciones.

Queremos insistir en que quizás sea más fácil reparar las relaciones que hemos establecido o potenciarlas desde un modelo alternativo a la educación emocional. Hasta ahora el modelo implementado está basado solamente en programas, se podría hacer a partir del arte como vía para el trabajo con la emociones. Vamos por tanto a vincular el arte y las emociones, además nos interesa poner énfasis en que el arte nos acerca a lo creativo, la capacidad de crear. Esta es una gran diferencia entre los programas que son más pautados y el arte en arteterapia y las terapias expresivas que nos llevan a la creatividad en la educación. De Prado (citado en Callejón Chinchilla y Granados Conejo, 2003, p. 142) indica que **la calidad en la escuela solo llegará con una educación creativa**. Y nos habla una "**creatividad total**" en la que "la realidad" por medio del pensamiento y la expresión (el mundo vivido y aprehendido desde la experiencia multisensorial y multiexpresivo), se convierte en realidad "re-creada". Nos habla de una "creatividad a fondo": de un "*ser creador expresivo total*". A continuación vamos a ver como el arte es sí mismo contiene una profunda relación con nuestras emociones. También indicamos teorías que han relacionado el arte con las emociones y su conexión con arteterapia.

2.5. Arte y emoción se fusionan en arteterapia

El arte tiene una dimensión muy amplia respecto de la influencia que puede tener en el ser humano desde todos los ámbitos que abarca: cultural, histórico, estético, educativo, intelectual, creativo, antropológico, religioso y podríamos buscar muchas más conexiones, pero nuestra intención en este apartado es centrarnos en su capacidad de comunicar, expresar y por tanto "emocionarnos".

El arte es el lenguaje de las emociones, Veron (1878, citado en Ducasse, 1964, p.109) declara que “el arte es la expresión emocional de la personalidad”. “El artista a la vez que está realizando la obra, está creando. Una vez creado el trabajo artístico, cuando ya existe, en sí mismo expresa emociones” (Ducasse, 1964).

La relación entre arte y emoción es actualmente considerada materia de estudio. Las respuestas emocionales que emergen a través del uso del arte han sido vistas en investigaciones recientes más allá de simples reacciones, las experiencias que provocan son más complejas y deben ser estudiadas a nivel experimental (Silvia, 2005).

Se han descrito diferentes teorías para describir las respuestas emocionales que proporciona el arte:

- Contamos con la teoría sobre la valoración de la emoción “appraisal theory”, basada no en los propios hechos que acontecen, sino en la evaluación de éstos y las emociones que surgen de la valoración subjetiva sobre estas experiencias. (Lazarus, 1991; Roseman & Smith, 2001; Scherer, 2001, citado en Silvia, 2005).
- “Minimal model”, Modelo sobre el funcionamiento de las emociones parte de que las personas se mueven hacia lo que les proporciona incentivos y huyen de lo que les causa temor. Las emociones positivas se asocian con los propósitos conseguidos y las emociones negativas con la incapacidad de conseguirlos (Xenaquis et al., 2012).
- “Five- step aesthetic experience”, la experiencia de interactuar con el poder que transmite el arte. Esta teoría está dividida en cinco subapartados según Pelowski et al. (2011).

- En el primero, “pre-expectations and self image”, se consideran las pre-expectativas que tiene el sujeto y la relación del trabajo artístico con uno mismo.
- El segundo subapartado, “cognitive mastery and introduction of discrepancy”, se busca el motivo y el significado del trabajo artístico. Se trata de tener en cuenta la percepción que se tiene previamente y crear un cambio de ésta para mejorar la capacidad de comprensión sobre lo que ocurre. Esto produce discrepancias entre lo que se pensaba que ocurría y lo que acontece cuando aumenta el grado de entendimiento.
- En el tercer subapartado, “secondary control and scape”, cuando el sujeto encuentra una discrepancia en su comprensión sobre lo que pasa debe ponerse en el tercer nivel de interacción con el trabajo de arte. En este punto se pasa de un proceso inconsciente a un mayor grado de conocimiento para cambiar como se ven las circunstancias. Así se pueden intentar escapar de los efectos de esta situación.
- El cuarto, “Meta-cognitive assessment”, si las personas no pueden escapar o reevaluar su interacción con la obra artística se puede orientar su proceso de autoconsciencia y creación de la auto-imagen.
- Finalmente en el quinto subapartado, “Aesthetic outcome and new mastery”, después de la propia transformación y cambio en las expectativas, el individuo reprograma su interacción con el trabajo, y de nuevo empieza el proceso de un más profundo auto-entendimiento de la obra artística.

Estas teorías han influido en la manera en cómo se aplica el “Arteterapia” resultando éste un modelo de intervención a nivel emocional. Incluso se ha podido constatar que el arte actúa como un regulador emocional. Hay estudios que demuestran que la

capacidad creativa que proporciona el arte puede **influir en la regulación de los estados de humor a corto plazo** (Drake et al., 2012).

Como nuestro campo de investigación es el educativo, nos interesa sobre todo ver si ha habido antecedentes al respecto y encontramos a Thubron (Lynton 2007, citado en Williamson 2009) y a Ehrenzweig (1964, citado en Williamson, 2009) como figuras importantes dentro de la pedagogía del arte en el Reino Unido y considerados como precursores de arteterapia. Sus ideas fueron implementadas en las escuelas inglesas y posteriormente han derivado hacia el terreno terapéutico influyendo en las terapias artísticas.

Thubron (1915-1985) artista y profesor de arte y Ehrenzweig (1908- 1966) especialista de la psicología del arte coinciden en la manera en como el arte debe ser trabajado en la educación artística. El profesor debe llevar la clase a partir de lo que ocurre alrededor y fuera de seguir un programa: “Non programmatic approach, the methodology can be called such, simply to respond to the creative process as it happened in the studio” (Williamson 2009, p. 242). La **metodología** que proponen sería, simplemente **responder al proceso creativo** que ocurre en el aula de arte. Así estos autores ya estaban utilizando el arte como un puente entre la creatividad y las emociones o estados de humor en la educación artística.

Ehrenzweig (1965, citado en Williamson 2009, p. 244) dice:

En la educación artística se debe reconocer la importancia de la mente inconsciente para que tenga lugar un auténtico proceso creativo. Se debe proporcionar el espacio adecuado y así dejar fluir libremente al alumno. De

esta manera los alumnos pueden sentirse suficientemente seguros para tomar riesgos, hacer errores, y buscar de manera no planificada el próximo paso en su propio proceso sin preocuparse hacia donde les lleve éste.

*El profesor debe posibilitar que las clases o sesiones cambien o muten en tiempo real, teniendo en cuenta las **necesidades individuales de los alumnos** y los **hechos que ocurren**. Esta manera de trabajar respondiendo a lo que el grupo necesita anima a los alumnos a relacionar las ideas así como éstas aparecen.*

Un ambiente donde la espontaneidad sea un privilegio y se establezca la conveniencia necesaria, llevará a la realización de ejercicios no planeados.

*Ehrenzweig escribe acerca de la necesidad de hacer que los estudiantes **se den cuenta del tipo de cosas que pueden estar bloqueándoles o ayudándoles a liberar su propia creatividad e imaginación**. Pone énfasis en los procesos inconscientes del mundo interno del niño en relación con el mundo externo.*

“A moment when artist and work become as one when limits cease, boundaries collapse and the depths of the unconscious surface to precipitate a momentary experience for the artist” (Williamson 2009, p.239).

En el momento en que el artista es uno con su obra los límites desaparecen, las barreras caen y la profundidad del inconsciente se asoma para precipitarse como una experiencia momentánea del artista (Williamson 2009, p.239).

Diario de notas: En la 1ª sesión de arteterapia, L. dice que ella viene a arteterapia para expresar sus sentimientos. Explica que en esta obra (ver figura 6) quería hacer la letra “L”, pero finalmente le ha salido la letra “U”. Ella dice

que ha hecho el día, pero que le gusta tanto el día como la noche. Esta obra, por la forma de la letra, la lleva a pensar en como la llaman en su casa, es un diminutivo de su nombre. Este diminutivo contiene la letra “u”; al salir esta letra ha podido comunicar a sus compañeros como le gusta que la llamen. Es una alumna a la que le cuesta de por sí hablar, en sesiones posteriores ella misma se propone el propósito de hablar más.



Figura 6. Obra de L. *“Quería hacer la L, pero me ha salido la U.”* Alumna de 6º curso de Educación Primaria de 11 años y 6 meses. En la obra se puede observar que pinta 11 rayos de sol

Eisner (2003) defiende la idea de que la escuela utilice el arte para la mejora de la práctica educativa y considera que: “The aim of education ought to be conceived of as the preparation of artists” (Read, 1944, citado en Eisner 2003, p.376). El propósito de la educación debe de ser la preparación de artistas. Nos habla del concepto de “artistry” (Eisner 2003) donde en el uso de las artes no está limitado sólo a la plástica, se tienen en cuenta todas las formas de creatividad, los símbolos y las imágenes sirven para

expresar y comunicar ideas, sentimientos, etc. , se incluye: la pintura, la dramatización, la música, los poemas, la imaginación, el movimiento...

Todas estas ideas nos aproximan a la idea de la importancia que tiene el arte como herramienta educativa y que conlleva el despliegue de la **creatividad** que se aprovecha para canalizar emociones.

Para Melanie Klein la creatividad está asociada con procesos de reparación, del juego y de los instintos de vida. En 1929 escribe la obra titulada “Situaciones infantiles de angustia reflejadas en una obra de arte y en el impulso creador”; así pues cuando el niño siente que hay objetos perseguidores que le han inferido algún dolor, el esfuerzo posterior en restaurar esta lesión se traduce en esfuerzos creadores” (Loza Adila, 2006, p.60).

La Teoría de las relaciones objetales de Klein (1932, citado en Guerra 2012) nos habla de que el ser humano interacciona con el mundo exterior a través de la relación que ha establecido con los objetos que le rodean. Los niños pequeños poseen imágenes inconscientes de lo que es bueno y lo que es malo previas al lenguaje. Sus impulsos o instintos innatos están relacionados con los objetos, por ejemplo el impulso del hambre tiene asociado como objeto bueno el “pecho de la madre”. Según ella, desde la primera infancia los niños se relacionan con estos objetos externos, tanto en sus fantasías como en la realidad. El bebé en sus primeros meses de vida experimenta estados de ansiedad provocados por causas internas o externas relacionadas con estados de frustración (hambre, sueño, etc.) e impulsos que le provocan miedos y son la causa de las

ansiedades persecutorias. Por lo tanto un objeto perseguidor sería el que provoca ansiedades persecutorias.

Klein (1966, citado en Di Menna, 2007) asignaba efectos psicoterapéuticos al dibujo, al juego, a la pintura. Los niños cuando practican estas actividades, sobre todo el juego, liberan ansiedades.

La escuela debería tener el eje central en el juego, la creación y el arte para que los alumnos de forma natural aprendieran y se relacionaran con los demás.

Es por eso que arteterapia es una forma de intervención que cubre estos tres elementos citados que sirven para el desarrollo del individuo a nivel personal y social. El aspecto social lo relacionamos con la capacidad de relacionarse con los otros y de conocerse a sí mismo a través de la interacción con los demás, previamente en el núcleo familiar y posteriormente a través de la educación escolar.

2.6. ¿Cómo se trabajan las emociones en arteterapia?

Según Dalley, Art as Therapy (1984), el arte como terapia, “es la utilización del arte y de otros medios visuales en un entorno terapéutico o de tratamiento”. Sus técnicas están diseñadas para que la actividad de crear “algo” provoque cambios favorables en la persona que permanezcan después de que haya acabado la sesión”.

Trabaja con una amalgama entre psicología y arte, usa como vehículo principal la creatividad y la expresión plástica para mejorar la salud mental y ser un complemento a la salud física.

Arteterapia es una buena manera de profundizar en el autoconocimiento interior para descubrir el porqué de nuestras emociones. El arte y la expresión artística son un medio para contactar con lo emocional, nuestra parte intuitiva e inconsciente, con un lenguaje diferente al verbal.

“La actividad artística puede ser un elemento necesario de equilibrio que actúe sobre el intelecto y las emociones infantiles”. (Lowenfield, citat en Callejón y Granados, 2003, p. 141)

La tarea fundamental del arteterapia es crear imágenes, dibujos que nos sirven para acceder al inconsciente. Junto con el terapeuta, el paciente puede dialogar con la obra artística y “darse cuenta”, entender aspectos propios y de su entorno desde otras perspectivas o puntos de vista. “En la teoría de los hemisferios se plantea que las primeras experiencias de vida son codificadas en imágenes”. (Virshup y Virshup, 1980, citado en Granados y Callejón, 2010, p. 79)

Edith Kramer, nacida en Viena en el 1916, trabajó como arteterapeuta en Wiltwick, una escuela residencia en Nueva York destinada a niños procedentes de barrios marginales en el año 1951. Allí se inspiró y escribió el libro *Art Therapy in a Children's Community*. Consideraba el arte como un proceso curativo en sí mismo, esta artista dice “el objeto de arte es un recipiente de emociones” (Kramer, 1958, citado en Sánchez Pizarro, 2011, p.3), según ella, el arte daba la oportunidad de exteriorizar, volver a experimentar y resolver sentimientos conflictivos.



Figura 7. Imagen de la obra artística de R., alumna de 9 años y 11 meses, “El got” (El vaso)

R. realiza este objeto (ver figura 7) en la última y penúltima de las 19 sesiones llevadas a término. En la sesión 18, le preocupa mucho que quede bien este objeto, ya que como se puede apreciar en la imagen tiene grietas. En la sesión 19 pide ayuda a los compañeros para su re- construcción, para que este *recipiente* no se rompa.

El arte nos permite plasmar de manera creativa aspectos propios y externos que parten de percepciones, pensamientos y aspectos que nos han podido emocionar y que nos costaría más expresar con palabras.

“Utilizar el cuerpo en el manejo y exploración de los materiales, puede conducir más fácilmente a aspectos intuitivos y emocionales y puede crear un efecto catártico y energético. La expresión espacial y el lenguaje del color, la forma, el tono y la línea pueden describir y comunicar experiencias profundas y complejas con una inmediatez que en las palabras, debido a su naturaleza, falta” (Sánchez Pizarro, 2011, p. 5).

Las personas necesitamos expresar, comunicar lo que nos pasa y sacar a fuera nuestras emociones, sentimientos vivencias, recuerdos, preocupaciones, deseos, etc. El hecho de ser escuchados es básico en una sociedad democrática y a la hora de aprender a escuchar.

Arteterapia puede servir en las escuelas para tratar las emociones. “El trabajo con las artes ayuda al desarrollo personal y emocional” (Duncan, 2007). En su artículo esta autora nos habla del papel de las emociones y como su uso a través de las artes mejora la calidad de las relaciones humanas, incluye en su artículo estas palabras “Ser persona: TODOS” (Duncan, 2011, p. 40).

What else is there besides the art product, the patient and the emotion? Imagination. Since art therapy activates the imagination and allows it to materialize — that is, enter the world via the emotions of the patient — therapy by means of the arts must take precedence over all other kinds (Hillman 1992, xiv, citado en Maclagan, 2011, p.8).

Este autor nos indica que arteterapia activa la imaginación y que al materializarse, esta vía nos permite entrar en el mundo de las emociones del paciente. La terapia con el uso de las artes debe tomar precedencia a todos los otros medios de acceso. (Hillman 1992, xiv, citado en Maclagan, 2011, p.8).

Sánchez Pizarro, (2011, p. 5), dice: “La pintura es un sentimiento licuado. Pintar es permitir que los sentimientos se manifiesten a través de los colores, utilizando las manos, los dedos, los pies, los pinceles...”



Figura 8. Obra de A. “Els colors”(Los colores), alumno de 5º de Educación Primaria.
Sesión 8

El sentir que se puede dibujar o pintar libremente, sin modelo permite que se ensaye, se experimente, se combine, etc. No importa la estética de la obra ni las capacidades artísticas, “lo que realmente importa es la forma en cómo se ha representado (proceso de creación) y lo de cómo se describe lo que se ha representado” (Dalley, 1987, p. 85, citado en Sánchez Pizarro, 2011, p. 16). La descarga emocional que contiene la obra, no solo es para deshacerse de algo que molesta, sino para dar la posibilidad de transformarlo (Sánchez, 2011).

Este es un comentario de las anotaciones de la arteterapeuta en referencia a la figura 8, obra de A. “Els Colors” (los colores) realizada en la sesión 8 de un total de 10 sesiones:

Como siempre A. cuando llega a la sesión se sienta a mi lado.

Al principio de la sesión coge barro. Mientras trabaja con el barro, da muchos golpes y muy fuertes. A todos nos molesta eso y se lo decimos. Él continúa

haciéndolo. Le decimos porqué puede ser, él dice que está nervioso (P. está a su lado). Al final le digo que si quiere ir a fuera yo le ayudo a picar y él dice que parará. Cuando trabaja con el barro dice algo como que no le puede salir tan bien la nueva obra como la calabaza anterior (en donde dedicó mucho tiempo), entonces decide dejar el barro y comenzar este nuevo trabajo (ver figura 8). Mientras lo realiza se muestra muy tranquilo y el resto de la sesión también.

Este es un ejemplo de como la pintura permite fluir y sentir de forma libre y creativa, proporcionando calma y dando nuevas posibilidades. A. había estado trabajando con barro en la misma obra durante varias sesiones, “la carabassa” (la calabaza). Él mismo reconoce su estado, el porqué daba golpes- “estoy nervioso”- dice, y al cambiar de material por decisión propia, con la pintura cambia su estado y su relación con el entorno. Se deja llevar y su obra produce un efecto en él mismo e incluso en los demás.

En esa misma sesión, la número 8, P. está al lado de A., ve como A. hace la obra y quiere ella también “imitarle” y realizar una obra con pintura. La titula “Pa casa” (ver figura 9, p. 117 y tabla 4, p. 119), P. también parecía más calmada mientras la realizaba.

P. quiere llevarse la obra a casa. Le comento que ya explicamos que las obras se dejan en el espacio hasta el último día en qué finaliza el proceso de intervención. Esto es así para poder ver todas las obras como una continuidad. Así se pueden observar los cambios y el usuario puede volver a una obra realizada en el pasado y en la última sesión ver todo el recorrido de las obras.



Figura 9. Obra de P., alumna de 5º curso de Educación Primaria, titulada “Pa casa”.

Sesión 8

En este grupo, formado por 7 personas, donde está P. hay 4 niños y 3 niñas procedentes diversas culturas y edades, entre 9 y 11 años. Es un grupo heterogéneo, las diferencias proporcionan una riqueza y permiten un intercambio y posibilidad de poner en juego sus capacidades y compartirlas con el grupo.

A través de la tabla 4 (p. 119) vamos viendo el proceso creativo de la alumna P., de 5º curso de primaria. En la primera imagen “el vaixell” (ver tabla 4, ilustración 1) realiza un dibujo con pintura y se pueden observar unos pájaros negros muy grandes en proporción al barco.

La segunda imagen (ver tabla 4, ilustración 2) muestra los “trozos fragmentados” de una oveja, ella titula esta obra “la oveja de barro”. En la siguiente sesión, la número 3,

describe la obra (ver tabla 4, ilustración 3) como “la oveja sin vida”. Parece que en la obra de la sesión nº 4 (ver tabla 4, ilustración 4) hay un cambio y hace un trabajo más colorido, “el boomerang multicolor”.

Interrumpir las intervenciones puede llevarnos a un retroceso en el proceso, pero a la vez nos da información de qué pasa cuando se deja de asistir a las sesiones de arteterapia.

Lo que ocurre a continuación es que al faltar en las sesiones 5 y 6, se puede apreciar en cómo realiza la obra de la sesión 7 y 8 (ver tabla 4, ilustración 5 y 6) donde ella misma se cataloga como “calabaza rara” en la sesión 8. Es en esa sesión cuando a través de observar al compañero A., realiza un cambio al querer imitarle en la técnica utilizada.

En la sesión 9, A. no estaba, entonces P., trata de experimentar todavía más y surge esta obra que titula: “No sé” (ver ilustración 8 tabla 4, p. 119 o figura 10 y 11, p. 120). Dice- he ido cogiendo pinturas, pero como no sabía qué título poner he puesto no sé-. En esta sesión un compañero Al., la insulta, ella no se enfrentaba a este tipo de situaciones.

Yo le pregunto si ella está de acuerdo con lo que le dicen, y al responder que no, la invito a decirle al compañero lo que ella siente. “P. al hablar de lo que le ha dicho Al. y hacerle ver que si no le gusta lo tiene que decir, le dice- No me digas XXXXXX”.

La última sesión, la nº 10, realiza una obra típica de pre-adolescente, donde muestra su lado femenino de sentir agrado y con el corazón (ver tabla 4. Ilustración 10, p. 119).

En la reunión de evaluación del primer trimestre el tutor de P. comenta que ha hecho un cambio muy grande en el comportamiento en la clase, tiene mayor autoestima y que ha mejorado sus notas académicas.

 <p>Ilustración 1: Sesión 1. Obra. <i>El vaixell</i> (el barco)</p>	 <p>Ilustración 2: Sesión 2. Obra. <i>La oveja de barro</i></p>
 <p>Ilustración 3: Sesión 3. Obra. <i>La oveja sin vida</i></p>	 <p>Ilustración 4: Sesión 4. Obra. <i>Boomerang multicolor</i></p>
<p>Sesión 5 no asiste</p>	<p>Sesión 6 no asiste</p>
 <p>Ilustración 5: Sesión 7. Obra. <i>Calabaza roja y negra</i></p>	 <p>Ilustración 6: Sesión 8. Obra. <i>Calabaza "rara"</i></p>
 <p>Ilustración 7: Sesión 8. Obra <i>"Pa casa"</i></p>	 <p>Ilustración 8: Sesión 9. <i>"No sé"</i></p>
 <p>Ilustración 9: Sesión 10. Obra. <i>I love Justin Bieber</i></p>	 <p>Ilustración 10: Sesión 10. <i>I love Mistletoe</i></p>

Tabla 4. Proceso de las obras de P., alumna de 5º curso de Educación Primaria



Figura 10. Obra de P. "No sé". Sesión 8



Figura 11. Detalle ampliado de la obra de P. en la figura 10. "No sé". Sesión 8

Podemos ver en este ejemplo cómo arteterapia nos permite trabajar las emociones y profundizar de manera creativa en aspectos personales de ¿Cómo somos?, ¿Qué sentimos? ¿Qué nos pasa y por qué?; esto nos lleva al término de inteligencia intrapersonal. Por otro lado a través de las relaciones sociales se establecen conductas imitativas y de relación con el entorno y las personas que nos rodean. En este caso se

hace referencia a la inteligencia interpersonal. La unión de ambas nos lleva al concepto de “Inteligencia Emocional” del que Goleman como ya hemos citado anteriormente describe en 1995.

A continuación vamos a seguir este hilo que une el arte y la creatividad/juego con la inteligencia emocional.

2. 7. El uso de la creatividad en las terapias expresivas desde la Inteligencia Emocional

“La habilidad de ser creativo ayuda a consolidar la salud emocional de los niños, ya que la creatividad es la forma más libre de expresión propia” (Martínez 2009, p. 164).

Hemos explicado que desde que el niño nace su relación con la persona principal, que es la que le cuida, va a determinar después su capacidad de relacionarse a nivel social (inteligencia interpersonal) y de crear su propia identidad a partir de diferenciarse del otro (inteligencia intrapersonal).

En la medida que esta relación con la madre sea la adecuada el bebé irá desarrollándose. Durante este proceso el juego es la base de la relación (self/other action play) y lo que permitirá que el niño sea creativo.

“El juego es esencial para la creatividad”, Winnicott (1966). La creatividad estará en función de cómo el niño es capaz de responder ante la realidad exterior que ha ido aprendiendo a través de la interacción con la madre y que se irá enriqueciendo con las experiencias de su vida.

Así pues, “la capacidad creativa del niño tiene su origen en las relaciones objetales que el bebé establece con la madre y con objetos externos”. (Winnicott, 1971, citado en Martínez, 2009, p.164).

Esta afirmación nos conecta con todo lo explicado en el apartado anterior sobre como el niño va creciendo y adquiriendo una conciencia del “self”, de sí mismo y de la del otro. Esto ocurre a través de la interacción/juego que se produce con su relación con la mamá y desde ella con el mundo de los objetos, definida como relaciones objetales.

El fenómeno de la vinculación afectiva del niño/a a objetos externos es lo que Winnicott, psicoanalista infantil, en su Teoría del Juego llama *objeto transicional*.

Para que el bebé se pueda ir separando, se va creando un espacio intermedio que es el que permite poco a poco esa separación y es donde ese juego tiene lugar. Esta zona intermedia del llamado espacio transicional se formará en función de si el niño ha aprendido a crear. La creatividad refuerza esta zona y a su vez este espacio transicional estimula el desarrollo de la creatividad.



Figura 12. Foto del Artículo: Art Therapy and Play Therapy: A Continuum

El bebé con el objeto transicional. (Hills de Zárate, 2012)

Las experiencias que el bebé tiene en este espacio Winnicott (1966) las llama fenómenos transicionales, como por ejemplo cuando toma con la mano un objeto exterior digamos una parte de la sábana y lo introduce en su boca junto con los dedos.

El objeto es un símbolo de la unión del bebé y la madre (o parte de ésta). Ese símbolo puede ser localizado. Se encuentra en el lugar del espacio y el tiempo en que la madre se halla en la transición de estar (en la mente del bebé) fusionada al niño y ser experimentada como un objeto que debe ser percibido antes que concebido. El uso de un objeto simboliza la unión de dos cosas ahora separadas, bebé y madre, en el punto del tiempo y el espacio de la iniciación de su estado de separación. (Winnicott, 1982, p.86)

A veces esa punta de la sábana, o de la mantita (ver figura 12), un osito, una canción, una melodía o una palabra, etc. llega a adquirir gran importancia a la hora de ir a dormir. Este objeto es como una defensa para la ansiedad, Winnicott (1966) lo denomina objeto transicional. Los padres consideran a este objeto importante también y lo llevan consigo cuando viajan. Estos fenómenos transicionales empiezan a aparecer entre los 4-6 meses hasta 8-12 meses. Dicho objeto que suele ser blando es usado por el niño aparte de para dormir, cuando está solo, triste o nota algún peligro. Menciona que a veces no existe objeto transicional aparte de la propia madre. Puede ocurrir que el bebé se sienta perturbado en su desarrollo emocional y no pueda gozar del estado de transición o se rompa la secuencia de los objetos usados.

La zona intermedia de experiencia, no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la

experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora. (Winnicott, 1966 p. 23)

Lo transicional no es el objeto. Éste representa la transición del bebé, de un estado en que se encuentra fusionado a la madre a uno de relación con ella como algo exterior y separado.

Poco a poco estos objetos serán dejados de lado y este espacio de transición entre el niño y la realidad será ocupado por actividades creativas como el arte y la cultura. En este sentido el crecimiento del niño toma la forma de un intercambio continuo entre la realidad exterior e interior, por la cual cada una es enriquecida por la otra. (Winnicott, 1971, citado en Martínez, 2009, p.165)

Esta información nos permite entender como se va pasando del objeto transicional al arte. El niño se irá separando de la mamá diferenciando el interior y el exterior a medida que se va liberando del cuidado materno. En su interior se encuentra su verdadero Yo, y al desarrollarse se va haciendo fuerte, relacionándose con la realidad externa sin sufrir traumas.

Según Winnicott (1966) el objeto transicional representa a la madre sin ser la madre. “Si el objeto transicional se abandona y pierde importancia, no es porque desaparezca la zona de experiencia que éste expresa, sino porque precisamente su significación se ha extendido para abarcar todo el espacio propio de lo cultural (Winnicott, 1971, citado en Martínez, 2009, p. 165).

Cuando se dan las suficientes condiciones de salud, se produce una evolución. La función del objeto transicional se va desvaneciendo y da paso a fenómenos que constituyen el dominio del juego infantil y actividades e intereses culturales (ver figura 13, y comentarios anteriores capítulo 2, p. 60).



Figura 13. Foto del artículo: Art Therapy and Play Therapy: A Continuum. On the way to Object Constancy. (Hills de Zárate, 2012)

La zona intermedia nombrada anteriormente donde se produce el juego que Winnicott llama *espacio potencial* (Winnicott, 2002, p. 64, citado en Sánchez Pizarro, 2011, p.7) tiene cabida el mundo interior de la persona y el exterior. Allí es donde se producen las experiencias para el desarrollo interno y externo, si se le ofrecen las oportunidades adecuadas.

La tercera zona, espacio potencial, llamado así por Winnicott (1971, citado en Martínez 2009, p. 171), es el espacio del juego, la creatividad y en toda la vida cultural del hombre es una zona de experiencia que existe entre el individuo y el

ambiente, que tiene carácter dual ya que une y separa a la persona de la realidad.

“Si no se le da oportunidad y no existe zona alguna en donde pueda jugar o tener experiencias culturales, no tendrá vínculos con la herencia cultural”. (Sánchez Pizarro, 2011, p.7)

Es muy importante para el arteterapeuta conocer la existencia del *espacio potencial*, ya que es el único en el que se puede iniciar el juego. Para que aparezca deben darse una serie de condiciones que son: confianza y seguridad. El niño solo es capaz de jugar si siente confiado y seguro, y así se relaja, baja sus defensas. Winnicot habla de la *madre suficientemente buena* que proporciona estas condiciones. Este concepto podemos relacionarlo con la figura del arteterapeuta.

Cuando el terapeuta proporciona una situación de seguridad y confianza en el espacio de arteterapia pueden aparecer fenómenos transaccionales, experiencias, fantasías que son importantes para el individuo.

Para M. Klein, los niños expresan sus fantasías y ansiedades principalmente jugando, de la misma manera que el adulto la hace predominantemente a través de las palabras. Resalta el alivio que sienten niños y niñas al jugar, al poder manifestar a través del juego sus temores y fantasías (Klein, 1965, citado en Sánchez Pizarro, 2011, p. 7).

Para Winnicott "el juego es por sí mismo una terapia". (Winnicott, 2002, p. 75, citado en Sánchez Pizarro, 2011, p. 8). Podemos relacionar el juego con la terapia a través del arte al tener en cuenta que las realizaciones plásticas son como situaciones de juego

donde se manipulan diversos materiales. Todo proceso artístico es como una construcción, creando una imagen, dibujando un garabato, moldeando, usando cuerdas o trocitos de madera, etc. es como si estuviéramos jugando con los materiales y experimentando.

*En el juego, y solo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador.
(Winnicott, 1982, p.51)*

Como ya hemos explicado mostramos las voces que han ido emergiendo, rastros de las obras de los alumnos, de sus palabras, de sus vivencias, dificultades, etc. que se recogen en las notas de mi diario de campo:

*Sesión 17: Los alumnos me propusieron jugar al escondite en la misma sala de arteterapia. “Necessitat de jugar: Joc d’amagar-se” (necesidad de jugar: juego de esconderse). Para ellos era muy importante, ya que necesitaban liberar las ansiedades con las que llegaban a la sesión. En esos instantes ellos **se sentían seguros** en los distintos espacios donde se escondían. Al principio yo era observadora, pero pronto me propusieron que yo también debía jugar con ellos. Este juego “el escondite” se adaptaba a las circunstancias y contexto, espacio donde se realizaban las sesiones de arteterapia. Juntos creábamos condiciones específicas, las reglas para poder jugar el perseguidor y los perseguidos. Apartábamos los objetos que nos molestaban y dejábamos espacio suficiente para poder correr y salvarse del perseguidor. El espacio estaba un poco oscuro, pero ellos se movían con saltitos y con alegría mientras se escondían.*

A continuación vemos la obra de D., uno de los alumnos de 4º curso (ver figura 14), “la cara” realizada en la sesión 17 de 19 sesiones en total. Dice que es la cara de una persona que es oculista moviendo la nariz, aquel día D. dijo que él tenía la nariz tapada.



Figura 14. Obra de D., alumno de 4º curso de Educación Primaria de 9 años y 9 meses:
“La cara”

En la obra de D. (ver figura 14), si nos fijamos también podemos observar en los laterales las huellas en blanco de dos manos al lado de la nariz.



Figura 15. Obra de K., alumna de 5º curso de primaria de 11 años y 3 meses. *“La mano”*

La obra anterior fue realizada por K., alumna de 5º curso de primaria, en la misma sesión donde se inició con el juego, el espacio estaba oscuro para poder esconderse y no ser visto (ver figura 15) “*La mano*”.

Podemos ver como las obras se conectan unas con otras, pues en la sesión anterior K. pidió a sus compañeros/as poner sus manos en planchas de barro (ver figura 16). Cuando le pregunté en esa sesión anterior el porqué no hacía ella primero su mano, un compañero A. enseguida contestó: - *Perquè potser és un record*. Porqué quizás es un recuerdo y ella añadió: - *“Si fiques la mà, quan passarà molt de temps la veuràs”*-. Si pones la mano, aunque pase el tiempo la verás-.



Figura 16. Obra realizada por K. alumna de 5º curso. “*Las manos de los compañeros*”

Después en la siguiente sesión K. pide de nuevo a otros compañeros que faltaban poner también su mano en planchas de barro (ver figura17). Estamos acabando las sesiones, los niños lo saben, pues en arteterapia se suele informar con anterioridad cuando se terminan. De esta manera los alumnos ya se van preparando para la separación y final del proceso. Estas obras le están permitiendo a K. irse separando poco a poco antes de que llegue el final definitivo.



Figura 17. Obra realizada por K. de 5º curso. “*Las manos de los compañeros que faltaban*”.

Notas del diario de campo: “La K. pregunta si el curs que ve farem artteràpia, i els hi dic que en aquest moment no ho puc contestar”. K. pregunta si el curso que viene haremos arteterapia, y yo les digo que en este momento no se lo puedo contestar.

A través de este ejemplo, en qué K. nos pide a todos (incluida yo misma) poner la mano en una placa de barro, podemos ir viendo la importancia del vínculo y su necesidad en las relaciones humanas. Arteterapia puede ayudar a través de este espacio creativo a reproducir el *espacio potencial* donde el ser humano es capaz de crear objetos que permiten desarrollar la inteligencia emocional.

El mantenimiento inalterado de un vínculo se experimenta como una fuente de seguridad y la renovación de un vínculo como una fuente de dicha. Estas emociones suelen reflejar el estado de los vínculos afectivos de una persona, se considera con esto que la psicología y la psicopatología de las emociones están en relación directa con los vínculos afectivos. Para Bowlby el desarrollo de la conducta de apego en un individuo y la forma en que se organiza su

personalidad se relacionan con las experiencias tenidas durante la infancia, la niñez y la adolescencia. (Bowlby, 1983, citado en Duncan, 2007, p. 41)

Para una mejor comprensión de estas zonas, relacionando el juego y la creatividad que nombra Winnicott (1966, 1982), a continuación exponemos los siguientes comentarios:

La primera necesidad es que el bebé se sienta protegido en su relación bebe-madre y bebé-padre. Esto ocurre en la primera etapa del desarrollo de todos los niños, de esta manera ya se puede formar el *espacio potencial*, la **seguridad** por la **protección** recibida le permitirá tener **confianza** y así estar en condiciones de **jugar de manera creadora**.

La segunda necesidad es de los que cuidan a los niños de cualquier edad deben estar preparados para proporcionarles elementos adecuados de la herencia cultural, según sea la edad emocional, capacidades y fase en la que se encuentren los niños.

La tercera zona de la vida humana, según Winnicott (1982), que no está dentro del individuo, ni afuera, está en el mundo de la realidad compartida. Ese vivir intermedio en el espacio potencial varía de individuo en individuo. Su fundamento es la confianza del bebé en la madre, y en la crítica etapa de separación del no-yo y el yo. Allí es cuando el **establecimiento de la persona autónoma** está en la fase inicial.

“En el espacio de juego (espacio potencial) es donde se experimenta el vivir creador”.
(Winnicott, 1982, p.91)

La creatividad que se pone en marcha en el proceso artístico posibilita observar las capacidades y aspectos personales del sujeto.

Creativity in Therapy has the potential to impact clients memorable ways that traditional interventions do not. When therapists choose to use expressive therapies, they give their clients the opportunity to become active participants in their own treatment and empower them to use imagination in productive and corrective ways. Whether through art, play, music, movement, enactment, or creative writing, expressive therapies stimulate the senses, thereby “sensitizing” individuals to untapped aspects of themselves (Gladding, 1991, citat en Malchiodi, 2005) and thus facilitating self-discovery, change, and reparation. (Malchiodi, 2005, p. 14)

La creatividad en la Terapia tiene el potencial de impactar de forma memorable en las personas mucho más que otras intervenciones más tradicionales. Cuando los terapeutas recurren a terapias expresivas, dan a sus clientes la oportunidad de convertirse en participantes activos de su propio tratamiento y poder usar la imaginación de manera productiva y reguladora. Si a través del arte, el juego, la música, el movimiento, las representaciones o la escritura creativa, las terapias expresivas estimulan los sentidos, así pues el sujeto estará más predispuesto a mostrar aspectos personales sin explorar (Gladding, 1991, citado en Malchiodi, 2005) y para facilitar el autodescubrimiento, el cambio y la reparación. (Gladding, 1991, citado en Malchiodi, 2005, p. 14)

La creatividad en arteterapia va relacionada con la libertad que se le proporciona al alumno respecto a la realización de sus obras. El niño puede escoger qué materiales quiere utilizar y él decide cómo aplicarlos y realizar su trabajo artístico. De esta manera

el niño se convierte en el protagonista de su proceso creativo. Esta forma de trabajar le proporciona autonomía y capacidad de decisión.

El terapeuta no pone temas ni da soluciones directas al niño acerca de cómo resolver un problema plástico, si el niño pide que se le dé ideas, se lo estimula para que él mismo pueda elaborarlas animándolo para que ponga a trabajar la imaginación. (Martínez, 2009, p. 170)

Otro aspecto importante a citar es sobre el espacio físico donde se realiza la intervención. ¿Por qué es tan importante este espacio? Ya hemos comentado que en arteterapia se reproduce, junto con el acompañamiento del arteterapeuta, la zona intermedia “espacio potencial” de relación interpersonal e intrapersonal similar al que vivimos cuando éramos pequeños con nuestra figura referencial o mamá cuidadora. Para que esto ocurra debe haber una serie de condiciones. En primer lugar el niño debe sentirse seguro y confiado, es por la cual cosa que para proporcionar esa seguridad los materiales plásticos se disponen siempre de la misma manera, así cuando los alumnos llegan al espacio de arteterapia los encuentran colocados en la misma posición en cada una de las sesiones. Esa constancia espacial y temporal refuerza la relación de seguridad necesaria para la terapia y para que se pueda anticipar lo que ocurre, por ejemplo al llegar los niños se encuentran también siempre las sillas en círculo (se ponen tantas sillas como alumnos hay en el grupo y el terapeuta). Incluso aunque se sepa que algún alumno no va a venir, por estar enfermo ese día u otro motivo, se coloca igualmente su silla que queda en el espacio como testigo de su presencia. Es como si permaneciera en el espacio de alguna manera.

Esta situación de permanencia en el espacio de arteterapia ocurrió en el caso de una alumna, As. de 4º curso de primaria, que por motivos de trabajo del papá tuvo que dejar el colegio y por tanto de asistir a las sesiones de arteterapia. Antes de marchar a otra ciudad y despedirse nos pidió por favor que mantuviéramos su silla (evidentemente esto lo sugirió As., aunque ignoraba el motivo de esta constancia en el espacio).



Figura 18. Obra artística de As. alumna de 4º curso de primaria de 9 años y 11 meses. “Despedida”, realizada en la 5ª sesión y última para ella enganchada en la silla

El último día de la sesión en el grupo realizó una obra (ver figura 18) que colocó en la silla para indicar que de alguna manera ella se sentiría presente con su obra, aunque la distancia nos separaba. Para una de las compañeras del grupo, R. también de 4º curso de primaria, fue muy reconfortante, dejar la silla de As. con su obra ya que R. había tenido a nivel familiar muchos cambios. La mamá de R. me comentó: -Qué lástima que ahora marche As., para R., mi hija, ha sido una gran amiga-.

Durante algunas sesiones la silla con la obra de As. permaneció en el espacio de arteterapia.

En la sesión 5, R. se pasa todo el rato con As. consolándola y realiza esta obra (ver figura 19. Titulada: Estoy triste) donde muestra su tristeza. Además R. le entrega una postal de despedida a As.



Figura 19. Obra de R., alumna de 4º curso de 9 años y 6 meses. “*Estoy triste*”

Vemos como van surgiendo aquí las emociones dejando libertad de expresión sin pretender conseguir un objetivo estético. De una manera creativa se establecen vínculos que representan aspectos propios para resolver de forma autónoma problemáticas, explicar vivencias o acompañar en situaciones difíciles.

Estructurar los pensamientos - sentimientos - emociones. Una de las ventajas que tiene el individuo al hablar y contarle a alguien lo que le pasa, está, no solo en “sacar”, expresar, cosas que quizás ni sabe, sino en el hecho de que al hablar estructura su pensamiento, de modo que después de haberlo hecho puede que encuentre que tiene más claras las cosas y lo hace más consciente de su realidad. Esa función la realiza el pintar, y el poder entrar en un proceso sistemático: relajación- tema- pintar- expresar (compartir) lo pintado.
(Granados y Callejón, 2010, p. 77)

Delante de estos diferentes tipos de intervenciones para tratar las emociones nos debemos plantear cuales están más próximas a los niños, son más naturales o cómo es más fácil acceder a las emociones.

Hemos visto que las que están basadas en programas, al estar pautadas¹² dan menor libertad y por lo tanto se reduce la creatividad. Aquí es la maestra que presenta esta imagen (ver figura 20) y no parte de producciones hechas por los propios alumnos.

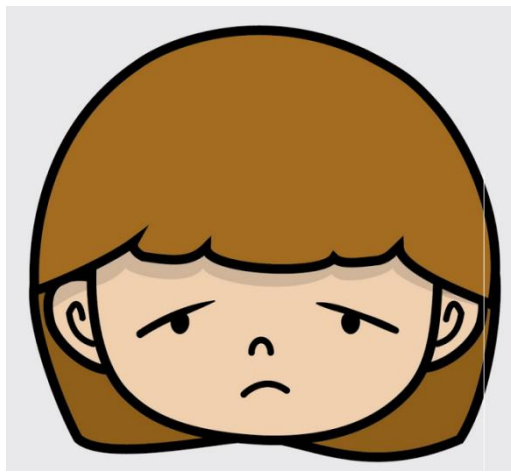


Figura 20. [www.dibujos didácticos.com](http://www.dibujosdidacticos.com). Sentimientos niño triste

En cambio a través del arte con arteterapia, el niño encuentra un medio sencillo para **expresarse** ya desde la primera infancia **de manera libre**.

Los niños preescolares son artistas innatos y seres simbólicos, su sentido de la intuición hace que puedan expresarse a través del arte y del juego sin necesidad de demasiadas pautas, ya que éste es un medio de expresión que les pertenece y les resulta más placentero y familiar. (Martínez, 2009, p. 159)

¹² <http://elxicotetmondeleseemocions.blogspot.com.es/> Blog: El xicotet món de les emocions

La metodología se basa en la **capacidad creativa** (usando el juego como base de las relaciones) para poder ver la realidad desde diferentes puntos de vista y así ésta pueda ser más llevadera. El hacer trabajos artísticos es también como si jugáramos.

“*Juego*. La creación artística, sobre todo en el trabajo con niños, tiene un carácter lúdico, que lleva a la diversión, y a la vez de desbloqueo emocional”. (Granados y Callejón, 2010, p. 76)

Hemos visto la importancia que tiene el **arteterapeuta como figura referente** (como la mamá cuidadora) para el niño que **acompaña** y deja autonomía para que el pequeño busque la solución a sus propios planteamientos.

Cabe decir que el “**proceso**” que se desarrolla a lo largo de las sesiones en arteterapia es lo más importante además de la persona, así es como se conectan las historias con las obras para que tengan un significado. Ya hemos hablado también de la importancia de las imágenes como vía o canal de registro de la información desde los primeros años de vida. En arteterapia se establece una comunicación con imágenes desde el interior del propio sujeto para expresarse libremente de forma no verbal y después poner palabras. En los programas de Educación Emocional se aplica principalmente comunicarse desde lo verbal con lo cual pueden no mostrarse del todo aspectos del sujeto que reprima por diversos motivos o se pongan en marcha los mecanismos de defensa.

Recordemos que Freud señalaba cómo la asociación libre o las creaciones artísticas son formas de expresión en las que estos mecanismos de defensa no se encuentran en plena actividad, por lo que pueden dejar entrever parte del problema. Se pretende, por tanto, una objetivación de la realidad al ser la

expresión artística un nexo entre el individuo y su experiencia interna (Alcaide, 2006; González Montalvo, 2006; Hernández Merino, 2006; Polo, 2000, citado en Granados y Callejón, 2010, p.79).

Mecanismos de defensa: “La defensa es definida en psicología de la personalidad como una de las fuerzas instintivas fundamentales en la relación con el mundo exterior como respuesta a lo que es experimentado como amenaza, ataque, lucha o conflicto” (Granados y Callejón, 2010, p.80).

En arteterapia la obra de arte está allí, no puede negarse, cuando el sujeto esté preparado el arteterapeuta le va acompañar para encontrarse a sí mismo de manera creativa.

Junto a este proceso el terapeuta lleva a cabo su propio **proceso personal** como base de su formación y práctica sin la consideración del cual sería difícil atender de forma holística a los alumnos. Hemos visto como este aspecto, “el proceso personal”, es un tema a replantearse en la formación del educador emocional.

También en arteterapia se cuida el espacio físico y simbólico que rodea al niño para proporcionarle seguridad y confianza a través de la constancia de los objetos (se colocan los materiales en el mismo lugar). El propio terapeuta actúa como acompañante del proceso de las sesiones velando por lo que va ocurriendo y adaptándose a lo que acontece (contenedor-recipiente de las emociones que emergen en la sesión).

Hay que añadir también que el arteterapeuta realiza intervenciones directamente con los alumnos a través de las sesiones de arteterapia y además da un asesoramiento a los profesores y padres de los alumnos que atiende.

El motivo de establecer encuentros o reuniones con los profesores y padres es útil en el sentido de que permiten ofrecer recursos a los maestros y a la familia. Estos contactos aportan información sobre los alumnos y a su vez el arteterapeuta tiene un feedback de los padres y educadores. A veces en las aulas debido al número de alumnos es más difícil para el tutor/a conocer aspectos personales de los niños. Los comentarios que comparte con el arteterapeuta le pueden ayudar para complementar su trabajo con los escolares a nivel académico y en las relaciones sociales en las clases. Principalmente todo esto sirve para considerar las necesidades de los alumnos teniendo en cuenta todas las miradas de los profesionales y atenderlos de forma preventiva junto con la colaboración de los padres.

A continuación vamos a explicar un ejemplo que ilustra cómo se interviene con las familias desde arteterapia. Éste es sobre una de las reuniones que mantuvimos con la mamá de una alumna.

Notas del diario de campo: Encuentro con la mamá de Ar. :

*Parlem de que l'Ar. té molt bon cor, es nota que està molt **reconeguda per la família** i ella se **sent estimada**. El fet de ser filla de català i colombiana ha anat molt bé al grup. Fa de pont entre la visió d'un català i un de fora del país.*

En les últimes sessions no ha volgut parlar de la seva obra. El que destaca és el títol: “Vine bomber que hi ha foc”, i podem relacionar-ho amb el que la mare explica que li passa amb la Ch. Ja li venia passant des del desembre, que van tenir un problema de relació. Ara més recentment quan les amigues li diuen que la Ch. la critica. Mirem de tractar el tema, la mare em demana consell de que si ella podria parlar amb la Ch.

*Fem que ella, l'Ar., **participi del diàleg** entrant a la sala de la reunió amb la mare. Mirem de que el que importa és que **ella pugui enfrontar-se** a la situació i li digui a la Ch. davant de les amigues què diu o comenta sobre ella. La mare llavors recorda que era la seva pròpia mare la que resolía els problemes d'ella i dels seus germans quan eren petits. Són orfes de pare, la padrina deia que havia de fer de mare i pare a l'hora. Llavors sempre eren els adults els que passaven davant i treien les castanyes del foc als fills.*

*El que ens interessa és que la mateixa Ar. s'enfronti, sola ella. Si no, sempre apareixeran més "Ch.s" a la seva vida. Finalment l'Ar. decideix que **sí parlarà amb la Ch. sobre el tema com ara sobre els insults, gorda com a un elefant.***

Jo li deia a l'Ar. que potser la Ch. en fer això vol dir algo, ella respon: -La meua mare diu que és que em té enveja-. Ar. farà la comunió i està molt contenta, però no pot venir la iaia des de Colòmbia, és molt lluny, la mare té 3 germans més.

Hablamos de que Ar. tiene muy buen corazón, se nota que está muy reconocida por la familia y ella se siente querida. El hecho de ser hija de catalán y colombiana ha ido muy bien al grupo. Hace de puente entre la visión de un catalán y uno de fuera del país.

En las últimas sesiones no ha querido hablar de su obra. Lo que destaca es el título: "Ven bombero que aquí hay fuego", y podemos relacionarlo con lo que la madre explica que le pasa con Ch. Ya venía pasando desde el diciembre que tuvieron un problema de relación. Ahora más recientemente cuando las amigas le dicen que Ch. la critica. Miramos de tratar el tema, la madre me pide consejo de que si ella misma podría hablar con Ch.

Hacemos que ella, Ar., participe del diálogo entrando en la sala de reunión con la madre. Miramos que lo que importa es que **ella pueda enfrentarse a la situación** y le diga a Ch. delante de las amigas qué dice o qué comenta sobre ella. La madre entonces recuerda que era su propia madre la que resolvía los problemas de ella y de sus hermanos cuando eran pequeños. Son huérfanos de padre, la abuela decía que había de hacer de madre y de padre a la vez. Entonces eran los adultos los que pasaban delante y sacaban las castañas del fuego a los hijos.

Lo que nos interesa es la que la misma Ar. se enfrente, sola ella. Si no siempre aparecerán más Ch.s en su vida. Finalmente Ar. decide que **sí hablará con Ch. sobre el tema como los insultos**, gorda como un elefante.

Yo le decía a Ar. que quizás Ch. haciendo esto quería decir algo, ella responde - Mi madre me dice que es que me tiene envidia-. Ar. hará la comunión y está muy contenta, pero no puede venir la abuela desde Colombia, está muy lejos, la madre tiene tres hermanos más.

El hablar con la mamá de Ar. sobre este problema de relación social con Ch. nos permite llevar aspectos del entorno al espacio de arteterapia. Ch. asiste a partir de la sesión 8 y Ar. se ha incorporado al grupo en la sesión 6 (ver tabla 7. Registro de asistencia, p. 216), con motivo de la baja de As. (alumna que ya dijimos que se marchó). En la sesión parece que a Ar. *le cuesta* decir a Ch. lo que ha pasado y el trato despectivo que ha recibido ahora, pero esto ya viene aconteciendo desde hace tiempo ya que son compañeras de clase y ahora de arteterapia. El hecho de que Ar. no se atreva a quejarse de lo que le hace Ch. nos lleva a reunirnos con la mamá de Ar. después de realizar la obra de la figura 21, p. 143.

A continuación notas del diario de campo que nos muestran la conexión entre lo que ocurre en la sesión de arteterapia y la reunión con la mamá.

En la reunión individual hablamos sobre este tema y después recuerdo que Ar. comunicó al grupo en arteterapia de que su abuelo materno había muerto cuando su mamá era pequeña. Ar. nos contó que su mamá no se había despedido del papá porque estaba enfadada con él, justamente aquel mismo día murió y se arrepentiría toda la vida de no haberle dado el beso de despedida como hacía siempre.

Esta situación para la mamá de Ar. le hizo rememorar que su mamá siempre la había protegido quizás demasiado(o ella lo había vivido así), pero no lo había asociado a este hecho y de que ella misma se veía a veces insegura y se lo transmitía a su hija. Ese día al hablar de la muerte de su padre, el abuelo de Ar., se dio cuenta.

Todo esto nos permitió ver como había sido su repercusión sobre su hija Ar. y pudimos hablar sobre la forma de relación que ella había tenido con su propia mamá, es decir la abuela materna de Ar. Esta mamá vio como su manera de actuar con su hija era igual de cómo su madre había actuado con ella. La mamá de Ar. percibió o vio una serie de aspectos de los cuales no había sido consciente que ella misma reproducía ahora en su relación madre-hija. Ella quería arreglar los problemas a su hija como lo hizo su mamá con ella, y lo más importante que vimos, era que la propia Ar. fuera la que se atreviera a actuar por cuenta propia.

Podemos ver a través de la obra de Ar. (ver figura 21) cómo comunica a través de la imagen algo que le está ocurriendo. La titula “Vine bomber que hi ha foc”. Ven bombero que aquí hay fuego, como escribe en la etiqueta con que la identifica (ver figura 22), pero que no quiere hablar sobre la obra en la primera sesión de las tres sesiones que la elabora (para Ar. son las sesiones 5, 6 y 7).

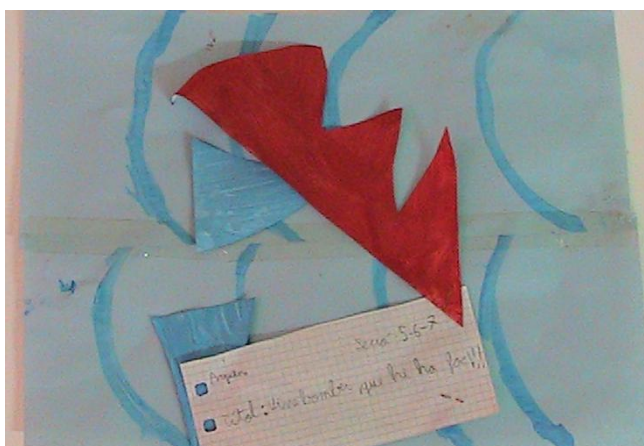


Figura 21. Obra de Ar. alumna de 4º curso de primaria, 9 años y 5 meses. Título: “Vine bomber que hi ha foc”. Ven bombero que aquí hay fuego

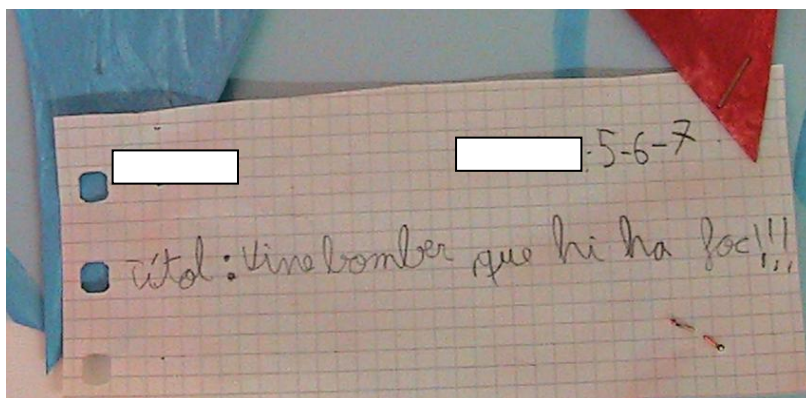





Figura 22. Obra de Ar. detalle de la etiqueta: “Vine bomber que hi ha foc”

Los alumnos saben que pueden compartir con el grupo sus comentarios de forma libre si les parece, o pueden simplemente presentar la obra al grupo sin hablar.

Ar. sí acepta en la primera sesión que los compañeros le hagan preguntas sobre la obra, pero no en la segunda. (Ar. cuenta las sesiones a las que ha asistido a partir de que llegó al grupo. Para Ar. sesión 5, 6 y 7 y para el grupo sesiones 11, 12 y 13).

Tabla 5. Proceso de las sesiones de Ar.

		
<p>Sesión 11. Obra. No quiere hablar de la obra, sí que le hagan preguntas. Ya ha escrito el título: “<i>Vine bomber que hi ha foc</i>”. Ven bombero que aquí hay fuego.</p>	<p>Sesión 12. Sigue sin querer hablar de la obra, pero ahora no quiere ni que le hagan preguntas. Dice que hablará cuando la acabe. A continuación nos reunimos con la mamá y ella.</p>	<p>Sesión 13. Obra final. Se atreve a hablar y dice a Ch. lo que siente y la enfrenta a que diga la verdad sobre las críticas que le hace. Dentro del tubo hay un largo palillo.</p>

Vamos a ver cómo se va transformando esta obra en las siguientes sesiones después de la reunión (ver tabla 5). Al cambiar la obra también cambia la actitud de Ar. después mi encuentro con la mamá y su propia decisión de enfrentarse al problema.

Diario de campo, anotaciones sobre Ar. de la sesión 13:

En el inicio de la sesión, estamos sentados como siempre en círculo, ese día falta una compañera, hay 5 alumnos. La primera parte del espacio es sentarnos y encontrarnos. Esos primeros momentos sirven para ver cómo ha ido la semana y si hay alguna cosa

que quieran compartir con el grupo antes de empezar los trabajos plásticos. Es entonces cuando Ar. habla de lo que le pasa con Ch.

Ar., diu que s'ha atrevit. I per a ella és difícil perquè comenta que no es sol atrevir. No ha volgut explicar que era l'obra, -Quan l'acabi- ha dit. Ha doblegat el full blau de xarol ajuntant-ho i semblava un tub i dintre ha ficat uns palillos units entre ells per a fer un pal llarg, se la veia contenta, més centrada i “adonant-se del que passava”...

Ar. dice que se ha atrevido. Y para ella es difícil porque dice que no se suele atrever. No ha querido explicar que era la obra, - Cuando la acabe-, ha dicho. Ha doblado la hoja de papel de charol azul juntándolo y parecía un tubo y dentro ha puesto unos palillos unidos entre ellos para hacer un palo largo, se la veía contenta, más centrada y “dándose cuenta de lo que pasaba”...

Ese día cuando Ar. se atreve a decir lo que siente, hace que también la otra compañera Ch. vea, aunque le cueste, su actitud. Es entonces cuando Ch. le pide perdón a Ar. y lo muestra a través de esta obra que Ch. titula “*Els cors del perdó*”. Los corazones del perdón (ver figura 23).

Anotaciones del diari de campo sobre Ch.

Ch., OBRA: Els cors del perdó . Ha demanat perdó a l'Ar. Encara que ella no reconeixia que els atacs encara passaven ara, deia que era de l'any passat - Era del desembre al primer trimestre- deia la Ch. Al final ho ha anat reconeixent i acceptant. S'ha assegut tocant de l'Ar. durant el treball.

Ch., OBRA: Los corazones del perdón. Aunque ella no reconocía que los ataques todavía pasaban ahora. Al final lo ha acabado reconociendo y aceptando. Se ha sentado al lado de Ar. durante toda la obra.

“Cuando las personas trabajan juntas utilizando recursos artísticos se crea una conexión entre ellas que perdura a lo largo de los años”.



Figura 23. Obra de Ch. alumna de 4º curso de primaria de 9 años y 5 meses. “*Els cors del perdó*”. Los corazones del perdón

¿Los vínculos que se crean en arteterapia entre los miembros del grupo pueden llegar a ser más fuertes que los que podrían establecerse a través de programas pautados?

En arteterapia las conexiones parten desde el propio corazón de las personas y se extienden a través de los brazos llegando a las manos que son las creadoras de obras artísticas que dicen cómo somos y cómo nos sentimos para mostrárselo a los demás con el lenguaje de las imágenes. Ya dice el refrán: Una imagen vale más que mil palabras.

“La obra de arte es un ser de sensación, y nada más: existe en sí”. (Deleuze y Guattari, 1993, citado en Farias, 2009).

La obra artística contiene una información más holística, global de la historia de la persona con pequeños trocitos de vida que se van descubriendo en las imágenes más allá de las palabras.

Podemos ver la diferencia en la experiencia vivida en arteterapia entre Ar. y Ch., y que lleva a ésta última desde su propia creatividad a pedir perdón a Ar. dibujando corazones, y la propuesta del trabajo del perdón planteada en un programa de educación emocional en la siguiente imagen (ver figura 24), donde el alumno como vemos tiene unas pautas a seguir. Esta situación es algo que viene de afuera del alumno y se plantea como un caso típico sin conectarlo a situaciones concretas o a las propias vivencias personales.

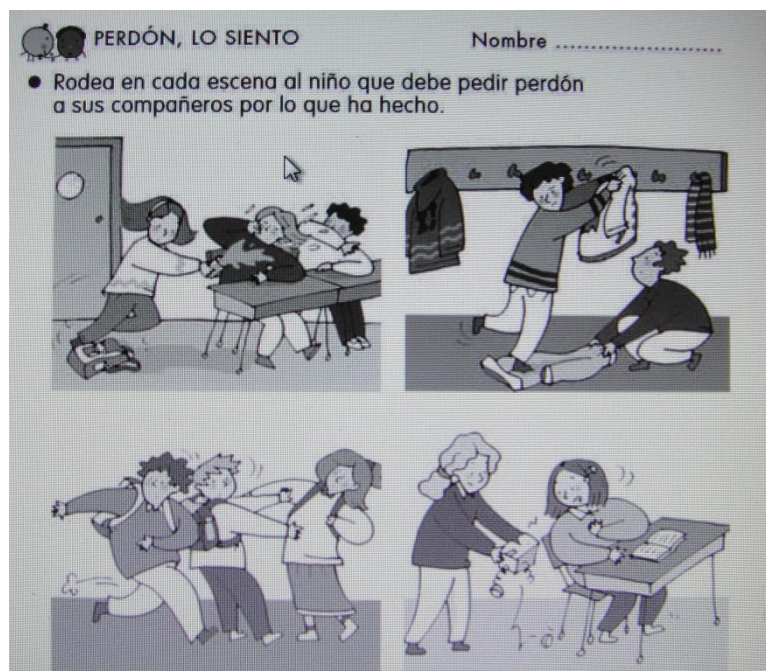


Figura 24. Programa en educación emocional: Ficha. El perdón¹³

¹³ SEMINARIO I: INTELIGENCIA EMOCIONAL - C.E.I.P. "LICINIO DE LA FUENTE" ALÍA (CÁCERES) Materiales propuestos para Educación Primaria.

¿Qué opinan los padres? En mi experiencia de implementación de arteterapia en grupo con los escolares del Centro Escolar Ignasi Peraire de Mollerussa, los padres han participado en todas las reuniones de forma activa. Las familias han considerado beneficiosos estos encuentros para entender mejor a sus hijos. También han valorado positivamente el hecho de que se utilice el arte para comunicar sentimientos y emociones con el acompañamiento del arteterapeuta. Se les ha informado a los padres de que esta profesión se realiza a través de un máster universitario y que los estudios previos de los arteterapeutas suelen ser del campo educativo, pero también del ámbito social y sanitario.

Recogiendo todo lo que hemos ido comentando sobre arteterapia, como modelo de educación emocional en las escuelas, y su repercusión en el trabajo con las emociones nos ha llevado a plantear la necesidad de complementariedad de intervenciones en nuestro país, ya que solo existe la figura del educador emocional para tratar las emociones en nuestras escuelas españolas.

Todos estos años de experiencia me han empoderado para concretar la investigación de esta manera: como arteterapeuta que estando comprometida a una revisión de mi práctica en el *becoming* personal y profesional, me lleva también al ser docente a realizar la propuesta de introducir el arteterapia en la escuela para todos donde la reflexión sobre la propia práctica se pueda mostrar.

Arteterapia permite hacer el proceso en el *becoming* arteterapeuta-educador y sugerimos el utilizar el análisis de la interacción como herramienta para la mejora del proceso personal y profesional.

Delante de esta situación sobre la **implementación en España de la EE únicamente a través de programas en estos últimos años**, nos lleva a considerar la **posibilidad de ampliar este ámbito con otro tipo de estrategias** y por eso recurrimos a Morin et al. (2003) que nos permite reflexionar sobre el programa versus al método como estrategia.

2. 8. El programa versus al método como estrategia

“La mayoría de los problemas socio-emocionales están originados por una serie de factores de riesgo, y la obligación de padres y profesorado es **conferir a los alumnos habilidades personales y “estrategias emocionales”** que funcionen como elementos protectores” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p.110) y esto debería realizarse de manera temprana desde el inicio de la Educación Infantil y Primaria.

Morin, Ciurana y Motta en su libro *Educación en la era Planetaria* (2003) explican la importancia de **educar a través de estrategias**, ya que consideran que el **método**, camino, ensayo, búsqueda y estrategia es imposible de reducir a un programa.

Los autores plantean el método como estrategia, y presentan una oposición entre programa y estrategia. Para ellos el programa es una organización predeterminada a la acción.

El método como estrategia opuesto al programa nos da la capacidad de incertidumbre para crear conocimiento y manifestar las emociones desde el propio sujeto.

*La cuestión del método, por un lado visto como camino que se inventa y nos inventa, donde de ser posible el regreso, solo se regresa distinto, porque es el otro el que regresa y ese otro es el mismo que camina errante entre el sueño y la vigilia. Por otro lado, el método entendido como una **poderosa herramienta***

para las estrategias de conocimiento y acción, con la finalidad de organizar, ecologizar y contextualizar los conocimientos y las decisiones. (Morin et al., 2003, p. 11)

Es posible que según la situación no sea necesario ir más allá de la aplicación de un programa, pero el éxito de éste depende del contexto donde se desenvuelve. Por eso es importante tener en cuenta al sujeto, sus experiencias y el entorno donde se desenvuelve. Si nos limitamos solo al programa que repite propuestas y pautas es más difícil que fluyan las propias realidades de los individuos.

*La realidad cambia y se transforma, entonces una concepción del **método como programa es más que insuficiente**, porque ante situaciones cambiantes e inciertas los programas sirven de poco y, en cambio, es necesaria la presencia de un sujeto pensante y estratega... Un sujeto capaz de aprender, inventar y crear “en” y “durante” el caminar. (Morin et al., 2003, p. 18)*

Esta última frase nos lleva a considerar el proceso propio y personal del sujeto que va formándose y está en continuo cambio. Y el camino se va construyendo: “Caminante no hay camino se hace camino al andar” de Antonio Machado. María Zambrano (1989) habla de una metafísica de la experiencia: “la pluralidad de un método-camino para transitar la experiencia de la pluralidad y la incertidumbre, experiencia que hoy la educación debe favorecer”. Aclara que el método emerge durante la experiencia. Y esto justificaría la necesidad que he tenido de mostrar esta experiencia a lo largo de este capítulo.

Tabla 6. Comparativa entre el programa y el método como estrategia a partir de las reflexiones de Morin et al. (2003, p. 31-33)

Programa	Método como estrategia
<i>Repite lo mismo de lo mismo, necesita condiciones estables para ejecutarse.</i>	<i>Nuevos recursos, caminos y desvíos.</i>
<i>No improvisa ni innova</i>	<i>Abierta, evolutiva, afronta imprevistos (permite la incertidumbre) e innova</i>
<i>Poca aleatoriedad en el desarrollo</i>	<i>Gran despliegue de situaciones aleatorias y diversas para llegar a sus fines.</i>
<i>Poca tolerancia a los errores en el funcionamiento</i>	<i>Saca provecho de los errores</i>
<i>Necesita el control y la vigilancia computante</i>	<i>No solo necesita control y vigilancia computante, sino en todo momento, competencia, iniciativa, decisión y reflexión</i>

En la tabla 6 se compara el programa versus al método como estrategia. Por lo que respecta a la estrategia, ésta nos permite encontrar recursos, invertir caminos y desviaciones. En cambio el programa efectúa la repetición de lo mismo de lo mismo, es decir necesita unas condiciones estables para su ejecución. Volviendo a la idea de estrategia Morin et al. (2003) dicen que es abierta, evolutiva y afronta lo imprevisto y lo nuevo. Explican que el programa no improvisa ni innova. La estrategia sí improvisa e innova. El programa solo puede experimentar una dosis débil y superficial de aleatoriedad y dificultades en su desarrollo.

A través de la estrategia se pueden desplegar situaciones aleatorias y diversas para llegar a sus fines y propósitos. El programa solo puede tolerar una dosis débil y

superficial de errores en su funcionamiento. La estrategia, en cambio, saca provecho de sus errores. En el programa se considera el control y la vigilancia, pero en la estrategia además hay iniciativa, decisión y reflexión.

“El método es una obra de un ser inteligente que ensaya estrategias para responder a las incertidumbres” (Morin et al., 2003, p. 32). En este sentido, reducir el método a programa es creer que existe una forma *a priori* para eliminar la incertidumbre. Método es aquello que sirve para aprender y a la vez es aprendizaje. La educación ha de colaborar con el abandono de la concepción de progreso como “*certidumbre*” histórica, para hacer de ésta una posibilidad incierta, comprendiendo que los seres vivos y los humanos están sometidos a una degradación continua y a la vez regenerándose.

El método Morin et al. (2003) especifican que éste tiene dos niveles que se articulan y retroalimentan: por un lado facilita el desarrollo de estrategias para el conocimiento, y por el otro facilita estrategias para la acción. Esto es así ya que no solamente con el conocimiento tenemos aprendizaje, sino que es necesaria la práctica, la acción para que el aprendizaje sea auténtico. Esto se relaciona con los programas de educación emocional donde se aportan conocimientos muy extensos y muy válidos, pero es necesario también que se haga una práctica desde la propia experiencia como antes ya se ha comentado y referenciado por algunos autores. El método emerge durante la experiencia, y la experiencia servirá para que emerja el método. Empezando primero por los propios docentes, su propio autoconocimiento y permitiendo el proceso de desarrollo de las habilidades emocionales de manera vivencial, también citado por autores que consideran este aspecto muy básico para poder enseñar a los demás EE.

Volviendo a la idea de “modernidad líquida” de Bauman (2013) donde se ha hablado del nuevo profesor, junto con el método como estrategia que enfoca la importancia de “la incertidumbre en el aprendizaje” estamos en un momento importante en la reflexión sobre la educación emocional en el aula y cómo ésta debe encauzarse hacia campos creativos. “El método para ser puesto en funcionamiento necesita estrategia, iniciativa, invención, arte”. (Morin et al. 2003, p. 26)

En arteterapia se pretende reproducir y recrear espacios donde el sentirse seguro y confiado nos lleven a nuestra primera base en las relaciones, que fueron a partir de la persona cuidadora, y en este “microcosmos” volver a establecer juegos y diálogos a través de lo artístico con uno mismo y con los otros.

En el grupo y con el acompañamiento del arteterapeuta, que representa a esa figura cuidadora, se establecen de nuevo relaciones interpersonales e intrapersonales en el espacio de la creación. Este lugar a través del “self/other action play” es el idóneo según Mahler (1975, citado en Hills de Zárate, 2012) donde se ponen en juego estrategias que pueden reparar, construir o reconstruir la inteligencia emocional en la infancia y adolescencia con el arteterapia.

El hecho de reparar es partir del “error”, ya que en el libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 1999), se señala la importancia de este problema para la educación: “el mayor error sería subestimar el problema del error”. Utilizar el error como posibilidad de evolución. La estrategia permite sacar provecho de los errores (ver tabla 6, p. 151).

En arteteràpia permete tener en cuenta estos “errores” para poder verlos desde otras perspectivas, otro prisma sería pues el camino artístico.

Me parece idóneo incluir aquí, en este momento, la definición de una de los componentes del grupo de “arteteràpia”, alumna R. de 4º curso de primaria, dice en la sesión 13 de un periodo de 19 sesiones:

**“En artteràpia és com
si tinguéssim els ulls tancats,
no els poguéssim
obrir, i quan els obrim veiem”.**

En arteteràpia es como si tuviéramos los ojos cerrados y no los pudiéramos abrir, y cuando los abrimos vemos. Frase de R. sobre arteteràpia.

R. *“els ulls”.*

Necessitat d'intimitat (veure figura 25), no ser vista, s'ha atrevit a compartir amb el grup els seus problemes, això vol dir que confia amb el grup. Els tres ulls dels companys, com si fos el tercer ull que va més enllà de la percepció visual (veure figura 27, p.156). Tot això per a ella ha sigut un problema, tant gran com a una muntanya. Massa pes per a una nena tant petita. Artteràpia li serveix per a sostenir la situació. Ella se sent culpable del que passa, necessita reparar fent regals.

R. “los ojos”.

Necesidad de intimidad (ver figura 25), no ser vista, se ha atrevido a compartir con el grupo sus problemas, esto significa que confía en el grupo. Los tres ojos de los compañeros, como si fuera el tercer ojo el que va más allá de la percepción visual (ver figura 27). Todo esto ha sido para ella un gran problema, tan grande como una montaña. Arteterapia le sirve para sostener la situación. Ella se siente culpable de lo que pasa, necesita reparar haciendo regalos.



Figura 25. Fotografía de una parte del espacio de arteterapia

“La R. ha demanat intimitat i al posar les cortines ningú ens podia veure”. R. ha pedido intimidad y al poner las cortinas nadie nos podía ver.

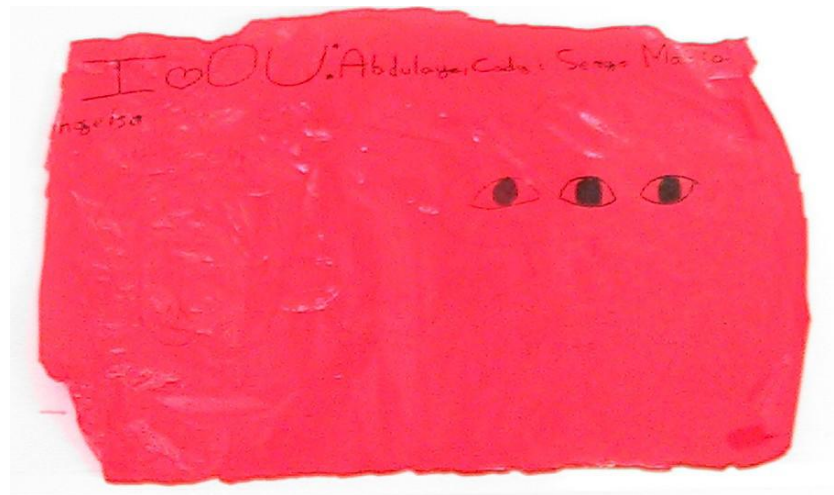


Figura 26. Obra de R., alumna de 4º curso de primaria de 9 años y 8 meses, con capa de celofán roja

A continuación vemos lo que ha hecho y como muestra su estado emocional (ver figuras 26 y 27).

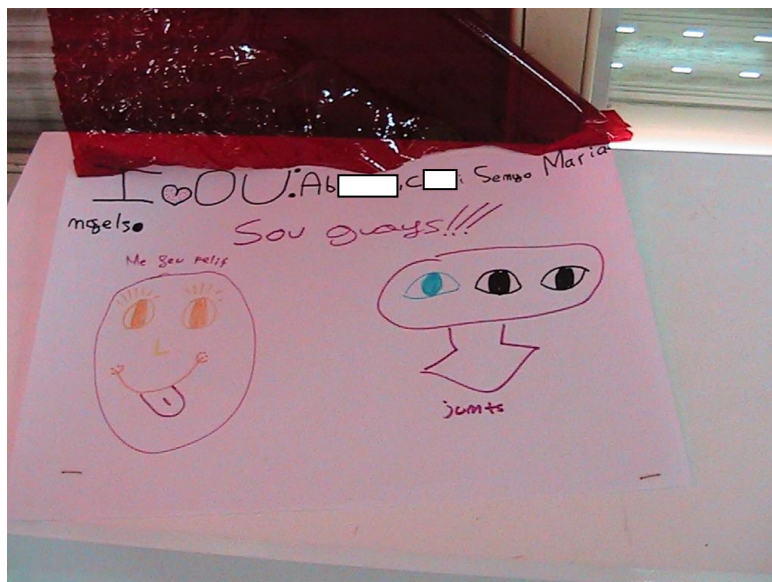


Figura 27. Obra de R., alumna de 4º curso de primaria de 9 años y 8 meses, parte de la obra vista al levantar el celofán. “Me feu feliç”, “sou guays”

R. muestra su agradecimiento al grupo (ver figura 27), “*Me feu feliç*”, “*sou guays*”, “junts”, me hacéis feliz., sois guays, juntos.

Notas del diario de campo:

Aquest període li ha servit a R. per a percebre la realitat que viu des d'un punt de vista més neutre, decidir sense sentir-se culpable pel que ella pot acabant decidint si anar-se'n amb la mare o quedar-se amb el seu pare.

Els companys li van donar el seu parer i ella va poder veure diverses opinions, però sobre tot enfrontar-se a aquesta situació ha de ser molt difícil per a qualsevol persona.

Este periodo le ha servido a R. para percibir la realidad que vive desde un punto de vista más neutro, decidir sin sentirse culpable por lo que ella puede acabar decidiendo si irse con la madre o quedarse con el padre.

Los compañeros le han dado su parecer y ella ha podido ver diversas opiniones, pero sobre todo enfrentarse a esta situación ha de ser muy difícil para cualquier persona.

Los padres de R. están separados, vivían en la misma población pero por motivos personales uno de ellos debe trasladarse a otra ciudad muy lejana, la niña se encuentra entre una dualidad para decidir con quién se va a vivir.

Notas del diario sobre R. cuando propone jugar al escondite:

SANAR LA MANERA DE PERCERBRE

Necessitat del joc, per a tenir moments de gaudir i expandir-se. El joc és fonamental. Voler amagar-se per a ser retrobada, és com a una metàfora.

Sanar la manera de percibir.

Necesidad del juego, para tener momentos gratos y expandirse. El juego es fundamental. Querer esconderse para ser reencontrada, es como una metáfora.

Hemos hecho en esta sesión unos juegos para potenciar la autoestima, aunque participaban todos, estaban especialmente diseñados para que así R. se sintiera querida y reconocida.

Morin et al. (2003, p. 36) consideran ineludible la presencia del arte y de la estrategia en el pensamiento complejo para la plena utilización de las cualidades del sujeto.

La idea de estrategia es indisociable de la del arte. Arte y ciencia se excluían mutuamente en la paradigmología clásica. El arte es hoy indispensable para el descubrimiento científico y será cada vez más indispensable para la ciencia, puesto que el sujeto, sus cualidades, sus estrategias, tendrán en ella un papel cada vez más reconocido y cada vez mayor.

Es importante nombrar el método/ camino/ estrategia/ensayo que en su conjunto de principios método-lógicos, configuran una guía para un pensamiento complejo. (Morin et al., 2003, p. 37-41)

1. *Principio sistémico o organizacional*: Permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa. El todo es “más” que la suma de las partes. Por otro lado también el todo es “menos” que la suma de las partes. En arteterapia en grupo se da mucha importancia a como la relación entre los sujetos va creando vínculo y juntos se pueden conseguir metas más fácilmente o superar

obstáculos, esto lo podemos ver en el caso de R. (ver figura 27, p. 156) cuando debajo de la imagen escribe “*junts*” (juntos).

2. *Principio hologramático*: Al igual que en un holograma cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado, en toda organización compleja no solo la parte está en el todo, sino el todo está en la parte. Jung nos habla del inconsciente colectivo, cada imagen que se crea de manera espontánea proviene del inconsciente individual que nos conecta como si de una red se tratara con el grupo al cual pertenecemos. Podemos tener representaciones individuales pero están en relación con el conjunto de personas con las que hemos vivido y a su vez éstas están influenciadas por la colectividad del entorno en donde se encuentran. Es importante conocer lo que le ocurre a un sujeto y su entorno, ya que esta información nos proporciona datos sobre sus características y sirve para entender lo que transmite en la obra artística. En la comunicación verbal la información se transmite linealmente, mientras que la obra artística representa toda una matriz espacial de información. Ver la imagen o trabajo plástico de manera global aporta nuevas maneras de percibir la situación, incluso a nivel cognitivo. En arteterapia se efectúa un soporte emocional al alumno y además se asesora al tutor/maestro del alumno y también a los padres. Esta comunicación en diferentes direcciones permite comprender mejor al sujeto y orientar a la familia y al profesorado. Viendo al niño se pueden detectar también aspectos propios de la familia. Heredamos también la forma de relacionarnos, prototipos que se transmiten desde el núcleo familiar. A veces no somos conscientes de algunas de nuestras reacciones porque las copiamos de nuestros padres, cuidadores, etc.

“From early on, Bowling was interested in the intergenerational transmission of attachment difficulties and how unresolved issues in one generation can be visited on the next”. (Bowling 1940, citado en Coates, 2003, p. 577). Desde el principio, Bowling estuvo interesado en la transmisión intergeneracional de las dificultades en las relaciones familiares y cómo los problemas no resueltos en una generación se pasaban a la siguiente. (Esta idea ya se ha nombrado anteriormente, ahora presentamos cita textual).

De esta manera podemos ver la importancia que tiene el papel de la escuela para resolver situaciones familiares que pueden provocar perpetuar la problemática que se generó en los padres y pasar a los hijos. Como hemos dicho anteriormente, en arteterapia al establecer una relación con la familia se pueden tratar los problemas que se manifiestan en el niño pero que provienen de la propia familia.

3. *Principio de retroactividad.* Delante del principio causa efecto nos situamos en otro nivel, no solamente la causa actúa sobre el efecto, sino que el efecto actúa sobre la causa. Todos estamos relacionados, lo que afecta a un sujeto influye en los demás, le cambia a él y a los otros. Esto sería el concepto del “rebote inclusivo”, aunque una parte del grupo hace arteterapia, al cambiar estos alumnos a pesar de que sea en un entrenamiento en el espacio arteterapéutico, va a repercutir su efecto afuera en el resto del grupo de alumnos-clase y afuera en la familia, amigos, comunidad, etc. Así las causas que provocaban ciertos comportamientos o actitudes dando lugar a unos efectos, emociones, sentimientos, al poder trabajar en ellas a través del arte, van a hacer que se modifiquen las conductas de los niños y se reparen aspectos de su desarrollo o se potencien. El arte, lenguaje no verbal, ayuda de forma

espontanea a expresar aspectos que de otra manera, quizás a nivel verbal serían más difícil de comunicar.

4. *Principio de recursividad*: Se trata de un proceso en el cual los efectos o productos son causantes del proceso mismo. Esto se puede ver en arteterapia, donde lo más importante es la persona, la obra y el proceso. El sujeto a consecuencia de su proceso personal efectúa cambios cuyos efectos a su vez hacen que éste siga cambiando y evolucionando. Es una disciplina como hemos dicho psico-dinámica.

5. *Principio de autonomía/dependencia*. Todo proceso necesita de la energía y la información del entorno. No hay posibilidad de autonomía sin múltiples dependencias. Nuestra autonomía como individuos no solo depende de la energía que captamos biológicamente, sino también de la información cultural.

El entorno como hemos dicho es básico en nuestro funcionamiento y nos adaptamos para que podamos vivir de forma autónoma, pero a la vez vinculados con lo que nos rodea. En la teoría de Mahler (1975, citado por Hills de Zarate, 2012) vemos el principio de separación-individuación pero a la vez la necesidad del otro para crecer “self/other action play”. En arteterapia se pretende que el sujeto adquiera una independencia desarrollando sus habilidades, pero en el grupo y desde el grupo que es la base de la humanización. Lo artístico crea lazos que perduran toda la vida.

6. *Principio dialógico*: Este principio ayuda a pensar en un mismo espacio mental lógicas que se complementan y se excluyen. Podemos acompañar para ver que lo que le ocurre a nivel emocional a un sujeto a través de cómo se expresa pintando,

dibujando, moviéndose, es decir desde lo artístico. Pero será el propio sujeto el agente activo, ya que el arteterapeuta que le acompaña no interpreta las obras, es la propia persona quien a través de lo dialógico trata de verse y descubrirse para entenderse junto con la figura arteterapéutica. Las personas más diferentes son las que más nos hacen avanzar, de ahí considerar la diversidad y la heterogeneidad en los grupos de arteterapia y por eso es para “todos”.

7. *Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento*: Hay que reintroducir el papel del sujeto observador/computador/estratega en todo el conocimiento. El sujeto no refleja la realidad. El sujeto construye la realidad mediante los principios antes mencionados.

El observador también forma parte de lo observado y de la realidad que se crea. El arteterapeuta que trabaja con el grupo en arteterapia es un miembro más del grupo. Aunque está en otro nivel, todo lo que se crea o acontece en las sesiones de arteterapia depende tanto de él mismo como de los participantes. Esto le ayuda en su proceso personal, ya que lo que se pretende es acompañar al paciente en su proceso a la vez. Lo que no resuelve el terapeuta es llevado al espacio de supervisión. En este lugar una persona más experta en el ámbito arteterapéutico asesora al arteterapeuta en su proceso personal y profesional respecto a sus pacientes.

A través de las notas del diario e imágenes que aparecen en las sesiones se intentan ver los mecanismos de actuación y así comprender lo que ocurre en las sesiones.

Las transferencias y contratransferencias¹⁴ que emergen en el espacio sirven de base para el propio proceso personal en el “*becoming*” arteterapéutico.

Para poder llegar visionar esta “realidad” creada conjuntamente, la herramienta que planteamos para analizar las sesiones es el Método del Análisis de la Interacción que permite verse el propio terapeuta y observarse a sí mismo de una forma más objetiva.

Existe un ejemplo que querría compartir en este apartado de la transferencia de un alumno, An., en una de las sesiones. A través de visionar el vídeo de la sesión 4, pude conocer lo que el niño proyectaba. Esto modificó mi visión sobre él al ver lo que me quería comunicar con su comportamiento. A su vez cuando comprendí lo que pasaba, y sin palabras, el alumno dejó de comportarse de esa manera. El cambio de visión de la realidad por mi parte, cambió la realidad del alumno y del grupo. Pude ver mi actitud inconsciente a través del vídeo y mi subjetividad en la relación con este niño, An.

Este aspecto que yo no lo tenía resuelto “contratransferencia” (ver concepto en la nota al pie de página) sirvió a su vez para ayudarme a mí y a An. Al mejorar mi práctica arteterapéutica mi relación con él cambió. (Desarrollo mi experiencia con An. a continuación en el siguiente apartado p. 168-174)

¹⁴ La transferencia son los sentimientos que el paciente transfiere al terapeuta y que provienen de sus relaciones anteriores. Por otro lado, la contratransferencia son los sentimientos que el paciente despierta en el terapeuta, aquello que el paciente le hace sentir y que le dice o le comunica cómo se siente (Galán, 2014).

2.9. El proceso en la formación y práctica de los educadores emocionales y arteterapeutas para el “*becoming*” personal y profesional

En la formación inicial del arteterapeuta el plan de estudios exige realizar sesiones de psicoterapia a lo largo del tiempo que se realiza el postgrado y/o máster de arteterapia. El motivo fundamental es que el profesional en primer lugar debe hacer este proceso y así resolver sus propios conflictos. Este apartado forma parte de la ética profesional, donde el terapeuta debe comprometerse a realizar este proceso para después acompañar a otras personas en sus propios procesos.

Posteriormente a los estudios el arteterapeuta debe estar también dispuesto a una continuidad en su proceso para el “*becoming arteterapéutico*” y garantizar así una buena práctica profesional.

“**El proceso arteterapéutico**, itinerario no lineal –ni predecible– da cuenta de las vicisitudes del trabajo arteterapéutico” (Izuel y Vallès, 2012, p.17). Por lo tanto vemos que en arteterapia nos salimos de programas, lo que acontece emerge de las necesidades de los usuarios o participantes de las sesiones de arteterapia. Se trata de dejar fluir la creatividad de forma no directiva. Es entonces cuando surgen las transferencias que nos van a permitir entender a parte de qué nos ocurre, cómo nos relacionamos. Ya que si solo nos quedamos en el qué no vamos a poder evolucionar.

Es importante saber cómo funcionamos a la hora de establecer vínculos con los demás, este aspecto es tan considerable como lo que nos ocurre. Cuando el arteterapeuta establece el vínculo con el usuario (alumno) está realizando un juego de intercambio de relaciones sociales.

Una de las competencias fundamentales del arteterapeuta es según Izuel y Vallès (2012, p. 19) “desarrollar un proceso psicoterapéutico personal”. Y añade como competencia ética:

“Entender el Arteterapia como un proceso a desarrollar con el paciente y no para el paciente.” (Izuel y Vallès, 2012, p. 20)

Es decir conjuntamente arteterapeuta y usuario realizan sus procesos pertinentes. Lo que ocurre es que en algunas ocasiones lo que está pasando en la sesión de arteterapia puede ayudar tanto a los alumnos en sus procesos como al arteterapeuta en su “*becoming arteterapéutico*”.

Es por lo tanto que para poder resolver una situación en el espacio de arteterapia, el terapeuta debe enfrentarse a dificultades o resistencias que están relacionadas con aspectos que él o ella todavía no tiene resueltos, ya que si los tuviera superados no representarían ninguna dificultad o problemática.

Debemos recurrir al concepto de transferencia y contratransferencia para entender cómo estas dificultades no nos dejan avanzar en nuestra práctica y proceso personal. Y si las consideramos sí que nos van a permitir avanzar en el proceso “*becoming arteterapéutico*”. Hay que tener en cuenta lo que nos ocurre a nosotros a partir de lo que los alumnos nos hacen sentir (contratransferencia) y esto va a servir para todos. Hemos de considerar no solo los procesos de los alumnos, sino también nuestros propios procesos ya que unos sin los otros no serían posibles. Estamos conectados a través de las transferencias y contratransferencias.

La *contratransferencia* es clave para el proceso personal del arteterapeuta en su “*becoming*” arteterapéutico.

Counter- transference can be seen to represent the major source of information for the analyst. The way, he/she reacts to the patient's reactions is his/her first source of information. Thus, the analyst has to interpret his/her reactions in relation to the patient's transference". This implies that there is no objective knowledge, but only subjective knowledge derived from the analyst's own reactions. Accordingly, counter-transference can be used to gain greater understanding of the patient through the analyst's personal reactions to him/her". (Giarni, 2001, p.4)

La contratransferencia puede ser vista como la mayor fuente de información para el analista. La forma en qué él/ella reacciona a las reacciones del paciente es la primera fuente de información. Así pues el analista puede interpretar sus reacciones en relación a la transferencia del paciente. Esto implica que no hay un conocimiento objetivo, pero sí un conocimiento subjetivo derivado de las propias reacciones del analista. De esta manera, la contratransferencia puede ser usada para mayor entendimiento del paciente a través de las reacciones personales hacia el paciente por parte del analista. (Giarni, 2001, p.4)

Michael Balint fue uno de los que primeros que extendieron el modelo remarcando la importancia de la subjetividad del propio terapeuta y que la contratransferencia estaba presente en cada una de las relaciones. Incluso dijo que su influencia se extiende más allá de la identidad clínica del profesional. Llegó a decir que el propio doctor es en su forma de tratar al paciente la primera medicación administrada, y esto lo transmite el propio médico en cómo se expresa y se dirige al enfermo dentro de su práctica clínica. (Balint, 1957, citado en Giarni, 2001, p.5)

Balint (1960, citado en Ribé Buitrón, 2012) considera importante la percepción que tiene el sujeto de los otros, del entorno donde se encuentra y de las situaciones vividas. Así como vemos las cosas podemos llegar a comprenderlas. Mi propia percepción sobre los otros puede hacer cambiar la realidad en la cual vivo y a la vez influye en ellos.

La reflexión sobre como percibo, veo y comprendo la realidad que me envuelve se puede hacer en arteterapia. El grupo y el arteterapeuta aportan como se ven desde diferentes ángulos las realidades que rodean a los sujetos. En este espacio arteterapéutico cada persona habla sobre su obra, pero también recibe la contribución de los demás. Estas miradas desde diferentes puntos de vista permiten ver una realidad más auténtica.

El arteterapeuta para poder ver lo que ocurre en la sesión cuenta con la aportación de lo que le transmiten los alumnos (transferencias) de manera inconsciente, proyecciones, que consisten en “desplazar hacia el exterior procesos interiores, al experimentar o vivenciar cualidades subjetivas, que serían vistas como algo exterior” (Dorsch, 1996, citado en Granados y Callejón, 2010, p. 79). Complementa esta información con el/la supervisora, co-visión con otros arteterapeutas y sus notas del diario, etc.

En nuestro caso el Método del Análisis de la Interacción, a través de las grabaciones y análisis de las transcripciones, permite constatar más elementos que ocurren en las sesiones de arteterapia.

A veces hay cosas que no se ven y necesitamos de los otros para verlas, sería “*el darse cuenta*”, por eso es importante la supervisión cuando se realiza arteterapia.

A continuación presento las anotaciones del espacio de supervisión sobre el caso de An. anteriormente comentado (p. 163), este alumno realiza un total de 10 sesiones de arteterapia en este periodo:

Li explico a la meva supervisora, l'artterapeuta Carme, el cas d'An.:

L'An. feia, actuava per a que em donés compte de tot el que els altres estaven fent, quan vaig descobrir que feia això va deixar ell de fer tonteries. I es va asserenar, em vaig donar compte al visionar el vídeo de la sessió 4. (Jo mai li vaig dir res sobre el seu comportament i perquè es comportava així, de fet jo el coneixia d'altres entorns i era un alumne maco).

Le explico a mi supervisora la arteterapeuta Carmen, el caso de An:

An. actuaba para que me diera cuenta de todo lo que los otros estaban haciendo. Cuando descubrí que hacía esto, él dejó de hacer tonterías. Se serenó, de esto me di cuenta al visionar el vídeo de la sesión 4. (Yo nunca le dije nada sobre su comportamiento ni el porqué se comportaba así, de hecho yo le conocía de otros entornos y era un alumno majo).

A les seves obres sortien coses fosques, ell les anava elaborant i quan va passar això es veu un canvi en les obres, ja no era tot tant fosc, havia ficat la blancor a dintre, comenta en una de les obres.(Veure figura 28 de la sessió 4, figura 29 de la sessió 5 i figura 30 de la sessió 6, p. 170).




En sus obras salían cosas oscuras, él las iba elaborando. Cuando pasó esto de darme cuenta, se ve un cambio en sus obras; ya no era todo tan oscuro, había

puesto “blancor” dentro, decía en una de sus obras. (Ver figura 28 de la sesión 4, figura 29 de la sesión 5 y figura 30 de la sesión 6, p. 170).

Jo em vaig adonar, a través de mirar els vídeos gravats, de que ell feia de mirall de lo que els altres feien per a que ells es donessin compte de la seva actuació. Llavors ja no va fer més tonteries aquest nen, va fer un canvi, quan jo em vaig donar compte, ell ja es va portar bé quan jo vaig captar això. Jo no ho veia, encara que al meu inconscient hi era. Quan des del meu conscient ho veig, el puc entendre. Veig que ell volia fer que els altres es comportessin correctament i per a aconseguir-ho repetia el que ells feien. Si un company s'aixecava en el cercle en el grup, ell també ho feia. (En aquesta part de la sessió ja hem acordat de que cal escoltar als altres quan parlen de les seves obres o volen dialogar entre tots).

Yo me di cuenta, a través de mirar los vídeos grabados, de que él hacía de espejo de lo que los otros hacían, para que así ellos se dieran cuenta de su propia actuación. Cuando lo vi, entonces ya no hizo más tonterías este niño. Hizo un cambio cuando yo me di cuenta. Él ya se portó bien cuando yo capté esto. Yo no lo veía, aunque en mi inconsciente sí estaba. Cuando desde mi consciente lo veo, lo puedo entender. Veo que él lo que quería hacer es que los otros se comportasen correctamente, y para conseguirlo repetía lo que ellos hacían. Si un compañero se levantaba en el círculo en el grupo, él también lo hacía. (En esta parte de la sesión ya hemos acordado que hemos de escuchar a los otros cuando hablan sobre sus obras o queremos dialogar entre todos.)

Respecte de les obres de les sessions 4, 5 y 6 (veure figures 28, 29 i 30), m'assabento per la tutora de que el seu pare ha estat bastant temps malalt amb problemes en un braç i l'han operat extirpant-li un quist. Les obres mostren en certa manera la mort, ell titula una obra "la calavera sense vida". La mare em comenta en una trobada que treballa en una residència geriàtrica i de vegades es troba afectada quan hi ha algun "exitus"¹⁵. Aquest entorn familiar del pare i laboral de la mare pot afectar a l'An.

		
<p>Figura 28. Obra de An. alumno de 4º curso de primaria de 9 años y 2 meses: "La calavera". La calavera. Sesión 4</p>	<p>Figura 29. Obra de An. alumno de 4º curso de primaria de 9 años y 2 meses: "La calavera sense vida". La calavera sin vida. Sesión 5</p>	<p>Figura 30. Obra de An. Alumno de 4º curso de primaria de 9 años y 3 meses: "La calavera amb parts blanques". La calavera con partes blancas. Sesión 6</p>

Respecto de las obras de las sesiones 4, 5 y 6 (ver figuras 28, 29 y 30), me entero por la tutora de que el padre ha estado bastante tiempo enfermo con problemas en un brazo y lo han operado extirpándole un quiste. Las obras muestran en cierta manera la muerte, él titula una obra "la calavera sin vida". La madre me comenta

¹⁵ Exitus: Término latino que significa salida, es una simplificación de la expresión *Exitus Letalis* que literalmente significa salida a causa de la muerte. (Wikipedia.org)

en un encuentro que trabaja en una residencia geriátrica y que a veces se encuentra afectada cuando de produce algún “*exitus*”. Este entorno familiar del padre y laboral de la madre puede afectar a An.

Amb la supervisora comentem que hi ha molta foscor en aquestes obres, i que després coincideix que fica elements blancs quan jo mateixa començo a estar més conscient del seu comportament. Encara que els altres li deien tonteries, (com quan reien per una obra que va fer del caragol sense cap”, veure figura 33, p. 174), ell sabia estar al seu lloc, jo ja m’havia donat compte i ja no feia de mirall de ningú.

Con la supervisora comentamos que hay mucha oscuridad en estas obras, y que después coincide que pone elementos blancos cuando yo misma empiezo a estar más consciente de su comportamiento. Aunque los otros le digan tonterías, (como cuando se reían por una obra que hizo del caracol “sin cabeza”, ver figura 33, p. 174), An. sabía estar en su sitio, yo ya me había dado cuenta y ya no hacía de espejo de nadie.

A partir de llavors ja comença a fer obres menys fosques. Encara que amb la supervisora comentem lo dur que ha degut de ser per a ell passar aquesta situació de la malaltia familiar.

A partir de entonces ya empieza a hacer las obras menos oscuras. Aunque con la supervisora comentamos lo duro que ha debido de ser para él pasar esta situación familiar.

En la obra del caracol (veure figura 32, p. 174) que fa a la sessió 8, la Carme comenta:

-La corda sempre té que veure amb el cordó umbilical de la mare, el llaç que té ell amb la mare, quan surt la corda és que se sent encara lligat amb la mare-. - Surt la por- dic jo- . -Té un tall de la vida- diu la supervisora- (Veure figura 31)



Figura 31. Obra de An. alumno de 4º curso de primaria de 9 años y 3 meses: “Bleid” (Blade) i “baldufes que no roden”. Peonzas que no ruedan. Sesió 7

En la obra del caracol (ver figura 32, p. 174) que hace en la sesión 8, Carmen comenta:

-La cuerda siempre tiene que ver con el cordón umbilical de la mamá, el lazo que tiene con la madre, cuando sale la cuerda es que se siente ligado aún a la mamá-. –Sale el miedo- digo yo-. Tiene un corte de la vida- dice la supervisora-. (Ver figura 31)

En aquesta obra de la sessi3 7 veiem com An. mostra una obra amb unes baldufes que no roden diu i els talls que tenen. De fet titula a l' obra "Bleid" que prové de l'anglès "blade" i fa pensar en quelcom que talla.

Han tingut un accident de cotxe i la mare també ha estat malalta per aquest motiu, van passar molta por quan el cotxe va donar unes quantes voltes fins que va bolcar (aix3 ho sé per part de la tutora i de la mare, ell no comenta res.)

En esta obra de la sesi3n 7, vemos como An. muestra una obra con unas peonzas que no giran dice y los cortes que presentan. De hecho titula la obra "Bleid" que proviene del ingl3s "blade" y hace pensar en algo que corta.


Han tenido un accidente de coche y la mam3 tambi3n ha estado enferma por este motivo, pasaron mucho miedo cuando el coche di3 unas cuantas vueltas hasta que volc3 (esto lo sé por la tutora y por parte de la madre, 3l no comenta nada).

La Carme- Cadascú treu el que li passa en aquell moment, sobre tot si 3s familiar-. I afegeix -El caragol 3s el s3mbol de lentitud-. -La malaltia del pare va ser llarga- dic jo. També diu la Carme que quan hi ha una malaltia es sol voler que el temps vagi m3s lent per tal d'aprofitar el m3xim estar amb aquella persona lo que li pugui quedar de vida.

Carmen dice – Cada uno saca lo que le pasa en aquel momento, sobre todo si es de tipo familiar-. Y a3ade- El caracol es el s3mbolo de la lentitud-. –La enfermedad del padre fue larga- digo yo. Tambi3n Carmen, la supervisora-arteterapeuta, - dice que cuando hay una enfermedad se suele querer que el tiempo vaya m3s lento para aprovechar al m3ximo estar con aquella persona lo que le pueda quedar de vida.

En mis notas del diario de las sesiones de arteterapia escribí:

Observo que An., durant la realització d'aquestes obres (veure figures 32 i 33) es va veure més tranquil i receptiu. Observó que An., durante la realización de estas obras (ver figuras 32 y 33) se vio más tranquilo y receptivo.

	
<p>Figura 32. Obra de An. alumno de 4º curso de de primaria de 9 años y 4 meses: “El caracol”. El caracol. Sesión 8</p>	<p>Figura 33. Obras de An. alumno de 4º curso de primaria de 9 años y 4 meses: “El pastís i el caracol sense cap”. El pastel y el caracol sin cabeza. Sesión 9</p>

Este alumno An., estaba pasando por una situación personal familiar de miedo delante de la enfermedad del padre y del accidente que también dejó secuelas a la madre. Lo que pasaba en el grupo, las posibles conductas de los compañeros, sus ansiedades y las de todos, él las actuaba. Sin mediar palabras me doy cuenta de lo que le pasa, él es de por sí un alumno con buen comportamiento. En el grupo donde está hay niños/as más inquietos. El ver el vídeo hace darme cuenta de su actuación y comentarlo en supervisión sirve para entender su proceso. Al relacionarlo con su realidad hace que An. cambie su conducta gracias a que ha cambiado mi percepción hacia él.

Empezar a san(e)ar. Lo que se expresa (se) puede “sanar”. Mucho se ha escrito del valor del insight, del darse cuenta, y de la catarsis. Un conflicto solo sana si

se hace consciente. Perls (1976, citado en Granados y Callejón, 2010, p.77) subraya la importancia que el “darse cuenta” tiene, por ejemplo en la terapia gestáltica. La frase central es el “ahora me doy cuenta”, ya que percibir es transformar, darnos cuenta de que nos transformamos al percibir. Y el darse cuenta, según éste y otros autores, se lleva a efecto de una manera más eficaz a través de una percepción relajada que da libertad a la atención para seguir el fluir de la experiencia y adentrarse en su significado. (Granados y Callejón, 2010, p.77)

Toda esta información es básica para el arteterapeuta ya que así puede entender a los alumnos y mejorar su práctica y a la vez su proceso personal en el “*becoming arteterapéutico*”.

Vemos pues con este ejemplo que arteterapia permite hacer procesos en el camino educativo de cada individuo, ya sea desde la vertiente personal o profesional para educar las emociones.

Ya hemos comentado que para los arteterapeutas o terapeutas especialistas en terapias expresivas o creativas el proceso es la base de su formación y práctica.

También hemos dicho que lo más importante en arteterapia es la persona que recibe esta intervención y el proceso que realiza acompañado del arteterapeuta. Esto implica que el propio profesional debe tener en cuenta los medios que le permitan hacer también un proceso de su experiencia personal y profesional: formación y práctica profesional.

En la actualidad la formación del arteterapeuta se realiza a partir de un postgrado y un Máster de arteterapia (resultando tres cursos académicos de estudios). Ya hemos indicado que en la formación es donde se inicia el **proceso personal** del arteterapeuta: Existen dos vías para llevar a cabo este trabajo: a) **en grupos experienciales** con otros compañeros (lo cual permite aprender a llevar dinámicas grupales de manera vivencial) y b) en la propia **terapia personal** que se realiza **a nivel individual**.

“La Formación Personal de arteterapeutas concibe la respuesta específica al posicionamiento de acompañar y **facilitar procesos psicoterapéuticos**... con el objetivo de promover dinámicas de transformación sobre: la capacitación personal... el cambio de posición subjetiva...” (Izuel, 2011, p.35). Cuyas fuentes teóricas parten del: “Training Group, el Rol Plaing, el Psicodrama (Keselman, Pavlovsky, G. y P.Lemoine,...) el Análisis Grupal (Foulkes) las concepciones del Grupo Analítico (Anzieu y Kaës), el Grupo Grande (De Maré), el Análisis Institucional (Lapassade, Lourau, Ouri,...) y por supuesto las concepciones y la clínica de Pichon-Rivière” (Izuel, 2011, p.35).

Savage (citado en Jennings, 1979, p. 152, citado en Polo, 2003, p. 129) expone que la formación del arteterapeuta debe ser “un proceso educativo de perfeccionamiento en las relaciones personales con sus maestros y terapeutas”. Por lo tanto estamos comprobando que el proceso del arteterapeuta es uno de los elementos más importantes para ser un buen profesional en la educación emocional.

¿Qué se entiende por cambio de la posición subjetiva en el proceso del psicoterapeuta? Corresponde a la capacidad del arteterapeuta en “darse cuenta” de su propia visión de la realidad y su disposición a flexibilizar esta forma de interpretar lo que acontece a su alrededor. Por lo cual hablaríamos del concepto de “Intersubjetividad” como clave del proceso personal del arteterapeuta y que va ligado a la contratransferencia y transferencia indicadas anteriormente al principio de este apartado (ver p. 165-167).

Nuestra percepción subjetiva (intrasubjetiva) se encuentra con otras personas que a su vez tienen su propia visión y por tanto el encuentro con los otros nos lleva a la intersubjetividad. En arteterapia las obras artísticas realizadas por las personas son el escenario que posibilita tener en cuenta las diversas subjetividades entre el arteterapeuta y el grupo.

“Ponemos en juego nuestras subjetividades”: La capacidad de escucha, elemento esencial en la comunicación dentro del espacio de arteterapia, y es lo que nos facilitará hacer un proceso o cambio de posición subjetiva.

Arteterapia es un “espacio para la escucha”, se reproduce con el arteterapeuta y los alumnos una vinculación que nos lleva a la confluencia de las diversas subjetividades: “Necesitamos ser escuchados y queridos”.

Al igual que cuando éramos pequeños establecíamos con nuestra mamá un espacio de interacción basado en la imitación, ver el experimento de Tronick (1975) “still face experiment” nos permite ver la vinculación que se establece entre la mamá y el bebé para constatar la importancia de las primeras relaciones intersubjetivas. El bebé imita a la mamá y responde a su feedback. En el experimento la mamá se queda de forma

intencionada sin expresión facial durante un corto periodo de tiempo, suficiente para que el niño se percate e intente hacer reaccionar a la mamá y al no conseguirlo estalle en sollozos y sensación de angustia.

Respecto a este tipo de vinculación o relaciones sociales debemos recurrir a Stern (1998), psicoanalista especializado en el desarrollo infantil, que propone una serie de etapas o capas para explicar el “mundo interpersonal del niño. Nos habla de la capacidad imitativa del niño con la mamá como herramienta social para las relaciones desde los primeros meses de vida. De dos a siete meses tiene suficiente experiencia para crear una perspectiva subjetiva y de interacción social con la mamá basada en el afecto. “Attunement” (darse cuenta a nivel afectivo) que proporciona una relación armoniosa y responsiva.

Conocer esta información es esencial para cualquier profesional en el ejercicio de su práctica y así ser capaz de proporcionar las **condiciones adecuadas de vinculación afectiva para el desarrollo de la inteligencia emocional.**

¿En los programas en educación emocional se tienen en cuenta estos factores que determinan una adecuada vinculación afectiva creando un *espacio seguro* que permita emerger las necesidades de los sujetos según sus relaciones intersubjetivas? Si estamos ante el programa esto va a ser difícil, ya que el programa propone unas actividades pautadas según un criterio que asigna el propio programa sin dar pie a lo creativo e intersubjetivo.

En arteterapia el espacio de interacción tiene en cuenta esta intersubjetividad según Izuel y Vallès (2012, p. 16):

El espacio, como soporte externo de la representación, donde la acción con la alteridad de los materiales se desarrolla haciendo posible la parte correspondiente del “construir la realidad adaptándola a las capacidades creativas”. Un espacio que puede potenciar –por su exterioridad– la representación simbólica del sujeto. En él la persona figura y se configura con la producción. Espacio externo soporte y en diálogo con el espacio interno, fantasmaticado, “organizado” como si de escenas dramáticas se trataran, donde acontecen los diálogos.

La práctica profesional en arteterapia se basa en tener en cuenta los cambios en la posición subjetiva, posteriormente a la formación en arteterapia se establece un seguimiento de la práctica profesional por parte del supervisor, figura que supervisa al arteterapeuta al ser un/a profesional con más experiencia. Este espacio de supervisión va a proporcionar información de cara al proceso del arteterapeuta como ya hemos explicado con un ejemplo.

También se pueden llevar a término reuniones entre terapeutas para la co-visión de casos prácticos. Todo esto va ayudar en la experiencia y proceso personal y profesional para el “*becoming*” arteterapéutico.

“Es fundamental que se evalúe no solo el proceso de los protagonistas sino también el del facilitador y lo que ha hecho. Los resultados de cualquier proceso de reflexión y desarrollo serán más validos siempre y cuando haya triangulación” (Duncan, 2007, p. 49). Proponemos el análisis de la interacción como instrumento para evaluar el proceso del arteterapeuta que es facilitador también de los procesos de los alumnos. Tal como

se comenta en la referencia, la *triangulación* proporciona validez al estudio, el análisis de la interacción permite la triangulación de datos como explicaremos más adelante en la metodología utilizada para el diseño experimental.

Anteriormente en el Máster en Educación Emocional la formación de los educadores emocionales: era de dos cursos académicos. Actualmente se realiza a través de un máster de un solo curso académico de duración (algunas entidades incluso dan la formación de manera virtual). Vemos que éste es un corto periodo, comparativamente en arteterapia con tres años de estudios donde hay más tiempo para hacer un proceso. Ya hemos hecho referencia (Izuel y Vallès, 2012, p.16) a la importancia del proceso como una de las competencias requeridas para una buena práctica profesional.

¿Cómo es considerado el proceso de los educadores emocionales?

Respecto a los **educadores emocionales** hemos comentado que se ha constatado la **necesidad de revisión de su proceso en la formación profesional** según los testimonios de especialistas en Educación Emocional. Pero, así como sí que se muestran casos prácticos en las intervenciones de arteterapia para ver el proceso de alumnos y profesionales, por lo que refiere a los **programas de educación emocional** hemos visto que **se indican solamente las propuestas de las actividades**, aunque no el resultado de las mismas para mostrar cómo los alumnos o educadores emocionales han vivido estas experiencias. Es decir no se habla de la práctica “in situ” con los niños o lo que les ocurre a los profesionales, educadores emocionales, en el transcurso de su aplicación de los programas de educación emocional.

¿La educación emocional en otros países es igual que en el nuestro?

Hemos querido indagar cómo se está implementando la práctica de la educación emocional en otros países y si además en algunos de ellos se ofrece arteterapia o terapias artísticas nivel institucional.

Según Pérez-González (2012) se desarrollan programas en EE a través de la asociación “CASEL” Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning en los EUA y se ha extendido a China con el nombre de “PATH”. Por otro lado en el Reino Unido contamos con el “SEL” Social Emotional Learning. También se implementan programas en educación emocional por otros países de Europa, África, Oceanía y América Latina.

¿El arteterapia se aplica en otros países de forma regular en el ámbito educativo?

En nuestro país solo se pueden encontrar aplicaciones del arteterapia a nivel de proyectos piloto o prácticas derivadas de los estudiantes de postgrados y másters de arteterapia. Sin embargo, podemos contrastar que **arteterapia** se ha **introducido de forma regular en las escuelas** de países como Australia, Holanda, EUA desde la década de los 70, Reino Unido desde 1980, Israel, Canadá (Durán et al., 2013) y además en Finlandia.

¿Con qué nos quedamos para trabajar las emociones con programas o con estrategias?

Respecto a los programas implementados en educación emocional hemos desarrollado que “el programa está limitado versus al método como estrategia” (Morin et al., 2003).

Por lo tanto hemos presentado un método, el arteterapia, que comporta llevar a cabo estrategias.

Cuando trabajamos con estrategias, en este caso creativas, estamos dando pie a dejar que existan diversos caminos a elegir. Hemos visto que lo creativo va unido a la posibilidad de hacer procesos por su capacidad intrínseca de poder cambiar y transformar. El programa se basa en repetir patrones o pautas propuestas por el profesional, por lo tanto éste es un modelo de educación emocional más estático versus a arteterapia que es un modelo dinámico.

Vemos que para el “*becoming arteterapéutico*” es fundamental hacer un proceso y también para todo profesional especialista en educación emocional que se dedique a trabajar con las emociones. Barragán (2006) nos habla de que el proceso se genera dentro de las dinámicas creativas con las obras. Así podemos ver la relación entre lo creativo y el proceso a través del arte.

Hemos realizado una búsqueda de referencias que hablan de la importancia del proceso en la formación del arteterapeuta y de que éste se continúe haciendo durante el ejercicio de la práctica profesional. Izuel (2011, p.35); Izuel y Vallès (2012, p. 16); Polo (2003, p.129) y (Duncan, 2007, p. 49).

Sin embargo, tal como hemos tratado en los encuentros con los especialistas de educación Emocional y otros autores en la formación de los másters en Educación Emocional, el realizar *procesos personales* es la parte que se tenga que desarrollar más.

En la formación del Máster de arteterapia, en el plan de estudios se especifica la necesidad de que el estudiante realice, aparte de la formación, un proceso personal de psicoterapia durante todo el período de sus estudios para asegurar que su práctica profesional va a ser adecuada. Y después en el ejercicio de su profesión se le exige un compromiso ético de revisión continua de su labor, *becoming* profesional, que está relacionada con su propio *becoming* personal.

En la página web de la Universidad Pompeu Fabra (UPF), que imparte la Formación del Máster en Arteterapia en Barcelona, encontramos esta referencia sobre el aspecto comentado en el párrafo anterior donde se refleja que éste es uno de los requisitos para cursar el máster:

“Asumir un compromiso para iniciar un proceso psicoterapéutico personal que coincida con los estudios. Este proceso aproximadamente supone una sesión mensual durante nueve a diez meses anuales”. Y para justificarlo es necesario: **“Acreditar mediante carta del terapeuta haber realizado un proceso** de terapia de orientación dinámica” en el término de realización del máster.¹⁶

Cabe decir que los procesos personales están estrechamente relacionados con los procesos profesionales tal como Adame, De la Iglesia et al. (2011, p. 78) explican sobre cómo incide el bienestar de los docentes en su calidad de vida personal y repercute en su práctica profesional.

¹⁶ Requisitos para la formación del máster en arteterapia: Psicoterapia por el arte y formación psicosocial en la Universidad Pompeu Fabra (UPF) de Barcelona.

<http://www.idec.upf.edu/master-en-arteterapia/requisitos-de-admision-y-proceso-de-matriculacion>

En definitiva, y desde la investigación psicoeducativa, podemos ver que las competencias emocionales en el docente se contemplan desde una doble perspectiva: por una parte, como medio para incidir en el bienestar de los profesores, lo que –según se cree– redundaría no solo en su calidad de vida personal, sino también en su eficacia docente, dada la tendencia observada en diversos estudios a asociar ambos supuestos: sin bienestar personal, resulta difícil enseñar adecuadamente. Por otra parte, como forma de facilitar el aprendizaje de dichas competencias por parte de los alumnos: sin modelos apropiados, su aprendizaje resulta insatisfactorio e, incluso, equivocado.

Consideramos que para conseguir ser competente a nivel emocional es necesario hacer un proceso que englobe además de aspectos emocionales, aspectos cognitivos y por tanto mentales y la forma de unir esta amalgama es con el uso de lo creativo y del juego.

Arteterapia engloba además del trabajo con las emociones otros aspectos de la psique humana. A parte de considerar cómo nos sentimos, nuestros estados de humor o cómo regular las emociones, intenta activar procesos que impliquen una autoreflexión sobre lo que nos pasa a nivel emocional y por qué nos pasa. De esta manera en arteterapia se ponen en juego las capacidades cognitivas que corresponden a la mente que regula nuestros pensamientos.

Las emociones son “e-motion”, energía en movimiento, por eso influyen a nivel biológico en nuestro cuerpo físico desencadenando reacciones fisiológicas. Por lo tanto en primer lugar tendríamos el plano físico, a continuación el plano emocional que influye en el físico y después el mental que por contrapartida influiría en el emocional.

Las emociones tienen su raíz en la conexión entre cuerpo - mente, a través de los sistemas rínico, límbico/supra límbico. Estas controlan todo lo que pasa dentro del cuerpo: respiración, temperatura, flujos de sangre, oxígeno, linfa, hormonas y químicas, digestión, y los movimientos autonómicos dentro del cuerpo para mantener la salud y la satisfacción de las necesidades básicas.
(Duncan, 2007, p. 40)

Existen estudios y técnicas como el biofeedback¹⁷ (Maldonado y Hopen, 2012) donde se aprende a controlar a nivel mental nuestro estado emocional y se obtienen cambios físicos. Tagliati (2009, vídeo referenciado en la bibliografía, 23' 40"- 25') relaciona los pensamientos con las emociones.

Para una educación emocional holística sería necesario considerar el ámbito emocional y la capacidad cognitiva del ser humano aprendiendo a integrar emociones y pensamientos. Lógicamente los pensamientos, que controlan las emociones, en cada sujeto corresponden a su propia subjetividad y en arteterapia se ponen en conexión las intersubjetividades para establecer relaciones sociales satisfactorias, de esta manera la inteligencia intrapersonal e interpersonal se fusionan.

Queremos insistir en que en arteterapia se considera principalmente el mundo interno del sujeto su "subjetividad". Debemos de partir desde este espacio donde se encuentra, de forma metafórica enrollada, su historia emocional. ¿Cómo acceder a este archivo

¹⁷ Puede traducirse como "bioinformación" que nos provee de datos sobre el funcionamiento de nuestro cuerpo por medio de la tecnología (Wikipedia.org).

emocional? Una de las maneras sería a través de lo artístico, lo creativo es la llave o *password* que abre este espacio y que permite hacer procesos personales.

Considero que los programas en educación emocional han sido un primer paso para el trabajo emocional en las escuelas, pero debemos seguir avanzando y abrir nuevos caminos y estrategias que permitan evolucionar en inteligencia emocional.

La educación del futuro para los alumnos y en la formación de los educadores debería basarse en el arte y la creatividad como camino/estrategia más adecuada.

Pensamos pues que el trabajo a nivel emocional debería incluir también estas herramientas y recursos artísticos.

Por tanto después de todos estos comentarios y aportaciones de autores, de testimonios personales y reflexiones:

- **Proponemos incorporar el “Arteterapia para todos” como estrategia preventiva y modelo en Educación Emocional** desde la creatividad en las escuelas y en la formación docente en nuestro país dada su vinculación con la Inteligencia Emocional como ya hemos explicado.

- Hemos mostrado este modelo en educación emocional, arteterapia, que ayuda a hacer proceso al profesional y vamos a considerar los instrumentos habituales de la práctica arteterapéutica y además presentar el análisis de la interacción como herramientas para valorar este proceso del *“becoming arteterapéutico”*.

SEGUNDA PARTE:

Capítulo 3. El uso de la Metodología mixta en arteterapia

En esta investigación nos situamos en un **paradigma interpretativo y naturalista para comprender la realidad con una clara intención socio-crítica**, con el objetivo de promover las transformaciones sociales, dando respuestas a los problemas específicos presentes en las comunidades, con la participación de sus miembros.

El conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos.

Popkewitz (1988, citado en Alvarado y García, 2008, p. 190) afirma que algunos de los principios de este enfoque interpretativo son:

- a) Conocer y comprender la realidad como praxis.
- b) Unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores.
- c) Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano.
- d) Propone la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en sus procesos de reflexión y la toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

Todo ello, nos lleva a considerar además la perspectiva **naturalista** que pretende recoger y entender la realidad en interacción con su contexto natural.

Tenemos en cuenta lo siguiente.

- Las realidades son múltiples, éstas se deben de considerar en conjunto de manera holística (Lincoln & Guba, 1985, p.37). Este estudio trata de obtener la

información a partir de los participantes acerca de los trabajos artísticos y sus percepciones sobre éstos en el espacio de arteterapia.

- Lo conocedor y lo conocido son inseparables y se encuentran en interacción (Lincoln & Guba, 1985, p. 37). Las personas no pueden separarse del contexto físico, social y cultural donde se encuentran. Los seres humanos están continuamente influidos por estos factores, y su comportamiento puede ser explicado en términos de persona- interacción entorno (Bell, Fisher, Baum, & Greene, 1990; Hasselkus, 1978; Lawton, Windley, & Byerts, 1982; Sommer, 1969; White, 1971, citado en Hillman 2006, p. 110). Es por eso que al realizar las sesiones de arteterapia en el propio centro educativo van a surgir aspectos de la vida escolar y familiar que están entrelazados. La información que sobre los alumnos proporciona este espacio arteterapéutico va a servir a los educadores para comprenderles. Así los docentes cuentan con un mayor número de factores que explican el porqué del comportamiento y actitud de los estudiantes.
- Solo en ese espacio de tiempo y contexto funcionan determinadas hipótesis (Lincoln & Guba, 1985, p. 38) ya que se estudian casos individuales. Cuando estudiamos las percepciones de las personas, sus roles, se comparten los puntos de vista sobre el mundo que les rodea y las reacciones dentro del entorno. Bajo esta perspectiva no es probable llevar a cabo generalizaciones que sí serían consideradas bajo el paradigma positivista. Pero sí podemos incluir dentro del estudio de manera complementaria datos cualitativos y cuantitativos. Vamos a aportar información de tipo cualitativo a partir de las notas de las sesiones del diario del arteterapeuta, notas de las supervisiones, imágenes de las obras y a su vez vamos a incluir datos cuantitativos que van a surgir del tratamiento de la

información usando el método del análisis de la interacción a partir de los vídeos, transcripciones de las sesiones junto con el análisis de las sesiones de arteterapia.

Bajo este enfoque, el naturalista, no es posible interpretar el comportamiento simplemente con medios de observación, ya que no se tendrían en cuenta los verdaderos significados personales y perspectivas que llevan al comportamiento de una persona en un determinado contexto. Existe pues un modo de interpretación interno de cada sujeto y su entorno, cada individuo tiene una forma de comportarse en unas circunstancias dadas. Las experiencias que se viven son únicas y proporcionan conocimiento en esa específica situación. (Fine, 1991; Frankl, 1963; Lincoln & Guba, 1985; Spradley, 1979, citado en Hillman 2006, p. 111).

Como dice Lincoln & Guba (1985) esta metodología nos permite investigar las percepciones de las personas, acceder a sus creencias y al conocerlas desarrollar una comprensión del mundo que les rodea. En este caso la figura del arteterapeuta juega el rol de acompañar a los alumnos en el proceso de comprender aspectos propios que emergen de las propias imágenes creadas. Se trata de descubrir relaciones con el contexto que rodea al niño a partir del diálogo en la interacción cuando los compañeros hablan de sus trabajos artísticos compartiendo con los demás sus creencias, opiniones, etc.

- Todas las entidades están en un estado de formación mutuamente simultáneo, por lo cual es imposible distinguir causas de efectos.
- El rol de los resultados de la investigación: Aquí aparecen los siguientes premisas según Lincoln y Guba (1985, p. 38):

1. Los datos de la investigación están influenciados por el investigador, en este caso yo soy la propia investigadora.
2. La investigación resulta influenciada por el tipo de enfoque escogido donde se ubica el problema.
3. El marco teórico utilizado como guía para la recolección de datos, su posterior análisis, interpretación y resultados también influye en la investigación.
4. La investigación está influenciada por la propia implicación del contexto, en este caso yo soy la propia implicada.
5. Con respecto a las premisas arriba descritas. En la búsqueda de información encontraremos congruencias y aspectos conflictivos. Para llegar a obtener resultados significativos la investigación debe centrarse en las congruencias y en lo diferente ya que es lo que nos permite ver los cambios.

Las características que definen este tipo de diseño en la investigación dentro del enfoque naturalista propuestas por Lincoln y Guba (1985) son:

- Los datos se toman del mismo espacio donde se llevan a cabo las sesiones. La recogida de datos se ha efectuado en el propio espacio donde se desarrollan las sesiones de arteterapia: a partir de la grabación en vídeo y la posterior anotación del arteterapeuta de las notas en su diario, fotografías de las obras artísticas y se incluyen también comentarios recogidos por el arteterapeuta en el espacio de supervisión¹⁸ y encuentros con los tutores y padres de los alumnos.

¹⁸ El arteterapeuta lleva al espacio de supervisión los aspectos que más le interesa tratar con el supervisor (que suele ser un profesional arteterapeuta que tiene mayor experiencia en el campo, en este caso el educativo) y así los dos pueden compartir lo sucedido en las sesiones de arteterapia. De esta manera el arteterapeuta cuenta con un asesoramiento para entender aspectos que ocurren en la sesión y que no es

- Recoge informaciones sobre las personas, en nuestro caso los niños y el arteterapeuta.
- Utiliza del conocimiento tácito: El investigador tiene en cuenta su experiencia en este campo de investigación y la continúa reflexión sobre su propio trabajo.
- Considera el uso del método con datos cualitativos.
- Parte de lo particular en lugar de lo general.
- Datos para el análisis inductivo.
- Diseño emergente: permite al investigador ir analizando los datos y clarificar las cuestiones que aparecen de su investigación.
- Negociación de resultados: los mismos participantes son los que mejor pueden aportar la información llevada a estudio
- Interpretación idiográfica: La información registrada se toma en base a como es en el momento en que se recoge.
- Aplicación práctica.
- Proporciona criterios específicos de fiabilidad a partir de la triangulación de los datos.
- Estudios de caso.

Al considerar en esta investigación el estudio de caso se debe matizar la diferencia entre metodología y método, según Blaxter et al. (2008, p. 72, citado en Pastó, 2012, p. 145) “entendemos por metodología un enfoque general para estudiar un problema de investigación, mientras que por método nos referimos a una técnica específica de recogida de análisis de datos”. Así pues el estudio de caso es una metodología que

capaz de ver por sí solo. Estos comentarios sirven al arteterapeuta para continuar o modificar su intervención con los alumnos.

utiliza diversos métodos. En esta línea, cabe considerar que si bien el estudio de caso tiende a utilizar métodos cualitativos, no impide que se apliquen métodos cuantitativos.

Esta forma de recoger la información usando ambos métodos recibe el nombre de metodología mixta, llamándola “multitrait/multimethod research” multimétodos de investigación (Campbell & Fiske, 1959, citado en Creswell 2006). Se integran dos formas de datos mezclados a la vez (Steckler, McLeroy, Goodman, Bird, & McCormick, 1992, citado en Creswell 2006); y métodos cualitativos y cuantitativos (Fielding & Fielding, 1986, citado en Creswell 2006). Esto ha sido llamado “hybrids” (híbridos) (Ragin, Nagel, & White, 2004, citado en Creswell 2006); a su vez la **triangulación metodológica** (Morse, 1991, citado en Creswell, 2006) que reconoce la convergencia de los datos cuantitativos y cualitativos; “investigación combinada”.

Greene, Caracelli y Graham (1988, citado en Tashakkori y Teddlie, 1989 y citado a su vez en Creswell y Plano-Clark, 2007) dicen que la triangulación dentro de los diseños mixtos “pretende buscar la convergencia y corroboración de los resultados sobre un mismo fenómeno”. Con esta metodología mixta en la triangulación obtendremos datos complementarios acerca de un mismo problema de investigación.

Durante los años 1960 a 1970, sin otorgarles el nombre de diseños mixtos, se propusieron los primeros estudios en los cuales se mezcló el enfoque cualitativo y cuantitativo, fue Siever (1973, citado en Pereira Pérez, 2011, p. 16) quien sugirió la mezcla de estudios de caso con encuestas creando así un estilo de investigación. Jick (1979, citado en Pereira Pérez, 2011, p. 16) introdujo los primeros términos básicos de los diseños mixtos al recurrir a técnicas e instrumentos proporcionados por paradigmas

positivistas y naturalistas para la recogida de datos, dando un lugar prioritario a la triangulación de datos.

Aunque el término métodos mixtos no sea familiar es frecuente su uso dentro de las ciencias sociales, del comportamiento humano y en las ciencias de la educación.

Durante los años 90, las investigaciones con métodos mixtos se hicieron muy útiles en campos como: Educación, Enfermería, Medicina, Psicología y Comunicación.

Los diseños mixtos en el campo de la educación son una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objetivo de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales.

Se impulsa a los investigadores a realizar investigación desde esta aproximación como una metodología y un método distintos, ya su uso está creciendo en la mayoría de la comunidad educativa.

¿El por qué ampliar la manera de investigar en arteterapia?

Como ya he explicado en la introducción, al terminar el máster de Arteterapia veo necesario continuar mis estudios dentro del ámbito de la investigación e inicio el máster de Educación Inclusiva. Esta formación cambia mi visión dentro del campo arteterapéutico y me lleva a una práctica del arteterapia inclusiva: arteterapia para todos.

En el itinerario de las prácticas del Máster de educación Inclusiva aprendemos el método del análisis de la interacción¹⁹. Es entonces cuando escribimos el artículo

¹⁹ Método del Análisis de la Interacción: Con la intención de analizar las prácticas educativas aparece este método, Coll y Sánchez (2008) nos dicen que “es debido a la importancia creciente que se le otorga al

“Arteterapia para todos: la clave está en la diferencia” (Miret y Jové, 2011). En el artículo explicamos cómo conozco el método del análisis de la interacción y lo incorporo como herramienta en las sesiones de arteterapia.

Partiendo del paradigma interpretativo y naturalista lo que queremos investigar es lo qué pasa en el espacio de arteterapia.

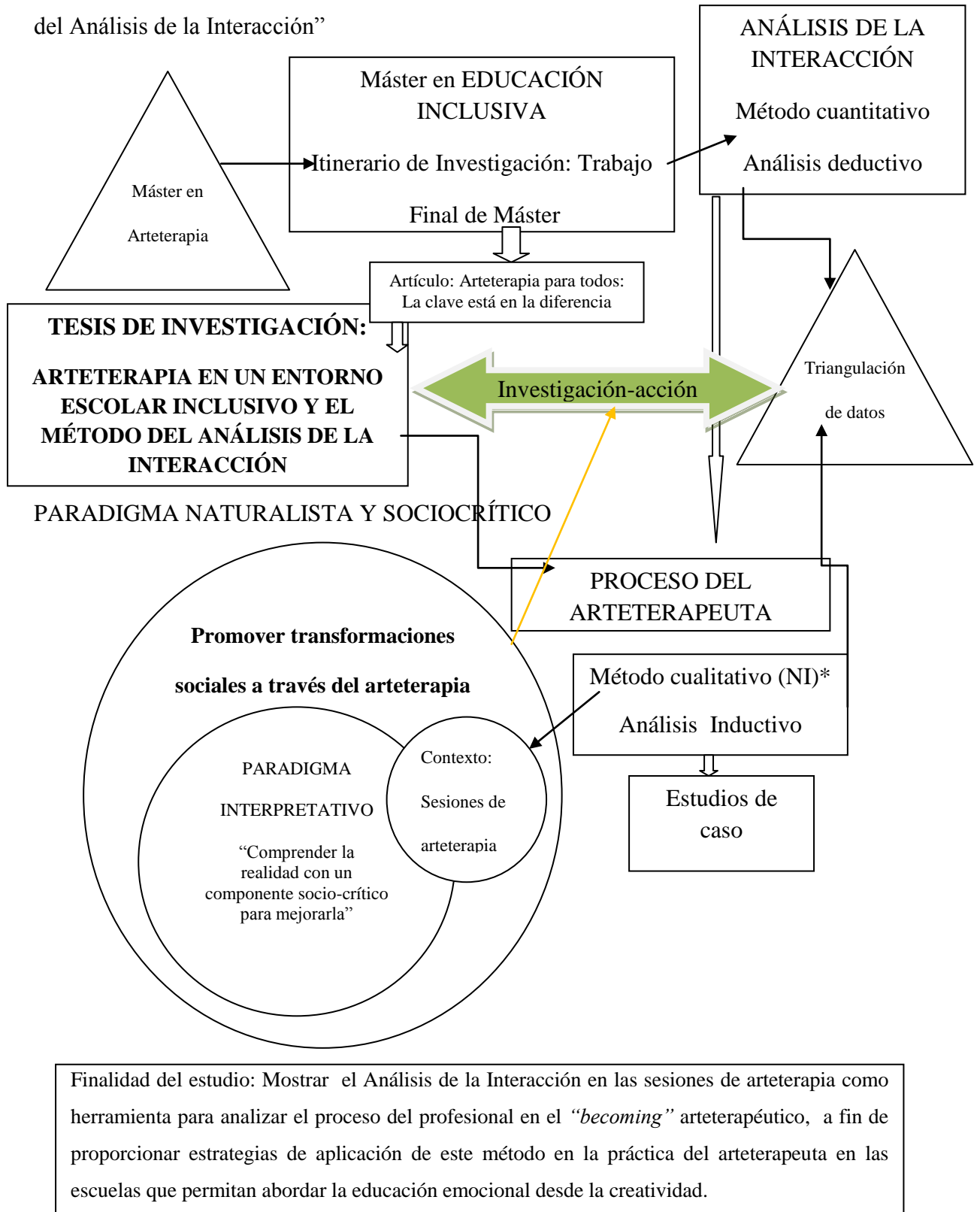
Concretamos ahora la investigación desde el paradigma interpretativo y naturalista con una clara intención sociocrítica teniendo en cuenta el contexto para comprender la realidad y promover transformaciones sociales. Pretendemos en este estudio argumentar, tener la posibilidad de mostrar los beneficios del “arteterapia para todos” como prevención para la transformación social en la comunidad educativa.

El uso del análisis de la interacción en mi propia experiencia sirve como respuesta a la necesidad de tener una forma complementaria de investigar en las prácticas de arteterapia.

De esta manera queremos dar importancia al proceso arteterapéutico tal como hemos comentado en los capítulos anteriores como eje para el cambio del profesional: PROCESO DEL ARTETERAPEUTA. (Ver figura 34, p. 195. Esquema del recorrido de investigación en la Tesis).

contexto del aula”, tratando de ver las interacciones en los espacios educativos y en nuestro caso en el espacio arteterapéutico. Se usa el vídeo como instrumento para registrar las sesiones y transcribir el discurso generado. De esta manera sabemos lo qué ocurre, cómo ocurre y quién interviene en la interacción. Este método nos permite analizar los diálogos que emergen en las sesiones de arteterapia y mostrar cómo el arteterapeuta interactúa o hace participar a los alumnos.

Figura 34. Esquema del recorrido de investigación en la Tesis “Arteterapia y el Método del Análisis de la Interacción”



*(NI. Naturalistic Inquiry. Enfoque dentro del Naturalismo. Metodología Hermenéutica o fenomenológica).

El método del análisis de la interacción nos proporciona datos desde otra óptica, además de la del propio arteterapeuta para la investigación en arteterapia.

Dentro de estos paradigmas nos encontramos con métodos cualitativos y cuantitativos que ahora fusionamos para reflejar lo que ocurre en el espacio de arteterapia. Así pues apostamos por multimétodos, “métodos mixtos”, que como ya hemos dicho este tipo de método lleva a la necesidad de la triangulación. La finalidad es aplicar el método del análisis de la interacción y el estudio de casos de manera complementaria en las sesiones de arteterapia dentro de la investigación-acción.

Ambas formas de abordar la investigación implican considerar tanto los datos cualitativos como los cuantitativos.

Este enfoque según Negrete (2012) trata de estudiar las realidades a través de una descripción contextualizada. Es inductivo, orientado al proceso. No es generalizable porque considera las particularidades y es holístico. Asume una realidad permanentemente dinámica. Implica estudiar los fenómenos, tal cual son percibidos, experimentados y vividos por el sujeto.

Además nos interesa ver lo que se ha ido construyendo conjuntamente, los sujetos y el investigador, ambos estrechamente relacionados a través de la interacción y el diálogo compartido.

Vamos a fijarnos en lo que es diferente, que como hemos comentado nos permite ver los cambios, el proceso, que en nuestro caso se centra en el propio investigador y su práctica. Deleuze (1968, citado en Roffe, 2005) en su concepto de diferencia nos

comenta que incluso en la repetición nada es siempre igual.²⁰ “Everything is constantly changing, and reality is a “*becoming*”, not a being” (Deleuze, 1968, citado en Roffe, 2005). Todo cambia constantemente, la realidad es un devenir, no algo estático. Y la propia investigación pretende mostrar este devenir de mis años de experiencia y mis años como terapeuta-investigadora. Por lo que aparecen una serie de interrogantes que planteamos a continuación.

3.1. Interrogantes que se plantean sobre la Prevención Primaria en Salud y Educación

En este trabajo se plantea una reflexión sobre la importancia de la Prevención Primaria en Salud y Educación. Es evidente que estos factores son básicos y van a determinar el aprendizaje de los alumnos en el ámbito académico y a su vez a nivel personal y social.

La escuela debe tomar un rol activo al respecto, debe **proporcionar a todos** los alumnos las condiciones para que tengan un desarrollo integral a nivel físico, emocional, cognitivo, ecológico-ambiental, multicultural y ético-solidario y de esta manera ser realmente una escuela “inclusiva”.

La educación inclusiva pretende que todos los alumnos alcancen sus metas según sus posibilidades ofreciendo los medios adecuados para aprender a vivir y convivir juntos. Ahora más que nunca este punto representa uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales (Callejón, 2006) según el Plan de promoción y mejora de la convivencia escolar del MEC 2006.

²⁰ Relacionado con la práctica del arteterapeuta podemos decir que siempre se irán produciendo cambios en su propio ejercicio profesional.

Desde mi experiencia como maestra de Educación Primaria veo que aprender a convivir juntos en la escuela es clave para llevar a cabo nuestra función de enseñanza-aprendizaje. Enseñar y aprender es un continuo que ocurre tanto dentro como fuera de las aulas y nos incluye a todos: profesores y alumnos, también a las familias.

Hemos de considerar que no somos sujetos aislados, que estamos en una comunidad educativa en la que todos estamos interconectados. Lo que les ocurre a unos sujetos afecta a los demás y viceversa. Por lo tanto la función social de la escuela es básica para que cada individuo se desarrolle y se relacione con los otros. Vuelvo a repetir esta idea, el alumno no se desarrolla solo, es en función del medio o entorno donde se encuentra donde va a desplegar sus capacidades. Entonces es la escuela la que debe anticiparse, prevenir y detectar los posibles factores que puedan dificultar o impedir su natural crecimiento a nivel físico, emocional y mental.

Así es que la educación supone un aprendizaje de cómo SOMOS, los alumnos están aprendiendo por competencias, y de cómo nos afecta lo que nos rodea. Reconocer esto va a determinar nuestra calidad de vida.

Goleman (2013, citado en Sanchís 2013) nos habla de que “tu enfocamiento determina tu realidad”.

Nuestra realidad cognitiva es una cosa que construimos en cada momento y que empieza con la atención, es decir, aquello de lo que te das cuenta y aquello de lo que no te das cuenta. Hay tres focos esenciales: el mundo externo, el mundo interno y el mundo de los otros.

Es impactante ver la diferencia que se produce en el cerebro cuando tenemos la atención enfocada o cuando la tenemos determinada por las emociones. Saber hacia dónde va nuestra atención y porqué es determinante.

Goleman (2013, citado en Sanchís 2013) en su libro *Focus* está considerando a la atención como una capacidad esencial que va a influir en nuestras emociones y a activar la conciencia.

A lo largo de estos capítulos anteriores ya hemos ido dando a conocer la importancia de las emociones y de la Inteligencia Emocional en la Educación y hemos indicado los modelos que existen en nuestro país dedicados a desarrollar la Educación Emocional.

Por un lado nos encontramos que hasta ahora el modelo Educación Emocional para la formación y en las escuelas ha estado llevado a cabo a través de programas. Este sistema para el trabajo de las emociones como programa resultaría limitado tal como Morin et al. (2003) consideran en la idea de programa. En este caso el modelo de Educación Emocional es circular y al faltar el componente de estrategia deja poca libertad para tener en cuenta las singularidades de los alumnos y sus procesos.

Por otro lado hemos referenciado que desde hace tiempo en otros países se trabaja el ámbito emocional desde los medios artísticos y creativos con el modelo de arteterapia o terapias expresivas. Estos modelos no solo contemplan el ámbito emocional, incluyen también estrategias cognitivas creativas que conjuntamente nos sirven para entender qué nos ocurre y porqué. Vemos que esto coincide con la manera de tratar las emociones y la inteligencia emocional que Goleman (2013, citado en Sanchís 2013) nos plantea.

Se trata de buscar conexiones entre nuestro mundo interno y externo con la idea de tener en cuenta las diferentes subjetividades de los alumnos, es decir la intersubjetividad. En arteterapia este concepto es básico para el desarrollo de las relaciones interpersonales dentro de la Inteligencia Emocional y la posibilidad de hacer procesos.

El aspecto sobre la atención relacionada con la conciencia que Goleman (2013, citado en Sanchís 2013) nos propone para aplicar con las emociones se trabaja plenamente desde arteterapia. Se pretende partir de imágenes, creaciones artísticas que provienen tanto del consciente como del inconsciente y llevarlas al consciente.

Schaverien (1990, citado en Galán, 2014) distingue entre “imágenes diagramáticas” e “imágenes encarnadas”, donde las imágenes encarnadas pueden convertirse en un talismán o en un “chivo expiatorio” (como un objeto mágico el primero, o hacia donde se descarga la agresión el segundo). La obra es el objeto de transferencia²¹ en arteterapia y puede contener cualquiera de estos dos significados.

Las imágenes diagramáticas suelen ser las primeras imágenes que crea el paciente durante el proceso terapéutico para contar algo explícito al terapeuta. No mueven sentimientos en el paciente sino que son la ilustración de un sentimiento concreto. En cambio, las imágenes encarnadas comienzan a salir a la luz cuando el paciente empieza a tener sentimientos hacia el terapeuta. Surgen cuando el paciente se siente seguro en ese espacio contenedor y de confianza que facilita el arteterapeuta, fenómeno que hace que las imágenes

²¹ Son los sentimientos que se proyectan en las obras.

adquieran más significado dentro de ese contexto de tal manera que la terapia comienza a cobrar vida.

La creatividad es la llave de acceso en el mundo infantil y juvenil, sobre todo ya que hemos dicho que el niño es un artista y el dibujo es el lenguaje simbólico de su mundo interno, la manera en como él ve la realidad.

Por este motivo la investigación que planteamos se basa en el estudio de las sesiones de arteterapia en grupo de alumnos del ciclo medio y superior de primaria que junto con el arteterapeuta van a llevar a cabo procesos conjuntos.

El proceso personal nos muestra cómo aprendemos a ir efectuando cambios de percepción que nos llevan a ver y entender la realidad que nos rodea.

Arteterapia es como un “reconvertidor” de nuestra percepción de experiencias que al verlas desde otras perspectivas nos permiten entendernos mejor a nosotros mismos y a los demás llegando a una convivencia escolar en armonía y unidad.

Estos procesos que efectúan alumnos y arteterapeuta a través de las sesiones de arteterapia van a ser fundamentales en la práctica del propio arteterapeuta y su “*becoming*” personal y profesional.

Estos interrogantes planteados al inicio del capítulo sobre la prevención primaria en salud y educación y las respuestas respecto al proceso de los profesionales que hemos obtenido, nos hacen llegar a una finalidad y a unos objetivos en esta investigación.

3.2. Finalidad y objetivos de la investigación

La finalidad de este estudio es:

Mostrar el Análisis de la Interacción en las sesiones de arteterapia como herramienta para analizar el proceso del profesional en el “*becoming*” arteterapéutico, a fin de proporcionar estrategias de aplicación de este método en la práctica del arteterapeuta en las escuelas que permitan abordar la educación emocional desde la creatividad.

Los objetivos son:

- Registrar las sesiones de arteterapia a través de grabaciones en vídeo para transcribir los diálogos y complementar la información de las notas del “Diario de Campo” y las supervisiones con el supervisor-arteterapeuta.
- Utilizar el método del Análisis de la Interacción para tener una visión más amplia de lo que pasa en el espacio de arteterapia, cómo pasa y quién participa.
- Analizar cómo se organizan las sesiones de arteterapia: estructuras de participación que promueven mayor o menor autonomía de los alumnos.
- Ver la manera en cómo el “discurso” del arteterapeuta dinamiza las interacciones con los alumnos y entre los alumnos en las sesiones de arteterapia.
- Identificar las ayudas proporcionadas por el arteterapeuta o los participantes en las sesiones: ¿quién participa?
- Comparar la frecuencia de las estructuras simétricas de interacción entre alumnos a lo largo del proceso.
- Explicar lo que ocurre en las sesiones, contenidos públicos compartidos, que son

las ideas que emergen de la interacción entre los alumnos con el arteterapeuta en las sesiones de arteterapia.

- Mostrar el propio proceso de mejora profesional en el “*becoming*” arteterapéutico para construir un espacio de arteterapia para todos en una escuela para “todos” para trabajar la educación emocional desde la creatividad.
- Dar criterios al arteterapeuta para que pueda incorporar en su tarea diaria la adaptación del método de la interacción.
- Ofrecer el análisis de la interacción como herramienta objetiva que evidencia los beneficios del “*becoming*” del arteterapeuta en el contexto escolar a partir de la multitriangulación de datos: la información se contrasta y complementa desde diferentes perspectivas a partir de los propios datos (grabaciones en vídeo de las sesiones, diario de campo, fotografías de las imágenes artísticas, anotaciones de las reuniones/encuentros y supervisiones, etc.) y con el análisis de las transcripciones de las sesiones triangulando estos resultados.

3.3. Diseño metodológico

En esta investigación vamos a usar datos cualitativos y cuantitativos a la vez. Usaremos el análisis de la Interacción donde se aportarán datos cuantitativos y el estudio de casos de donde obtendremos información de tipo cualitativo. En este estudio no se utilizan los datos cuantitativos para generalizar, el método del análisis de la interacción nos permite llegar a cuantificar datos que usados de forma complementaria sirven para realizar una triangulación con los datos de tipo cualitativo. Los datos recogidos se llegan a cuantificar a través del análisis de la interacción viendo quién interviene, cómo

participan las personas dentro del espacio arteterapéutico y qué se genera en la sesión. Estamos cuantificando estos datos cualitativos y cruzando esta información (triangulación) para ampliar nuestra percepción de la realidad de lo emerge en la sesión de arteterapia permitiendo al arteterapeuta ver su propio “*becoming*” arteterapéutico en su forma de intervenir en la interacción en este espacio escolar.

Cook y Reichardt (2005) nos hablan de complementariedad y compatibilidad metodológica:

“La ciencia habitual emplea conjuntamente el conocimiento cualitativo y el cuantitativo para alcanzar una profundidad de percepción, o visión binocular, que ninguno de los dos podría proporcionar por sí solo. Los dos tipos de conocimientos resultan complementarios” (Eisner, 1977, citado en Cook y Reichardt, 2005, p. 14).

No usamos los datos cuantitativos para hacer una investigación cuantitativa que estarían dentro de investigaciones positivistas que pretenden generalizar, usamos estos datos cuantitativos porque nos aportan otra mirada de las sesiones de arteterapia.

Estamos ante una **metodología mixta** en donde el hecho de combinar de esta manera la información y los métodos como hemos referenciado en las líneas anteriores nos lleva al concepto de “triangulación”. Vamos a definir este concepto que también hemos nombrado y ver cómo se llevará a cabo este **diseño de triangulación** en la investigación de arteterapia.

“La triangulación es un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad entre los resultados de cualquier investigación. (Donolo, 2009, citado en Betrián et al., 2013, p. 6). Al triangular consideramos tanto datos cualitativos como cuantitativos.

Según Betrián et al. (2013, p. 7) “la triangulación como estrategia no está meramente orientada a la validación, sino que persigue una amplitud de comprensión de la realidad estudiada”. En las sesiones de arteterapia hay gran cantidad de elementos que pueden llegar a escaparse y ser interpretados en mayor o menor medida más cerca o más lejos de la realidad. Hasta ahora el arteterapeuta contaba con sus notas sobre las sesiones y se basaba en la construcción de la realidad bajo su propio prisma. Por eso nos interesa tener en cuenta otras formas para recoger e interpretar la información.

Es necesario saber cómo se puede llegar a triangular la información, a continuación detallamos las diferentes maneras de triangulación.

Existen varios tipos de triangulación que pueden ser utilizados, Denzin (1970, citado en Betrián et al., 2013, p. 7) “establece diferentes maneras de utilizar los procedimientos de triangulación organizando posibilidades y alternativas para adoptar la que sea más ajustada al estudio”.

- *Una de las primeras formas de triangular es la de datos tomando en cuenta diversos espacios, tiempos y sujetos en la investigación.*
- *Otra manera es la triangulación de investigadores que incorpora varios observadores a la vez para recoger los mismos datos en lugar de adjudicar la tarea a uno solo.*
- *La tercera forma es, la triangulación métodos, se recurre a más de un método o en la habilitación de más de una técnica dentro de un método para obtener los datos y analizarlos. Esta categoría es comúnmente la forma más conocida de entender la triangulación y refleja la disputa entre procedimientos cualitativos y cuantitativos o de consistente simbiosis entre ambos.*

- *El cuarto modo es el de teorías, porque se refiere a la utilización de más de un esquema teórico, teoría o desarrollo conceptual unitario para probar teorías o hipótesis rivales.*
- *El quinto y último método es el de la triangulación múltiple, ya que propone la utilización simultánea de por lo menos dos de los procedimientos mencionados en las categorías anteriores.*

Así pues según lo comentado al principio de este apartado y las posibilidades de triangulación que se han descrito, en nuestro estudio, vamos a realizar una **triangulación múltiple**, vamos a triangular datos, según Cisterna (2005, citado en Betrián et al., 2013, p. 8) “es muy común que en una investigación cualitativa se utilice más de un instrumento para la recogida de la información”. Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos. (Okuda y Gómez, 2005, citado en Betrián et al., 2013, p. 7). También usaremos la triangulación de investigadores en el momento de analizar los datos.

En esta investigación la triangulación de datos se va a realizar con la información obtenida que parte de la utilización de instrumentos como el diario de anotaciones del arteterapeuta, las anotaciones de las supervisiones y comentarios de las reuniones con tutores y padres y otro de los instrumentos es el vídeo²² que ha permitido grabar las

²² La grabación en vídeo nos permite realizar las transcripciones de las sesiones, por lo tanto la propia transcripción constituye en sí un instrumento y el análisis de ésta también (ver anexos 4-14). Además a lo largo del análisis de las transcripciones he necesitado recoger los comentarios, aspectos que se producían,

sesiones de arteterapia. Hemos obtenido datos de diversos espacios de tiempo en las sesiones de arteterapia. Así mismo vamos a considerar a los sujetos y al arteterapeuta a lo largo del proceso de realización las sesiones.

Por otro lado, utilizaremos más de un método para entender lo que ocurre en el espacio de arteterapia. Vamos a usar el método del estudio de caso y el método del análisis de la interacción que servirán para tener esa perspectiva más amplia de la que hablaba Eisner (1977, citado en Cook y Reichardt, 2005, p. 14).

Cuando recogemos información a modo de estudio de caso estamos ante datos de tipo cualitativo como ya hemos indicado. Así pues con los estudios de caso la triangulación nos va a proporcionar mayor comprensión de la realidad estudiada. Según Stake (1998, citado en Pastó, 2012, p.146), “los estudios de casos se realizan para conseguir una mayor comprensión de un fenómeno concreto, para aclarar un tema o cuestión teórica compleja o para indagar cualquier fenómeno, situación o colectivo”.

3.4. Análisis del contexto

En la investigación-acción explicamos historias, mi propia historia como profesional docente y arteterapeuta. El hecho de hacer investigación en arteterapia me lleva a hacer el Máster de Educación Inclusiva ya que era una de las vías para poder hacer el itinerario de investigación. El encuentro con un marco teórico diferente del que estaría dentro de arteterapia da lugar a considerar la inclusión y el arteterapia de forma conjunta. Esto me proporciona una posibilidad de trabajar el arteterapia desde la

etc. a modo de diario, por lo que el diario del proceso de análisis de las sesiones será un instrumento más a considerar.

interdisciplinaria para desarrollar un proyecto de EDUCACIÓN INCLUSIVA y ARTETERAPIA. *Todos podemos hacer arteterapia.*

Kemmis (2012, p. 417) nos explica que la investigación-acción contribuye a desarrollar teorías, y quizás todavía más importante contribuye a crear historias. En mi propio caso ha servido para transformar mi propia práctica, la comprensión de la manera de intervenir y las condiciones con las que se lleva a término arteterapia. Hasta ahora la intervención de arteterapia se realizaba más desde el ámbito terapéutico, y la transformación que he experimentado a través de la inclusión me ha llevado a implementar el arteterapia para todos dando un enfoque preventivo en mi propia práctica. Para comprender mejor el proceso del arteterapeuta dentro de la sesión he incorporado el método del análisis de la interacción.

Kemmis (2012) nos habla de que la investigación-acción además del concepto de que sirve para comprender, también permite explorar el “*happening-ness*”, lo que está ocurriendo en la acción práctica que desarrollamos. A partir de aquí es cuando podemos llegar a cambiar. La misma historia que se va produciendo va transformando lo que va aconteciendo. Por eso Kemmis (2012) declara que si queremos llegar a tener un mundo mejor a través de la investigación-acción, nuestra investigación-acción necesita cambiar *historias*.

Mi propia transformación se construye durante el proceso de realización del Máster de Educación Inclusiva en las prácticas a realizar a través de arteterapia en la educación.

Todo esto me lleva a la implementación de un proyecto que se ubica en el centro escolar público de Educación Infantil y Primaria: CP Ignasi Péraire de la población de Mollerussa en la provincia de Lleida.

Esta ciudad cuenta con 14.000 habitantes aproximadamente, situada en el Pla d'Urgell donde la principal fuente económica es la agricultura y la ganadería. Estas actividades del sector primario han llevado a la creación de empresas alimentarias en el sector secundario. A su vez Mollerussa se considera un eje comercial de las distintas localidades que la rodean.

La mayoría de las familias de este centro escolar trabajan en empresas y en comercios y tienen un nivel socio-económico entre medio y bajo.

La escuela Ignasi Peraire de Mollerussa tiene alrededor de 350 alumnos entre niños de infantil y primaria. Hay alumnos del país y también de diversas nacionalidades, desde países de Hispanoamérica: Perú, Colombia, etc., alumnos de Rumanía, China, y de países del norte y centro de África.

Desde el curso 2009-2010 se está llevando a cabo un Proyecto de Innovación sobre Arteterapia. Su duración ha sido de tres cursos académicos hasta el curso 2011-2012.

Arteterapia se sitúa en este entorno escolar desde la diversidad, y se convierte en un espacio para la inclusión, pasando de atender en un principio a alumnos con ciertas dificultades a ser un espacio para todos. Esto ocurre paralelamente a mi formación en el Máster de Educación Inclusiva y la implementación del proyecto.

Al ir desarrollándose las sesiones de arteterapia se cambia la manera de derivar a los alumnos y se define el proyecto como “Arteterapia para todos”.

La finalidad de este proyecto es **arteterapia como intervención preventiva en la escuela**, ya que esta intervención repercute en el aprendizaje académico y en la salud integral de los alumnos dentro de una educación inclusiva.

Va dirigido a alumnos de Ciclo Medio y Superior de Educación Primaria. Se configuran grupos de alumnos para participar en arteterapia a partir de la realidad de las aulas y su heterogeneidad ya que pensamos en las diferencias como un beneficio para la diversidad que son todos.

Para que exista una verdadera inclusión en la escuela es necesario que se creen unas condiciones adecuadas. La educación inclusiva debe tener como eje central la convivencia entre todos. Y respecto al propio alumno la escuela inclusiva es la que debe adaptarse a sus necesidades.

Este aprendizaje de relaciones con los otros y donde se tiene en cuenta cómo es el propio alumno puede realizarse desde diferentes vías. Nosotros proponemos el aprendizaje de las relaciones sociales y la ayuda que necesita para el desarrollo el sujeto a través de lo artístico. Es por eso que se presenta el arteterapia como un espacio para entrenarse en la convivencia y el autoconocimiento. Además, los canales artísticos constituyen unos medios naturales para los niños como vehículos de expresión y exteriorización, sacar a fuera lo que nos ocurre, las ansiedades, los miedos, etc.

En este sentido arteterapia quiere ser un recurso a ofrecer a los alumnos, para que tengan estrategias para anticiparse y poder resolver situaciones. Así se configura el espacio de “arteterapia para todos” donde se busca al grupo en sí mismo como elemento integrador de los sujetos. Todos juntos, participando juntos, y estando presentes en este espacio de arteterapia. Estamos ante una idea preventiva e inclusiva del arteterapia.

Desde este planteamiento se da mucha fuerza al grupo como elemento facilitador de procesos para que los alumnos puedan hacer cambios acompañados del arteterapeuta y compartiendo experiencias en pequeños grupos.

Se considera que un buen momento para iniciar e implementar “arteterapia en grupo” es

a partir del ciclo Medio, 4º curso y del ciclo Superior 5º y 6º cursos de Educación Primaria.

Además nos interesa que exista una heterogeneidad, ya que pensamos que la diversidad enriquece al propio grupo. Se han hecho diversas formas de agrupamiento a lo largo de la implementación desde el curso 2009-2010. Pero la que nos ha parecido más idónea para investigar en el curso 2011-2012 ha sido formar grupos de alumnos de 4º, 5º y 6º nivel de primaria a la vez, es decir en interniveles.

Pensamos que en estas edades se pueden establecer nexos y fomentar el aprendizaje colaborativo. La diferencia de edades puede constituir una ventaja para construir el conocimiento conjuntamente, donde los más expertos puedan ayudar a los más pequeños. Aunque está demostrado que aquí todos salen ganando, ya que el que aprende a enseñar también está aprendiendo.

En el artículo de Arteterapia para todos: la clave está en la diferencia, hemos hablado de las diversas formas de agrupar a los alumnos (Miret y Jové, 2011). Lo que se pretende con este diseño es que cada alumno desde 4º a 6º de primaria tenga la oportunidad de participar en Arteterapia en algunas de las sesiones que se proponen en cada uno de los trimestres de los cursos donde se implementa el proyecto de innovación.

Por otro lado al utilizar también el método del análisis de la interacción nos permitirá ver lo que pasa en la sesión, cómo está ocurriendo y quién interviene en la interacción junto con el arteterapeuta. Nos centraremos en sesiones concretas que seleccionaremos después de realizar las transcripciones de algunas sesiones para posteriormente decidir cuales se analizarán.

3.4.1. Muestra

Selección de la muestra

Einshardt (1989, citado en Pastó 2012, p. 158), dice que en el estudio de caso: “no tomamos una muestra representativa de una población sino de una muestra teórica. El objetivo de la muestra teórica es escoger casos con los que probablemente se pueda replicar o extender la teoría emergente”. Además añade que el número de casos apropiados depende del conocimiento existente, del tema y de la información que se pueda extraer a través de la incorporación de estudios de casos adicionales y por eso sugiere entre cuatro y diez casos afirmando: “Mientras no exista un número adicional de casos, con un rango entre cuatro y diez casos se trabaja bien. Con menos de cuatro es difícil generar teoría con mucha complejidad”.

Así pues, la selección de la muestra se establece no en base a criterios estadísticos, sino teniendo en cuenta la significatividad, es decir, personas que vamos a considerar significativas por su relación con los objetivos que nos hemos propuesto en esta investigación.

Se escoge para realizar la investigación a modo de estudio de caso y el análisis de la interacción el grupo que participa en arteterapia en el segundo y tercer trimestre del 2011-2012 en la que yo misma tengo la doble función de arteterapeuta e investigadora.

Este grupo heterogéneo y diverso está formado por 6 alumnos de Educación Primaria: 2 niñas y 1 niño del curso de 4º (Ciclo Medio), 1 niña y 1 niño del curso 5º y 1 niña del curso 6º (Ciclo Superior). Para nuestro estudio hemos seleccionado este grupo de todos los que se habían ido haciendo en el recorrido por arteterapia durante el período desde el 2009 al 2012 y que está constituido de la siguiente manera:

Estamos pues ante un diseño metodológico:

- Grupo de alumnos de entre 9 y 11 años que corresponde a los niveles de 4º a 6º de primaria.
- El estudio se centra en arteterapia en grupo desde la heterogeneidad reflejo de la diversidad de las aulas. Hay alumnos procedentes del país y otros de diferentes nacionalidades.
- El número de alumnos de este grupo es de 6, aunque se han producido altas y bajas a lo largo de la intervención (ver tabla 7, p. 216).
- Los alumnos participan en arteterapia en sesiones de 1,5 h. de duración, un día por semana (que siempre es el mismo) a lo largo de seis meses, es decir durante dos trimestres seguidos del año 2012, en el 2º y 3º trimestre del curso 2011-2012.

En este caso para la investigación consideré tomar un grupo que había efectuado mayor número de sesiones. La continuidad en el tiempo de intervención es un factor que comporta poder observar mejor el proceso de los alumnos y mi propia relación y proceso con ellos.

Respecto al número de alumnos, 6 en concreto, fue una decisión también meditada. El número de alumnos puede variar hasta un total de 8 como máximo en arteterapia en grupo. De esta manera se garantiza un acompañamiento adecuado por parte de la arteterapeuta y se llega a abarcar la dinámica grupal generada. Pero también, por otro lado está el tiempo de intervención, con sesiones de 1,5 h. considero que el máximo debe ser 6 alumnos por grupo; para que así todos tengan tiempo suficiente para intervenir y participar explicando sus obras artísticas o historias que se crean al conversar.

Tenemos un grupo junto con el arteterapeuta que vamos a investigar:

- A modo de estudio de caso: El arteterapeuta y el grupo de 6 alumnos.
- Pretendemos interpretar la realidad de lo que se genera y tener en cuenta el contexto. Consideramos dónde se ubica el grupo junto con el arteterapeuta ya que es importante el hecho de llevar a cabo estas intervenciones en el mismo centro educativo. Esto va a permitir a una contribución en la propia escuela para una transformación social en el campo educativo a través del arteterapia. Hasta ahora como arteterapeuta la manera de recoger la información de las sesiones la había realizado a través de anotaciones a posteriori de las sesiones. Con la aportación del Máster de Educación Inclusiva incorporo el método del análisis de la interacción. Es por eso que para ver esta realidad se graban las sesiones de arteterapia y así se obtiene información de los alumnos y de mí misma en este espacio. Después estos datos de la grabación en vídeo complementaran las notas del arteterapeuta.
- Utilizaremos métodos mixtos considerando datos cualitativos y cuantitativos: queremos tener en cuenta la vía inductiva que nos lleva desde el sujeto a nivel individual a poder exponer los casos. Y la vía deductiva que parte de los datos cuantitativos que analizamos para encontrar generalidades.
- Hemos usado una metodología híbrida, ya hemos ido explicando parte del contenido generado en las sesiones de arteterapia. Estos contenidos nos han servido para poder entender y exponer aspectos teóricos pertinentes a arteterapia.
- Aplicación del método del análisis de la interacción: este sistema se basa en nuestro caso en el análisis del discurso que nos va a permitir ver patrones,

estructuras, maneras de participar y la forma en que la arteterapeuta dinamiza los procesos que emergen en las sesiones. Esta información nos ofrece datos cuantitativos y sitúa en escalas de baremos el patrón de interacción del arteterapeuta.

- Va a ser necesario un proceso de triangulación de datos para conseguir una mayor amplitud de la realidad estudiada con el análisis de los datos. En esta tarea se propone contar con la colaboración de especialistas en este método del Análisis de la Interacción que tienen experiencia práctica en la manera de analizar.
- Nos situamos dentro de la investigación-acción, donde el investigador junto con los sujetos investigados son considerados a su vez co-investigadores que participan muy activamente en el desarrollo de la misma.
- Estamos investigando la propia práctica arteterapéutica y mostrando recursos para poder ver el “*becoming arteterapéutico*” con el análisis de la interacción como herramienta.

La investigación nos permite enriquecer y plantear nuevos retos a las prácticas docentes y de investigación inclusivas, planteando no solamente dilemas sobre cómo mejorar los procesos educativos reconociendo a los estudiantes como agentes de cambio, sino también el papel de la investigación en el acompañamiento de estas necesarias transformaciones. (Susinos y Rodríguez, 2011, p. 15)

A lo largo de los meses se producen 2 bajas y dos altas simultáneamente (ver tabla 7, p. 216), la primera baja es por motivos de cambio de trabajo del padre de una de las niñas de 4º curso.

La otra baja es de la niña de 6º por motivos familiares de conciliación del horario, esta niña debía recoger al hermano pequeño y llevarlo a casa.

Estas dos niñas dejan de asistir a arteterapia a partir de la sesión 6. En su lugar hay dos altas de dos niñas de 4º curso. Una de las niñas se incorpora al grupo en la 6ª sesión y la otra en la 8ª (ver tabla 7).

Muestra: Vamos a considerar como muestra los datos recogidos en esta investigación de las 19 sesiones realizadas en arteterapia en grupo en este período de seis meses de duración.

Tabla. 7. Registro de asistencia de las sesiones de arteterapia en grupo enero-junio 2012

TABLA. 7 REGISTRO DE ASISTENCIA DE LAS SESIONES DE ARTETERAPIA Enero-Junio 2012									
	L. 6º curso	As. 4º curso	R. 4º curso	Ab. 5º curso	K. 5º curso	D. 4º curso	Ar. 4º curso	Ch. 4º curso	Total alumnos
Sesión 1 T* A	X	X	X	X	X	X			6
Sesión 2	X	X	X	X	X	X			6
Sesión 3		X	X		X	X			4
Sesión 4 T* A	X	X		X	X	X			5
Sesión 5		X	X		X	X			4
Sesión 6 T*	Baja	Baja	X	X	X	X	Alta X		5
Sesión 7				X	X		X		3
Sesión 8					X	X	X	Alta X	4
Sesión 9				X	X	X	X	X	5
Sesión 10			X	X	X				3
Vacaciones									
Sesión 11 T*			X	X	X	X	X	X	6
Sesión 12 T*			X	X	X		X	X	5
Sesión 13			X	X			X	X	4
Sesión 14 T*			X	X	X		X	X	5
Sesión 15 T*			X	X		X	X	X	5
Sesión 16			X	X	X				3
Sesión 17			X	X	X	X	X		5
Sesión 18			X	X	X	X	X		5
Sesión 19			X	X	X	X		X	5
TOTAL SESIONES realizadas	3 de 5	5 de 5	15 de 19	16 de 19	17 de 19	13 de 19	11 de 14	8 de 12	
Asistencia %	60 %	100 %	78,9 %	84 %	89,4 %	68,4 %	78,5 %	66,66 %	70 %

T* sesión transcrita para el posterior análisis con el Método del Análisis de la Interacción.

“A” sesión analizada con el Método del Análisis de la Interacción.

Transcribimos las siguientes sesiones (ver tabla 7, p. 216):

- Dos sesiones del inicio de las intervenciones: sesiones 1 y 4.
- Tres sesiones correspondientes a la mitad del período de intervención: sesiones 6, 11 y 12.
- Dos sesiones del final de la intervención: sesiones 14 y 15.
- Analizamos con el método del análisis de la interacción: sesión 1 y 4.

“Los datos cuantitativos son una información concreta “closed-ended information” nos muestran las actitudes, el comportamiento, etc. En cambio los datos cualitativos se obtienen de información abierta “open-ended information” que parte de los encuentros con los participantes” (Creswell, 2006). Los datos cualitativos suelen recogerse de la observación de los participantes o lugares de investigación, documentos que se obtienen de manera privada, como el diario de notas, o pública en fuentes de información, o a partir de materiales audiovisuales como vídeo cámaras u otros artefactos.

El análisis de los datos cualitativos (palabras, textos o imágenes) se clasifica en categorías de información presentando la diversidad de ideas recopiladas durante la fase de recolección de datos a partir de la grabación y transcripción de las sesiones de arteterapia, las anotaciones del arteterapeuta, las fotografías de las obras artísticas, las supervisiones, las reuniones con los tutores de los alumnos, los encuentros con los padres y el diario del proceso de análisis de las sesiones.

Mezclando ambos tipos de datos y métodos el investigador puede mostrar una más completa imagen de la realidad del problema o situación que si ofrecieran los datos de forma separada. No es suficiente en analizar datos cualitativos y cuantitativos, éstos deben estar juntos “mixed”.

Los métodos mixtos en investigación proporcionan mayor fuerza frente a los puntos débiles que ocasionan tener los datos cualitativos y cuantitativos separados. El motivo es porque la investigación cuantitativa muestra puntos flojos para entender el contexto o el entorno en el que hablamos. Igualmente las voces de los participantes no se reflejan directamente en la investigación con datos cuantitativos.

Por otro lado la investigación con datos cualitativos resulta deficiente debido a las interpretaciones personales que parten del propio investigador. También resulta débil por el hecho de que no se pueden generalizar los casos ya que se cuenta con un número reducido de participantes en el estudio. En cambio los métodos cuantitativos no cuentan con estas limitaciones.

Mediante los métodos mixtos, el investigador, es libre de usar todos los métodos posibles para acercarnos a la realidad que estamos investigando. Resulta una manera práctica de resolver las situaciones ya que los individuos usamos palabras y números, se combina el pensamiento inductivo y deductivo. Los terapeutas por ejemplo emplean sus habilidades tanto para observar a las personas como para recoger información sobre el comportamiento de éstas. El empleo de los métodos mixtos resulta una forma natural de investigación siendo preferente para la comprensión del mundo.

El investigador con la metodología mixta en su estudio puede recoger un solo tipo de información, pero estos datos los puede analizar desde lo cualitativo y lo cuantitativo a la vez. Por ejemplo en la investigación se recogen solo datos cualitativos, pero se analizan los datos de las dos maneras, cualitativamente (desarrollando temas) y cuantitativamente el análisis (contando las palabras, o ratios de respuestas en unas escalas predeterminadas).

Además la metodología mixta permite aparte de triangulación, examinar las diferentes facetas de un fenómeno ilustrándolo de manera complementaria. Vamos a tener más elementos que solo la única mirada del arteterapeuta.

También podemos ver si se producen contradicciones al ver la realidad desde nuevas perspectivas. Al realizar las transcripciones de las sesiones de arteterapia y el posterior análisis de la interacción de estas mismas sesiones ha habido elementos que no eran como había percibido en un principio.

El ejemplo está en una de las alumnas, As. a la que yo veía inquieta²³ y poco facilitadora en la dinámica e interacción. Pero esto contrasta cuando en supervisión la arteterapeuta supervisora ve los trabajos de esta alumna y me comenta que podía realizar una gran aportación al grupo por la riqueza de su obra. Más adelante cuando realizo el análisis de las transcripciones de la sesión 1 y 4 queda constatado que es una de las alumnas que más participa, indaga y hace feedbacks a los demás, coincidiendo así con la visión aportada por la arteterapeuta supervisora.

A continuación pasamos a describir el método del análisis de la Interacción. Este apartado nos permitirá comprender cómo se efectúa el análisis de lo que acontece en las sesiones de arteterapia. Este método proporcionará por la triangulación de la información complementarse al sistema tradicional de las anotaciones del arteterapeuta y demás instrumentos habituales de esta práctica.

²³ En la sesión 4 As. tocaba la obra de D. mientras se refería a ésta, hasta que al final la hizo caer y se desmontó.

3.5. El análisis de la Interacción

El análisis de la interacción es un modelo que nos permite hacer investigación teniendo en cuenta a los alumnos y a los profesores en un espacio de interacción conjunta.

Y esto es de vital importancia porque los docentes solemos focalizarnos en el rendimiento de los alumnos, sus dificultades, intereses, etc. y pocas veces en nuestro propio proceso.

¿Llevamos a cabo un proceso de reflexión de nuestro trabajo como docentes? Puede que los profesores hablen de sus clases, pero suelen quedarse en lo que allí ocurre. Si tuviéramos en cuenta cómo el profesor realiza su trabajo sería de gran ayuda al propio profesor. Esta información recogida de manera objetiva le permitiría modificar su práctica y ver su propio proceso como profesional.

Jové (2011) nos habla de la importancia de la reflexión sobre su práctica como profesora universitaria en su trabajo con alumnos, futuros docentes. La reflexión acerca de los métodos aplicados en la enseñanza – aprendizaje permite la capacidad de hacer procesos para el propio “*becoming*”.

The term “becoming” I take from Deleuze and Guattari (1987, citado en Jové, 2011, p.262), who argue that there is not an essence of being that we are trying to become; rather, we are works in progress, a becoming (Colebrook, 2002, citado en Jové, 2011, p.262). We are a process rather than a product. I am always becoming teacher and becoming researcher; I am never finished. (Jové, 2011, p. 262)

El término “*becoming*” lo tomo de Deleuze y Guattari (1987, citado en Jové, 2011, p.262), que considera que no existe una esencia de ser lo que intentamos llegar a ser; más bien, somos entes en progreso, un “*becoming*” (Colebrook, 2002, citado en Jové, 2011, p.262). Somos un proceso más que un producto. Estoy siempre en el “*becoming*” (llegar a ser) profesora y “*becoming*” (llegar a ser) investigadora, y esto nunca tiene final. (Jové, 2011, p. 262)

¿Existen métodos directos que sirvan para comprender lo que el docente hace cuando lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula?

Jové (2011) utiliza la escritura como método y como medio de autoconocimiento en el sentido de la reflexión. Esto la lleva al concepto de “*living contradictions*”²⁴ (aspectos contradictorios) que serían el tener en cuenta también lo que sus alumnos universitarios explican sobre las clases. Si solo tenemos en cuenta lo que nos parece a nosotros la información queda sesgada, necesitamos de los otros para tener una mayor perspectiva de lo que ocurre en las aulas.

²⁴ “*Living contradictions*”, concepto de Whitehead (1988), relacionado en “*How do I improve my practice?*” (¿Cómo mejorar mi propia práctica?). Este autor está interesado en la investigación-acción, la reflexión de la propia práctica educativa. Según él, “*living contradictions*” sirve para ver que no siempre lo que uno piensa de su propia práctica es tal cual nos parece, puede que haya elementos que se nos escapen. Conocer estas contradicciones entre lo que se cree que se hace y lo que se hace nos motiva para intentar cambiar y mejorar. Es una manera de vivir desde la honestidad a nivel personal y profesional. Conocer estas contradicciones entre lo que se cree que se hace y lo que se hace nos motiva para intentar cambiar y mejorar.

En nuestro caso nos interesa ver como mejoramos lo que estamos haciendo, por supuesto el proceso arteterapéutico va a repercutir también en mi trabajo como maestra.

Ser capaz de recoger lo que ocurre en el aula, lo que se llama “*living contradictions*” (Jové, 2011), aspectos que a nosotros nos podrían resultar fuera de lugar, pero que vistos desde otra perspectiva pueden representar un enriquecimiento para el grupo y para el propio profesional sea docente o arteterapeuta. A continuación cito un ejemplo al respecto sobre la manera en cómo el maestro puede incorporar lo que los alumnos aportan.

¿Cómo ha sido mi “*becoming*” docente psicóloga- arteterapeuta?

En el curso 2013-2014 ejerzo como docente en el colegio Mestre Ignasi Peraire de Mollerussa ya que soy especialista de Lengua Extranjera en el idioma inglés.

Este es el caso de un niño de primer curso de primaria, J., tiene 6 años. El alumno en las clases de inglés suele repetir lo que digo de manera automática. En principio esto podía representar para mí un inconveniente, pues parece que me está replicando. Pero si tomamos su forma de intervenir como un juego y le damos un valor añadido, como diciendo J. pone voz a lo que escucha, me sirve a mí misma para ver cómo desde los alumnos se está asimilando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ese “*eco*” repetición nos ha servido para crear un nuevo cargo o tarea en las clases de inglés²⁵ (ver figura 35). Al igual que hay alumnos que se encargan de repartir los libros,

²⁵ En un principio el alumno repetía lo que decía la maestra, pero a lo largo del curso mi *becoming* me lleva a proponerles si les parece ponerse un sombrero con unas grandes orejas “*a hat with big ears*” como referente de su cargo, esto va a servirles para escuchar mejor lo que tienen que repetir, dicen ellos (ver figura 35). Este referente aumenta su interés y participación en el aula de inglés.

otros de pasar lista, decir el tiempo que hace, etc., este nuevo cargo “quien hace de eco” en las clases de inglés ha servido tanto para este alumno, J., que se siente motivado y útil; como para el resto de los alumnos que también piden realizar esta tarea.

Este apetito de aprender o participar, Stenhouse (1988, p. 51) le llama “l'appétit de l'art”. “It is art's appetite for change that makes educational change necessary to the virtue of schooling”.

Éste es el arte de crear apetito para el cambio educacional siendo necesario conseguirlo en la escuela. (Stenhouse, 1988, p. 51)



Figura 35. Imagen del niño que hace de eco en la clase de inglés

Alumno de 2º curso de Educación Primaria del CP *Ignasi Peraire* de Mollerussa

Desde lo creativo se despierta en los niños la capacidad para la mejora y el cambio. Despertar ese apetito debe ser tarea de los docentes con la intención de hacer las cosas siempre mejor. “No es posible el desarrollo de un currículum sin el desarrollo del profesor” (Stenhouse, 2003, p. 30).

En nuestro caso con la intención de ver los cambios que aparecen queremos mostrar el análisis de la interacción como sistema que recoge lo qué ocurre tanto a alumnos como al profesor, cómo pasa y quién participa: ¿Sólo el profesor? ¿Profesor y alumnos? ¿Alumnos con alumnos? Para esto la herramienta utilizada es el análisis de la interacción con la grabación en vídeo en el aula.

Conocer esta manera de recoger las interacciones, además de en el aula en el espacio de arteterapia, ha supuesto en mi caso iniciar una nueva forma de realizar investigación en arteterapia. Así, mi experiencia en el análisis de la interacción en el campo arteterapéutico se recoge dentro del formato de investigación- acción, ya que el análisis de la interacción tiene en cuenta a la vez a los alumnos y al arteterapeuta en su práctica profesional.

Como ya hemos explicado en arteterapia se da mucha importancia al proceso del profesional, ya que los procesos de todos están interrelacionados, es decir se tienen en cuenta también a los alumnos y al arteterapeuta. Así pues, el análisis de la interacción nos sirve como instrumento complementario además de las notas del arteterapeuta y del espacio de supervisión y los encuentros con maestros y familias para valorar el proceso del “*becoming*” del arteterapeuta. De esta manera podemos ver realmente lo qué pasa en las sesiones de arteterapia, cómo pasa y las intervenciones del arteterapeuta y de los alumnos.

Con esta herramienta, el método del Análisis de la interacción, se puede ampliar la manera en cómo el arteterapeuta realiza la reflexión sobre su práctica. Lo que se aporta con este método puede contribuir al “*becoming arteterapéutico*”. Esto en psicoterapia

se refiere a la reflexividad²⁶ y desarrollo profesional²⁷ continuo del arteterapeuta que es obligatorio seguir en UK para mantener las credenciales profesionales²⁸.

A continuación explicamos cómo se han llevado a cabo estudios e investigaciones aplicando este tipo de análisis en el ámbito educativo.

3.5.1. Análisis de la Interacción en el aula

El análisis de la interacción es una manera de recoger las interacciones que tienen lugar en el aula o sesiones de clase. Surge en primer lugar a partir de la intención de observar al docente con sus alumnos y analizar el proceso de aprendizaje de la lectura en el aula.

Posteriormente se ha llevado su aplicación a otras prácticas escolares, en las áreas de ciencias naturales, matemáticas, etc. y en nuestro caso en las sesiones de arteterapia.

El interés por el estudio de las prácticas educativas actuales y de la interacción en el aula está marcado por tres cambios que han representado una ruptura con los supuestos y principios básicos que tradicionalmente han estado en la investigación en este ámbito:

El primero hace referencia a la crisis del modelo que establece la relación epistemológica jerárquica y unidireccional entre investigación académica y práctica profesional.

²⁶ La reflexividad es parte de la buena práctica y la habilidad de responder y reflexionar sobre las propias intervenciones.

²⁷ El desarrollo profesional es la necesidad de estar al día en la práctica de la propia profesión.

²⁸ En UK es obligatorio mostrar evidencias de la asistencia a cursos, conferencias, etc. para mantener el registro estatal de la profesión de arteterapeuta.

El segundo, con la aceptación creciente de los enfoques socio-críticos y de la cognición y aprendizaje y enseñanza.

El tercero, la importancia creciente dada al contexto del aula (Coll y Sánchez, 2008).

Las prácticas educativas escolares no son fenómenos autónomos que puedan estudiarse al margen de los contextos socio- institucionales en los cuales tienen lugar.

Numerosas investigaciones han querido poner énfasis en la complejidad del estudio de las prácticas educativas por la multitud de factores que intervienen. Por la cual cosa delante de esta situación se han de seleccionar una serie de factores y procesos que son relevantes y en los cuales es necesario centrar la atención.

Parfraseando a Shulman (1989, p.23, citado en Coll y Sánchez Miguel, 2008, p. 22), “delante de la imposibilidad de contemplar la totalidad de los elementos que conforman el *mapa* completo de lo QUÉ pasa en el aula, hemos de seleccionar los elementos o partes del *mapa* que serán objeto de investigación”.

Es por eso que el análisis se basa en estos elementos, que configuran el mapa con los patrones (regularidades encontradas: estructuras de participación, ayudas, etc.) que más tarde abordaremos, pero centrándose en recoger las interacciones verbales de los alumnos y del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el análisis se han de describir de forma detallada las formas de actuación, esto permite al docente reconocer y ver qué es lo que necesitan los alumnos para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“La esencia no está en la enseñanza, la esencia está en crear las condiciones para que todos puedan aprender”. (Vygotsky, 1997)

Esto nos sitúa a los docentes en una posición horizontal y no jerárquica ya que todos aprendemos de todos. Con el análisis de la interacción, el profesor puede observar y reflexionar sobre su propia práctica desde la objetividad que proporciona este método donde se graban en vídeo las prácticas educativas.

La investigación de las prácticas educativas se enfrenta con el reto de la utilización de las metodologías cualitativas, lo que supone un cambio de perspectiva respecto al predominio tradicional de los enfoques cuantitativos, experimentales y sobre todo los cuasi-experimentales, es-post-facto y psicométricos en este ámbito.

Cada vez se utilizan más las metodologías cualitativas de tipo observacional centradas en el registro, mediante dispositivos de audio o vídeo, de lo que dicen o hacen los participantes en este tipo de situaciones. De esta manera se accede directamente a lo que pasa en las aulas.

El estudio de las prácticas educativas a través del método del Análisis de la Interacción se ha iniciado a partir de diferentes grupos de investigadores:

- La primera contribución corresponde al grupo de César Coll, de la Universitat de Barcelona, y ofrece una panorámica de los Trabajos empíricos desarrollados: aportaciones -patrones de actuación, segmentos de interacción, mensajes, ayudas...
- La segunda contribución proviene del grupo de la Universidad de Sevilla con Rosario Cubero: nos acerca al rico entramado de perspectivas que se dan en el análisis interactivo y el tipo de resultados que pueden obtenerse.
- Finalmente la tercera contribución proviene del grupo de Salamanca, con su representante Emilio Sánchez, que ofrece una reflexión sobre algunas opciones metodológicas que están presentes en el análisis interactivo y las consecuencias

que pueden tener este tipo de estudios en el desarrollo profesional de los docentes.

La idea es poder describir la práctica educativa con el propósito de pasar de lo que se hace y considerar lo que sería necesario para la mejora de esta práctica.

Partimos de la grabación en vídeo de las sesiones de clase o de arteterapia y se pasa después a la transcripción escrita del desarrollo de éstas. El registro a través de vídeo-cámaras es fundamental para visionar la interacción del aula o espacio de arteterapia.

Posteriormente se lleva a cabo el análisis de las transcripciones de las sesiones y la interpretación de esta información obtenida.

¿Cómo es mi encuentro y práctica con el método del análisis de la interacción?

Ahora explico de forma más detallada como este tipo de análisis se ha ido forjando a partir de mi participación en el Grupo de Investigación sobre el Análisis de la Interacción de la Universidad de Lleida. Este trabajo se realizó durante el último trimestre del curso 2009-2010 en grupo como prácticas llevadas a término dentro del marco del Máster Interuniversitario de Educación Inclusiva de la Universidad de Lleida, la Universidad de Vic y la Universidad de Baleares. El trabajo en grupo permite contrastar las posibles opciones y así garantizar un buen análisis.

También la lectura del libro de Sánchez Miguel et al. (2010) *La lectura en el aula* y la consulta de artículos sobre este método dentro del paradigma sociocrítico, ha servido para llevar a cabo el aprendizaje de este tipo de análisis.

Los artículos seleccionados sobre el análisis de la interacción son:

- Coll, C. y Sánchez Miguel, E. (2008). *Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación.*
- Sánchez, E., García, J.R., Rosales, J., De Sixte, R. y Castellano, N. (2008). *Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?*
- Rosales, J., Iturra, C., Sánchez Miguel, E. y De Sixte, R. (2006). *El análisis de la práctica educativa. Un estudio de la interacción profesor-alumnos a partir de dos sistemas de análisis diferentes.*
- Sánchez Miguel, E., Rosales, J. y Cañedo, I. (1999). *Understanding and communication in expositive discourse: an analysis of the strategies used by expert and preservice teachers.*
- Sánchez Miguel, E., Rosales, J. y Suárez, S. (1999) *Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. ¿Qué se hace y qué se puede hacer?*

A la hora de analizar lo qué pasa en las aulas debe tenerse en cuenta la labor que se desarrolla ya que ésta comportará diferentes maneras de interactuar. En el caso de la lectura, la propuesta educativa consiste en promover situaciones contextuales que tengan un sentido para los alumnos. El reto es enseñar a todos los alumnos a ser lectores competentes.

Los profesores hemos de considerar que los cambios que experimentan los alumnos son progresivos. Un análisis de lo QUÉ pasa en las aulas proporciona datos sobre lo que se puede o se podría hacer en un momento determinado. A la vez nos muestra qué

obstáculos dificultan los cambios necesarios para una buena práctica.

Cabe destacar la importancia de las ayudas a la hora de analizar la interacción. Éstas nos sirven para compensar las carencias de los alumnos. El reto está en diseñar maneras de intervenir y ayudar que incidan en las habilidades competenciales de los alumnos.

¿Cómo se analizan las transcripciones?

Necesitamos contar con algún sistema que nos permita analizar lo que pasa a los alumnos cuando se enfrentan a la lectura y comprensión de un texto.

Tenemos que buscar regularidades o patrones que se den, por lo cual es necesario establecer unidades de análisis que nos aseguren que cualquier otro estudio puede llegar a los mismos resultados. Por tanto se han establecido unas unidades que nos permiten descomponer y recomponer la interacción de forma sistemática. Por otro lado hemos de ver QUÉ es lo más relevante, las ayudas por parte del profesor, ideas o acciones.

En las interacciones emergen contenidos y procesos y hemos de ver QUIÉN es el responsable de generarlos, así constatar que nivel de participación tienen los alumnos.

Se pueden **distinguir cinco unidades de análisis:**

Ciclos, episodios, actividades típicas del aula, sesiones y unidades curriculares y tres dimensiones o focos:

- Los contenidos elaborados en la dimensión QUÉ, para la cual se tienen en cuenta como referencia modelos cognitivos de las tareas desarrolladas. Los patrones de discurso y estructuras de participación que regulan la actividad social y mental de los alumnos.

- La dimensión **CÓMO**, que tiene su origen en una concepción socio-cultural, y el nivel de autonomía asumido por los estudiantes
- La dimensión **QUIÉN**, que requiere utilizar a la vez los dos marcos teóricos.

En todas las intervenciones tendremos en cuenta las tres dimensiones: **QUÉ** se genera, **QUIÉN** lo genera y **CÓMO** se genera. Sánchez, García, Rosales, De Sixte y Castellano (2008).

Hemos de identificar en la transcripción del texto en primer lugar los episodios, donde cada uno está segmentado en unidades de análisis más elementales o ciclos, llamados IRE y IRF.

Un ciclo es todo lo que es necesario decir o hacer para que se genere un determinado contenido válido para unos y otros.

Los primeros en estudiar estos fenómenos fueron Sinclair y Coulthard (1975, citado en Sánchez et al., 2010, p. 124) describiendo un patrón sistemático de intercambios que tiene tres componentes.

1. Pregunta del profesor- indagación- **I**. Obertura
2. Respuesta del alumno **R**
3. Evaluación de lo que ha pasado por parte del profesor. **E**. Cierre.

Es la llamada estructura tripartita Indagación- respuesta- evaluación **IRE**.

Otro patrón más abierto es el **IRF**, descrito por Wells (2001, citado en Sánchez et al., 2010, p. 124), se espera que el alumno elabore una respuesta y no se limite a recordarla. Pueden ser considerados como opciones alternativas para organizar el discurso y la interacción de alumnos y profesores.

Ciclos frustrados: En estos casos, aunque el profesor puede hacer ayudas, el alumno no es capaz de responder satisfactoriamente. **IRE frustrado.**

Hay todavía otros patrones más abiertos “las estructuras simétricas” (ES)²⁹ en los cuales es el estudiante el que puede iniciar el intercambio (I) estructura simétrica de indagación (ESI), o contribuir activamente en el proceso de confirmación (F=feedback) estructura simétrica de feedback (ESF), o en los dos.

En estas **estructuras de participación simétricas o dialógicas**, los alumnos son los que plantean las preguntas, estructuras simétricas de indagación (ESI). Y aún más allá, ellos mismos también pueden participar en la evaluación de las respuestas, estructuras simétricas de feedback (ESF) y ayudas cálidas por parte de los alumnos (ESC).

Estas diferencias entre IRE, IRF y estructuras simétricas son muy notables, pero lo que nos interesa es dirigir nuestra atención a un rasgo que tienen en común todas estas estructuras de intercambio: en todas ellas, estamos ante el conjunto mínimo de intervenciones que son necesarias para que las partes implicadas (en este caso alumnos y profesor) alcancen un acuerdo entre lo que hay que decir, pensar o hacer.

Un aspecto importante es: ¿Cómo captar el grado de contribución de los alumnos?

La respuesta es rompiendo la interacción en lo que denominaremos “ciclos”, entendiendo que **cada ciclo abarca todo cuanto es necesario hacer o decir para que se genere un determinado contenido válido para unos y otros.** Eso sí que puede ser valorado en términos de *qué, quién y cómo* se hace, que son las cuestiones que necesitamos clarificar.

²⁹ ES: estructura simétrica, esta forma de indicar este tipo de estructura ha sido de elaboración propia, ya sean ESI, ESF o ESC.

Podríamos, pues, concluir que la conversación en las aulas va desplegándose en sucesivos ciclos de interacción y que **el ciclo es la unidad de análisis más elemental** en la que segmentarla, pues reúne la secuencia de intervenciones que es necesaria para llegar a un acuerdo mutuamente satisfactorio sobre lo que hay que decir o hacer respecto de una tarea.

El ciclo como unidad de análisis:

1. Nos permite diferenciar entre ideas fallidas e ideas aceptadas que son las que conforman el *contenido público* de la interacción o del QUÉ.
2. Permite ponderar el papel de los alumnos y del profesor al generar cada una de las ideas finalmente aceptadas; la dimensión del QUIÉN.
3. Un ciclo corresponde a una estructura conversacional natural, un movimiento de iniciación de reacción y otro final de cierre (IRE, IRF y dialógica o simétrica) y todo eso forma parte de la dimensión CÓMO.

Normalmente, un determinado ciclo suele formar parte de una serie de ciclos que comparten un propósito común. Cuando estos ciclos forman parte de un segmento más amplio a éste se le llama EPISODIO.

Hemos comentado hasta aquí la existencia de dos **unidades de análisis: los ciclos y los episodios**. Esto significa que podemos romper la interacción en episodios, agrupando los ciclos según tengan un propósito común fácilmente identificable.

Los Tipos de episodios pueden ser de:

- Activación de conocimientos previos
- Planificación, de lectura- en silencio o colectiva

- Interpretación-evaluación (aquí cambia el patrón de interacción: ahora los alumnos han de asumir un papel más exigente y habrán de contribuir en la elaboración significativa del texto) se trata de ver en el caso de la lectura si han comprendido o no las ideas del texto
- Episodio de resumen o mapa conceptual

Siguiendo la misma lógica, los diferentes episodios conforman segmentos más amplios reconocibles porque se realizan cosas diferentes. Así pues los episodios se agrupan para formar una ACTIVIDAD, y como hemos comentado cada episodio contienen un cierto número de ciclos.

Por tanto **cada actividad es una unidad de análisis más amplia**. Hay actividades que se repiten con cierta regularidad (Sánchez et al., 2010, p. 157) da el nombre de ATA a estas actividades típicas del aula.

En definitiva, los ciclos forman episodios y los episodios forman ATA (actividades). Las ATA a su vez componen LECCIONES o SESIONES. Finalmente, diferentes sesiones se ordenan en un segmento más amplio: LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Podemos encontrar diferentes tipos de unidades didácticas: las de un proyecto de investigación, las de desarrollo de un tema y otras que intercalan explicación-trabajo de laboratorio-explicación.

La unidad más amplia que se considera es el ATA, de aquí sacamos el mapa de la sesión con las diferentes actividades.

Si lo que queremos es analizar la unidad didáctica hemos de utilizar unidades de análisis de las diferentes sesiones y así tendremos el mapa completo de la unidad. Cada ATA habría que dividirla en episodios y cada episodio en sus respectivos ciclos.

Vamos a ver cómo el análisis de la interacción concreta este procedimiento (Ver tabla 8, p. 236):

PASO 1. Identificar la unidad de análisis más amplia posible.

PASO 2. Nos puede interesar estudiar lo qué ocurre en una determinada actividad o cómo se desarrolla.

PASO 3. Habrá que separar en episodios y ciclos.

Después dividiremos en ciclos (Paso 3, ver tabla 8, p. 236):

Hay que tener en cuenta que el ciclo empieza con una orden o pregunta inicial y finaliza cuando esta queda satisfecha, es decir cuando se llega a un acuerdo entre los interlocutores.

Después se debe identificar el tipo de ciclo: IRE, IRF, Ciclo frustrado, Ciclo simétrico, monologal (solo interviene el profesor).

Hay que destacar dentro de los ciclos los que se agrupan como ciclos procedimentales y los de contenido.

Un ciclo procedimental es aquel en el cual la orden o pregunta pide hacer algo como por ejemplo leer, realizar una operación matemática, rellenar un mapa conceptual.

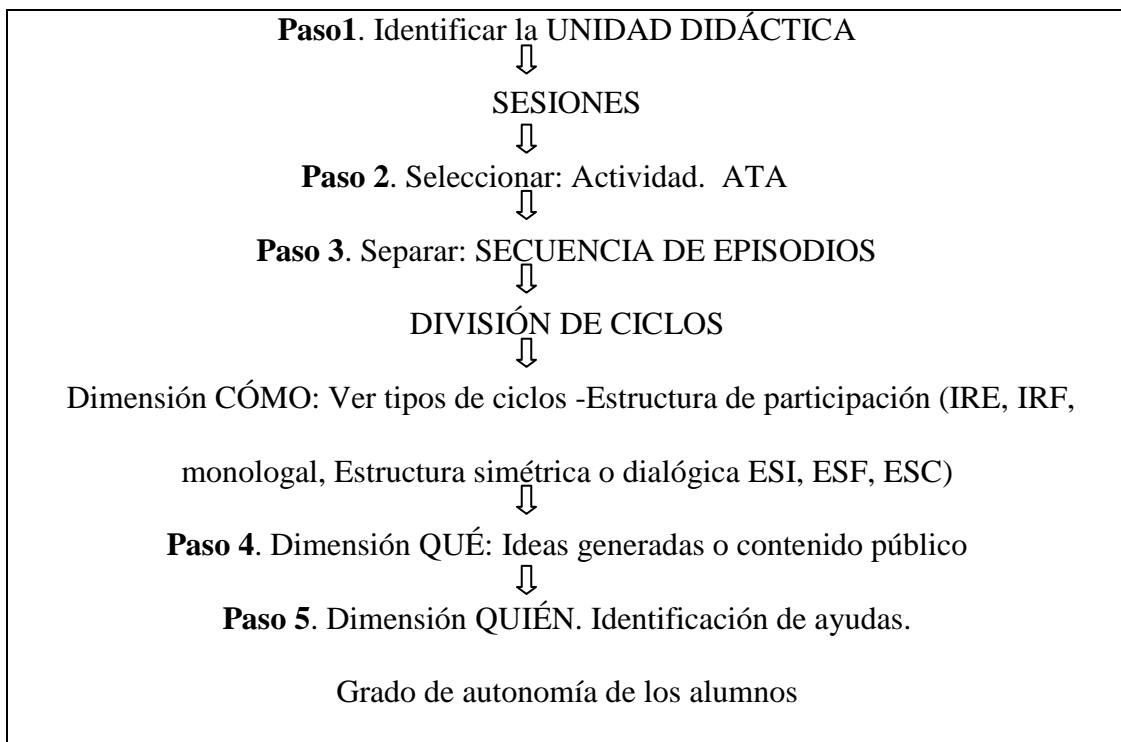
Por otro lado un ciclo de contenido es aquel en el cual se elaboran ideas o conceptos.

Cuando el profesor/profesional dice “vale”, “bien”, o alguna expresión que muestre el acuerdo en cómo lo que ha dicho el alumno es lo adecuado, se da por acabado un ciclo; en este caso se da por satisfecha la pregunta u orden.

Cuando se contesta finalmente la pregunta realizada de manera satisfactoria por parte del profesor o por algún alumno, si se da el caso que consideramos que el ciclo o pregunta ha sido iniciada por éste último, el ciclo se da por concluido.

Una vez descompuesta la interacción- en sucesivos episodios y ciclos- , se pasa a lo que puede considerarse el análisis en sí, que nos permite valorar qué, quién y cómo se hace una actividad.

Tabla 8. Procedimiento de análisis de la interacción



Identificación de estructuras: dimensión *cómo* (seguimos en el paso 3, ver tabla 8)

Desvelar el patrón organizativo (ver tipos de ciclos).

En este paso del análisis nos interesa identificar las estructuras de participación: dimensión COMO, estamos viendo si hay una estructura en los posibles formatos de participación. (Ver los tipos de ciclos en cada episodio para constatar si se da algún patrón predominante).

En el caso de los ciclos, hemos dicho que distinguimos cuatro diferentes formas o estructuras:

1. Estructura **monologal**, cuando sólo interviene el profesor.
2. **IRE** (tan sólo es necesario recuperar la información).
3. **IRF** (implica una negociación de significados entre los interlocutores, feedback).
4. **Estructuras dialógicas o simétricas**, los alumnos toman la iniciativa en la secuencia de intercambios, teniendo en cuenta las aportaciones de otras personas ESI (y no solo del profesor) y en los que ellos mismos se verán retomados por los demás ESF (y no solo por el profesor).

Tenemos unos indicadores para identificar los patrones de cada episodio, por ejemplo en los episodios de lectura normalmente encontraremos secuencias de tipo IRE, los episodios de planificación serán de carácter monologal. Y finalmente los de interpretación suelen ser de tipo IRF. Por lo tanto en este paso podemos descubrir el patrón de comunicación que organiza la interacción en los segmentos en los cuales está operando. Esto genera una determinada manera de estructurar la participación de los alumnos y profesores. Esta forma que se crea nos dará pistas, guías, de lo que hay que hacer.

Dimensión CÓMO, pasamos de centrarnos en la materia para fijarnos en los aprendices. Estamos ante un modelo socio-cultural que permite entender cómo ciertos patrones que organizan el discurso (IRE, IRF, estructuras simétricas...) conforman la actividad social y mental.

PASO 4: Valorar la calidad de lo engendrado en la interacción (ver tabla 8, p. 236)

Extrayendo el contenido público: dimensión *qué*

Para ello se identifican aquellas ideas o proposiciones que recogen un acuerdo entre las partes. Estamos en la dimensión QUÉ.

Modelo cognitivo: es cuando el foco es en el contenido desarrollado, en el *qué*.

Si solo se lee, asumimos que no se hace público ningún contenido. Así, el conjunto de las ideas del texto que son compartidas se las llama *texto público*.

PASO 5: (Ver tabla 8, p. 236)

Pasamos a ver la dimensión *quién* en la identificación de las ayudas:

En la dimensión QUIÉN, se establece el grado de autonomía de los alumnos en la elaboración de los contenidos. Tenemos el modelo cognitivo (procesos que implican entender) y el modelo sociocultural a la vez, posibilitando una visión social y mental de los participantes.

La dimensión QUIEN, consiste en identificar las ayudas del profesor/arteterapeuta en cada uno de los intercambios del ciclo.

Una vez identificadas estas ayudas, se determina el papel del alumno en la elaboración de las ideas generadas en cada ciclo, operando con una escala que tiene en cuenta la cantidad y el tipo de ayudas ofrecidas.

Las ayudas pueden aparecer en los diferentes espacios y posiciones de los ciclos: Cuando se formula una pregunta: **I** Indagación al inicio o al abrir el ciclo- AYUDAS *Regulatorias*, o en la **R** respuesta del alumno - AYUDAS a la *Respuesta*, y en la posición de **F** feedback -AYUDAS de *Feedback*, consolidando lo dicho por el alumno (proporcionan la expresión final que ha de ser aceptada).

Hay dos tipos de ayudas, **las frías**, que promueven cualquiera de los procesos que intervienen en la comprensión, y **las cálidas** referidas a procesos emocionales o motivacionales.

Debemos considerar la importancia del CONTEXTO:

La comprensión de los textos no solo consiste en la interacción entre el lector y la página impresa, además intervienen los elementos contextuales.

Podemos distinguir dentro de lo que denominamos contexto seis *capas de elementos contextuales*. Dando un paso más, estas capas pueden ser agrupadas en dos grandes categorías: *patrones implícitos* y *ayudas explícitas*, o, empleando otros adjetivos más expresivos, contexto histórico (o mudo) y contexto dinámico (audible) respectivamente.

El contexto histórico hace referencia a los patrones que se han gestado a lo largo de las interacciones previas, y están allí silenciosamente. Distinguimos tres elementos o patrones contextuales:

4. ATA
5. Episodios
6. Ciclos de interacción

Respecto al contexto dinámico, las ayudas explícitas, se realizan en función de las necesidades de los alumnos que percibe el profesor y esto le lleva a guiar la acción. Se distinguen tres tipos de elementos o de ayudas:

1. Las que conforman la planificación de las lecturas
2. Las ayudas específicas (frías o cálidas) que proporciona el profesor a lo largo del ciclo.
3. Las ayudas insertas en el propio texto que sirven para interpretar el texto.

¿Cómo son? y ¿Cómo se computan las ayudas?

Se computan las ayudas según los diferentes tipos (ver tabla 9, p.241):

Ayudas FRÍAS, dentro de éstas encontramos:

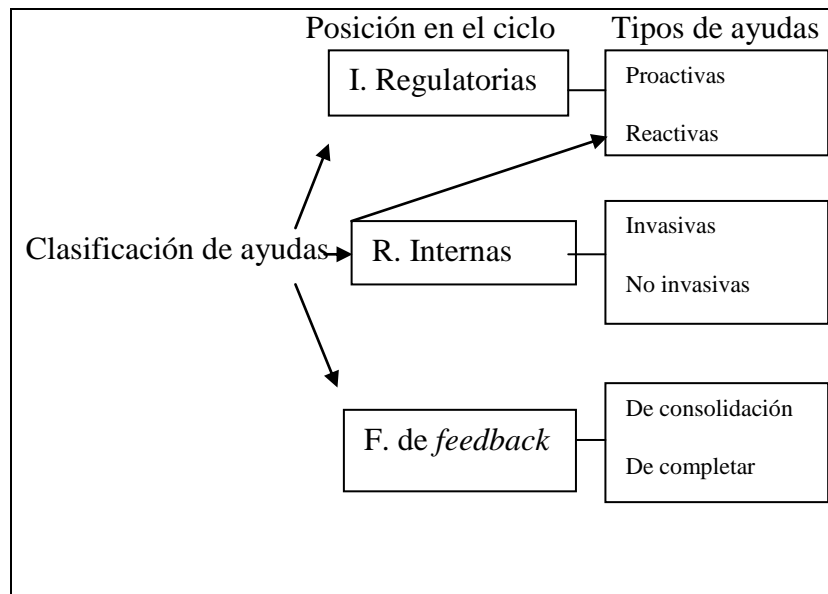
Ayudas de **indagación**, antes de la pregunta

Ayudas a la **respuesta: internas no invasivas/ internas invasivas**

Ayudas de **feedback** (sirven para cerrar el ciclo fijando la respuesta adecuada)

“A la hora de ofrecer las ayudas, se recomienda, empezar con ayudas regulatorias, y luego si con ellas no fuera suficiente, ir proponiendo ayudas internas”. (Sánchez et al., 2010, p. 263)

Tabla 9. Clasificación de ayudas. (Sánchez Miguel et al., 2010, p. 262)



Ayudas CÁLIDAS: Hay cinco grupos.

1. Ayudas para valorar la actividad como deseable
2. Ayudas para considerar que la actividad es viable. Para incrementar la percepción de la competencia pueden emplearse estos recursos.
3. Ayudas para mantener el compromiso con las metas de partida.
4. Ayudas para a controlar las emociones.
5. Ayudas para explicar de un modo adecuado los resultados obtenidos.

A continuación pasamos a describir cómo son las **Ayudas Frías:**

1. Indagación:(*regulatorias*. Preparan el terreno y equipan al alumno para que pueda resolver la demanda contenida en un ciclo particular).

1.1. Grupo de ayudas regulatorias: ayudas que clarifican la manera de realizar la actividad.

Describir una estrategia (enseña a comprender los diferentes pasos para tener éxito).

Proponer el uso de una estrategia (ayuda a comprender lo que los alumnos han de hacer y/o seguir).

1.2. Grupo de ayudas regulatorias, pueden ofrecerse al abrir el ciclo, en la indagación, sirve para que el alumno pueda apoyarse en sus conocimientos previos a la hora de encontrar respuesta a lo que se le va a pedir.

Evocar (recordar lo que se ha tratado en otras clases o cursos).

Resumir (parte de lo que se ha ido diciendo en los ciclos anteriores de la misma sesión).

1.3. Grupo de ayudas regulatorias: sirven para aclarar la meta, el destino que se quiere alcanzar.

Establecer la meta

Describir o señalar un problema

Proponer un índice

1.4. Grupo de ayudas regulatorias

Recordada (cualquiera de las ayudas anteriores puede ser introducida en un ciclo y después ser recordada de manera abreviada en un ciclo posterior).

Illuminada (a partir de lo que se está haciendo. Ej. Eso es, muy bien, así es como lo tenéis que hacer, leer y subrayar lo que os parezca más importante).

2. Ayudas a la respuesta (*interna*):

2.1. Ayudas la respuesta internas no invasivas:

Sonsacar (pedir a los alumnos que completen una respuesta o busquen otra distinta, lo que supone repetir la pregunta, exigir una aclaración, o preguntar a un alumno diferente si la respuesta del primero no es satisfactoria).

Descomponer la tarea (simplificar la demanda, fragmentar en pasos o piezas que luego vuelven a recomponerse).

Dar pistas (dirigir la atención del alumno hacia un aspecto concreto que le ayude a responder).

Contra-modelo (se ofrece una respuesta incorrecta para que el alumno piense y diga la correcta).

Invitar a reconsiderar (preguntar al alumno si está seguro de la respuesta, similar a sonsacar para que siga buscando).

2.2. Ayudas a la respuesta interna invasivas:

Dar soportes físicos (se ofrece al alumno mediante un instrumento para facilitar la tarea, ej. Un gráfico).

Iniciar un razonamiento (ofrecer al alumno alguna de las premisas de un razonamiento para que los alumnos lo completen con el resto de las premisas o la conclusión).

Rellenar huecos (similar a la anterior, pero más restrictiva, se ofrece parte de la respuesta dejando que el alumno la complete).

Proponer opciones (es altamente limitadora de la participación de los alumnos, ya deben escoger entre diversas opciones de un caso particular o responder sí o no).

Ayudas de Feedback (cierre del ciclo):

Ya dijimos que se puede distinguir entre ayudas de **consolidación** o de **completar**. Son ayudas regulatorias que sirven para hacer ver que se ha satisfecho el objetivo, problema o plan que dio origen al ciclo.

Consolidación (si al final de ciclo se señala que se ha conseguido, que es lo que se pretendía).

Confirmación (más elaborada que decir sí o no, bien o mal).

Pedir confirmación (al respecto a lo que ha dicho alguno de los compañeros).

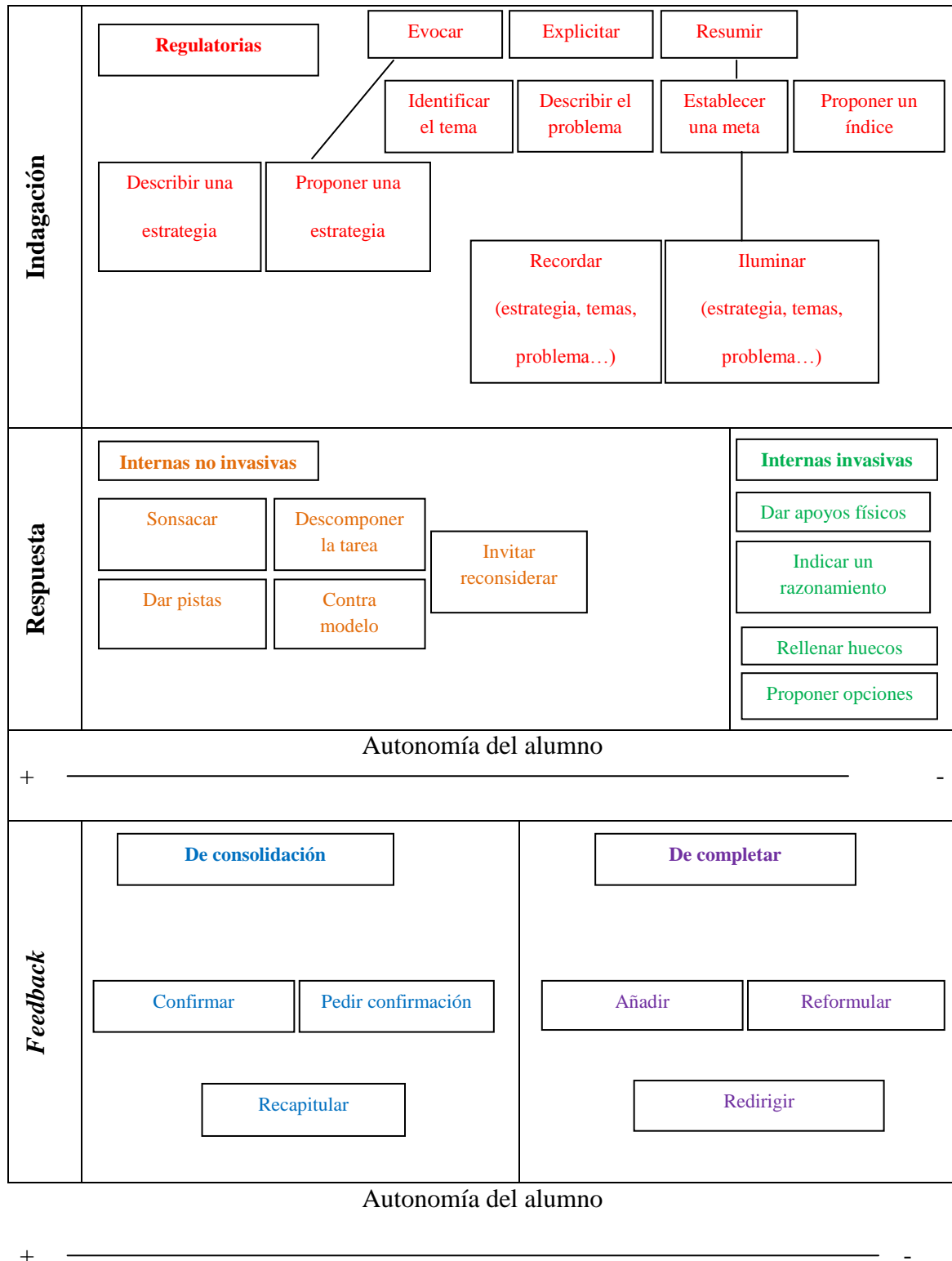
Recapitulación (recoge la información de lo que han aportado los alumnos a lo largo del ciclo con el fin de resumirla, organizarla, ordenarla, integrarla...).

Completar

Ayudas de completar:

1. **Añadir** (se da por bueno lo que ha dicho el alumno pero se aprovecha para completarlo con una nueva idea o matiz).
2. **Reformular** (se reelabora la respuesta del alumno para ajustarla o expresarla de manera más rigurosa).
3. **Redirigir** (ofrecer ayuda al alumno después de que éste haya contestado de manera incorrecta, incluso puede recogerse la respuesta dada para luego confrontarla con la acertada).

Tabla 10. Clasificación de las ayudas (adaptada de Sánchez y otros, 2008, citado en Sánchez et al., p. 264)



La clasificación completa de ayudas frías:

En la página anterior se presenta la clasificación de las ayudas en función del lugar ocupado en los ciclos comunicativos y del grado de participación que permiten al alumno (adaptada de Sánchez y otros, 2008, citado en Sánchez et al., 2010, p. 264, ver tabla 10).

Las ayudas **regulatorias** en **rojo**

Las ayudas a la respuesta: **no invasivas** en **naranja** y las **invasivas** en **verde**

Así pues identificamos:

Las ayudas de *feedback*: las de **consolidación** en **azul** y las de **completar** en **lila**

Se han indicado a título personal diversos colores para indicar los tipos de ayudas, la intención es que visualmente se facilite el recuento posterior.

A continuación pasamos a describir cómo son las **Ayudas Cálidas**:

Las ayudas cálidas son por definición regulatorias: harán más o menos probable el éxito del alumno. Generan contenidos relacionales con la persona (su competencia, sus deseos, sus creencias sobre el éxito o fracaso...)

No se cuenta con una taxonomía de ayudas cálidas como la que corresponde a la dimensión fría. Sí se pueden mostrar el tipo de recursos. En consecuencia podemos distinguir cinco tipos de ayudas:

1. Ayudas para valorar la actividad como deseable.

- **Desafío ajustado:** después de reconocer ciertas competencias de los alumnos, el profesor destaca el grado de dificultad de la tarea para retarlos.

- **Justificación:** cualquier declaración que haga emerger motivos intrínsecos: curiosidad, relevancia, novedad...

2. Ayudas para considerar que la actividad es viable. Para incrementar la percepción de la competencia pueden emplearse estos recursos.

- **Elogios:** Cualquier muestra de reconocimiento Normalmente aparecen en la posición de feedback, tras la respuesta del alumno.

- **Apropiación:** cuando un profesor asume lo que el alumno ha dicho reconociendo su autoría. Aparece de nuevo en la posición de feedback.

- **Evocación de logros pasados:** el profesor recuerda antes de iniciar una nueva tarea los conocimientos y éxitos logrados por los alumnos. Suele ocupar la posición de indagación formando parte de la creación de una meta.

Las expectativas de autoeficacia pueden reforzarse con estas ayudas.

3. Ayudas para mantener el compromiso con las metas de partida.

- **Control motivacional:** es equivalente a invitar a valorar de nuevo la deseabilidad y viabilidad de las metas perseguidas para reforzar su atractivo. Anticipar las consecuencias en el caso de alcanzar una meta.

- ***Parsimonia en el procesamiento de la información***: supone adoptar una estrategia de toma de decisiones para no recrearse en cada una de las alternativas. Es un compromiso con la acción.

4. Ayudas para a controlar las emociones:

- ***Reflejar***: el profesor recoge en sus palabras una posible experiencia emocional de los alumnos ayudándoles a detectar lo que están experimentando.

- ***Normalizar***: cualquier declaración que haga ver a los alumnos que es normal lo que están experimentando, abriendo un espacio para atribuir una importancia justa o adecuada a aquello que están valorando.

- ***Empatizar***: cualquier declaración que sugiera que el profesor entiende esa experiencia emocional, con lo que les ayuda a comprenderla y, ulteriormente a ponerla bajo control.

5. Ayudas para explicarse de un modo adecuado los resultados obtenidos.

- ***Valorar los resultados de los alumnos sin hacer generalizaciones.***

- ***Evitar hacer concesiones.***

CÓMPUTO DE AYUDAS:

Es necesario computar la presencia de las ayudas para calibrar la aportación de profesor y el papel asumido por los alumnos en la escala de cinco niveles:

Cuanto más ayudas internas y de feedback haya y cuanto más potentes sean éstas, menor será el nivel de participación del alumno en el proceso de elaboración del contenido.

Respecto a la dimensión *quién*, podemos considerar dos categorías: *nivel de participación alto* (el alumno tiene un papel mayor que el del profesor en elaborar las ideas) y *nivel de participación bajo* (el profesor tiene más papel que los alumnos).

Las ayudas que dan o habrían de dar los profesores para que los alumnos puedan elaborar los resúmenes e ideas sobre el texto o lo acontecido en la sesión es una dimensión a la vez descriptiva e interpretativa.

Estas ayudas movilizan procesos para la comprensión o refuerzan los aspectos más significativos.

Las ayudas son la bastida que permite que unos y otros se ubiquen en el mismo espacio cognitivo y social de forma conjunta.

El nivel de participación de los alumnos disminuye de la misma manera que aumentan las ayudas internas.

Dentro de éstas podemos encontrar las que no proporcionan contenido (no invasivas) y las que contribuyen al contenido público (invasivas). Las invasivas reducen la participación del alumno en mayor medida que las no invasivas.

Por tanto los pasos a seguir a modo de síntesis son:

Una vez finalizada la transcripción hemos de dividirla en episodios, identificar el número de ciclos y la estructura de participación, entonces pasamos a analizar el tipo de ayudas.

En la dimensión *quién* nos servirá para determinar el nivel de participación de los alumnos.

Hemos de mirar las relaciones entre las unidades analizadas e identificar el nivel de participación de los alumnos, dimensión *quién*.

El baremo para definir este nivel de participación está entre 0 y 4 (de menor a mayor) surge del recuento de las ayudas a la respuesta no invasivas e invasivas y de las ayudas de feedback solo las de completar (las ayudas de indagación regulatorias no computan).

Para calcular el nivel de participación en un determinado ciclo (que es la esencia de la dimensión *quién*), se procede de la siguiente manera (Sánchez et al., 2010, p. 273):

1. Contamos el número de ayudas en la respuesta: las ayudas internas invasivas y no invasivas.
2. Contamos las ayudas en el *feedback*: solo las ayudas de completar.
3. Se busca el valor de 0 a 4 que en esa combinación de ayudas le corresponde.

Miraremos en cada ciclo los tipos de ayudas para obtener el nivel de participación NP:

Si el profesor construye el contenido sin la participación del alumno----- NP 0

El profesor ofrece más de una ayuda invasiva o de completar-----NP 1

El profesor no ofrece más de una ayuda invasiva o de completar-----NP 2

El profesor solo ofrece ayudas no invasivas-----NP 3

El alumno construye el contenido sin recibir ayudas-----NP 4

El nivel de participación de un episodio será igual al valor medio de los distintos ciclos y podrá continuarse hasta calcular el nivel de participación del ATA o la unidad en su conjunto. Si el resultado es superior a 2 podemos decir que el alumno es el principal responsable mientras que, si es menor de 2, será el profesor quien esté asumiendo una mayor participación.

Para obtener el nivel de participación del alumno no vamos a considerar las ayudas regulatorias ni las ayudas de feedback de consolidación ofrecidas por el arteterapeuta.

Estilos de ayudar:

A continuación se pasa a ver cuál es el estilo docente, una vez planteadas las ayudas se hace otro recuento y así se estipula el patrón docente en función de si hay más ayudas de uno u otro tipo.

Surgen un total de 6 patrones (siendo el 1 el menos deseable y el 6 el más adecuado) 1, 2 y 3 son patrones correspondientes a un mayor número de ayudas internas o respuesta. (Sánchez et al., 2010, p. 293)

Clasificando los patrones docentes según el número:

- 1, patrón que cuenta con más ayudas invasivas
- 2, patrón que cuenta con igual número de ayudas invasivas y no invasivas
- 3, patrón con más ayudas no invasivas
- El patrón 4 corresponde a un estilo docente con igual número de ayudas internas y regulatorias.

- Mientras que los patrones 5 y 6 están caracterizados por más ayudas regulatorias.
- El patrón 5 corresponde a más ayudas regulatorias en *Feedback* de consolidación
- Y el 6 que haya un número equivalente de ayudas regulatorias en la Indagación y *Feedback*.

Cuando ya hemos obtenido el patrón docente en el que ubicaremos la sesión analizada se han de buscar **estrategias de mejora**, para después pasar de un patrón más invasivo a uno que permita que el alumno sea más autónomo. Así entonces, Sánchez et al. (2010, p. 301), proponen:

- 1. Conseguir el patrón 2, se trataría previamente parte del contenido que se desea que salga (mediante preguntas cerradas, ideas que solo deben completar, reformulaciones de sus respuestas...). Habrá que dar ayudas internas, tantas como sea necesarias para cerrar el ciclo.
- 2. Pasar del patrón 2 al 3 y el 4, consciencia retrospectiva. Es habitual dar a los alumnos oportunidades para encontrar la respuesta más adecuada, animarlos a seguir buscando pero respondiendo por ellos cuando la respuesta no es la adecuada después de estar por un tiempo buscando. Se ha de dejar claro que es lo importante y que se dará para compartir el contenido del ciclo.
- 3. Finalmente, después de crear las rutinas precedentes, cabe una “consciencia prospectiva. Partiendo los ciclos con ayudas regulatorias que hagan tomar consciencia del final de los ciclos.

A la hora de hacer cambios sobre como los profesores deberían llevar a término su práctica hemos de contar con la intervención de alguien, un asesor o un formador que intervenga en su desarrollo.

Un asesor/a ha de ver, a la vez, las necesidades de los alumnos y de los profesores.

Detecta lo qué se hace, concibe cambios sucesivos en un proceso de larga duración y proporciona experiencias de formación que den pie a estos cambios. Por eso, nos hemos de basar en dos apartados: los referidos a las necesidades de los alumnos y los relativos a los profesores.

Muchas veces los profesores abordan la práctica educativa juzgándola más que describiendo lo que los alumnos consiguen. El papel de las ayudas es fundamental.

A más a más tenemos el término llamado *práctica deliberada*: comentar con otros compañeros como trabajamos a la hora de utilizar textos o de hacer otras tareas educativas. Incluir la opinión de un asesor.

De cara a nuestra práctica demos de proporcionar experiencias formativas que permitan a los profesores profesores/as ver si “se dan o no ayudas, “si cierran (o no) satisfactoriamente los ciclos”, “si conectan (o no) un episodio con otro”. Centrarse en la interacción debería ser más frecuente que “valorar al alumno”. Se plantea la necesidad de experiencias de supervisión de todos estos procesos. Esto se podría conseguir creando una comunidad práctica.

Finalmente cómo transformamos nuestra acción sería un paso importante que consistiría en incorporar nuevas formas de actuación.

Como futuras líneas de investigación se pueden abrir nuevos campos y posibilidades de lo que ya se ha efectuado hasta ahora en el análisis de las prácticas docentes. Por eso aunque en nuestro caso nos centramos en los tipos de ayudas que ofrece el arteterapeuta, existen diversas formas de abordar el análisis de la interacción: las estructuras simétricas, quiénes cierran los ciclos en las interacciones, cuántos ciclos son necesarios para llegar a un acuerdo, etc.

El análisis con otros patrones a partir del método del análisis de la interacción puede dar continuidad a posteriores investigaciones de las prácticas arteterapéuticas y de educadores emocionales.

A modo de ejemplo proponemos este planteamiento:

¿Cómo son las preguntas y respuestas que emergen de las imágenes creadas y crean el discurso?

¿Estamos ante ciclos IRE: que comportan decir lo que se ve? ¿O aparecen ciclos IRF: que representan ir más allá de lo que se ve y por lo tanto permiten hacer elaboraciones en las respuestas?

Todas estas cuestiones son elementos que el arteterapeuta puede elegir en futuras investigaciones en el tratamiento y análisis de la información.

3.5.2. El Método del Análisis de la Interacción en las sesiones de arteterapia

En el capítulo 2 y al inicio de este capítulo, hemos hablado de la importancia que tiene el proceso del profesional para realizar sus prácticas de manera que le permita evolucionar en su *“becoming arteterapéutico”*.

Hemos indicado que el arteterapeuta realiza un seguimiento de su trabajo con diferentes medios: el diario de campo (anotaciones de las sesiones), la supervisión con el arteterapeuta supervisor y reuniones con compañeros arteterapeutas en grupos de co-visión. Hay que considerar también las reuniones o tutorías con los profesores y padres de los alumnos. Esta sería una fuente de información indirecta a partir de agentes o sujetos externos. Una fuente más directa para conseguir datos sería a partir de las opiniones de los propios participantes o usuarios de las intervenciones en arteterapia.

En ambos casos los datos están obtenidos a partir de una visión principalmente aportada por las personas desde un punto de vista diríamos subjetivo. Por lo tanto puede haber elementos que se escapen de nuestra percepción. Hemos de tener la consideración que en algunos casos, como en las notas de campo, se registran hechos que ya han pasado y se han podido olvidar u omitir algunos detalles.

La mayoría de los trabajos de campo señalan que cuando se intenta recuperar detalles de la memoria, la calidad de las notas desciende rápidamente con el paso del tiempo, enseguida se pierden particularidades y todo el episodio se puede olvidar o transformar irreparablemente. (Hammersley y Atkinson, 1994, p.194)

Por otro lado se recoge información a través de las fotografías de las obras artísticas.

Para complementar todos estos datos existe la posibilidad de grabar en vídeo las sesiones de arteterapia. De esta manera se puede tener una visión más amplia de lo que pasa en este espacio, cómo pasa y quién interviene en las interacciones que se generan.

Este sistema podría responder a la pregunta dentro del campo de investigación de arteterapia: ¿Por qué los arteterapeutas no investigan? (Edwards, 1983, citado en

Domínguez, 2004, p. 88) ¿Cómo someter la experiencia artística a los requisitos de la exploración rigurosa?:

Las peculiares características del ejercicio terapéutico basado en el arte plantean un contexto de aplicación sui géneris para el cual el análisis, en opinión de algunos, los propios conceptos de fiabilidad o validez han de ser revisados. No es ésta una posición unánime, por otro lado para una valoración fiable de la efectividad de arteterapia solamente puede obtenerse con los instrumentos científicos. Así pues, el debate entre metodologías cualitativas interpretativas y descriptivas delante de las cuantitativas no se ha cerrado ni parece que de llegue a cerrar a corto plazo”.

Ya hemos visto con un ejemplo en el capítulo 2 (ver páginas 144, caso de Ar. y 168-169, caso de An.) cómo la grabación de las sesiones en vídeo puede ser de ayuda al arteterapeuta para ver elementos que se habían escapado en alguna de las sesiones de arteterapia. El volver a visionarlos permite ver qué estaba pasando durante las sesiones y relacionarlo con aspectos del propio sujeto para entender sus obras, sus acciones, las palabras que asignaba a las obras artísticas, etc.

Podemos considerar que esta forma de recoger lo que pasa en la sesión complementa la información obtenida con los medios anteriormente citados y al ser directo proporciona datos objetivos para tener una visión y “revisión” de las sesiones de arteterapia. Es un método de indagación-reflexión que puede efectuarse las veces que considere necesario el arteterapeuta para ir en retrospectiva a la revisión de las sesiones.

Lo que pretendemos, ya hemos comentado antes, es captar las interacciones del espacio

de arteterapia y de esta manera tener constancia de qué ocurre, cómo ocurre y quién está participando incluyendo tanto a los alumnos como al terapeuta.

Por lo tanto proponemos como sistema de análisis de la interacción de las sesiones de arteterapia el “Método del Análisis de la Interacción” además de la recogida de la información con las notas del arteterapeuta, anotaciones de supervisión y comentarios de los maestros y padres.

Esta forma de analizar ya he dicho que se llevó a cabo anteriormente como práctica dentro del Máster de Interuniversitario de Educación Inclusiva UdL Universitat de Lleida, Universitat de Vic y Universitat de Balears.

Una vez grabadas las sesiones de arteterapia hay que hacer primero una transcripción escrita del desarrollo de las mismas. Esto nos permite obtener información sobre las interacciones.

Lo que vamos a tener en cuenta es **“el análisis del discurso” para ver cómo las interacciones verbales que emergen del diálogo a partir de las obras realizadas influyen en la dinámica de las sesiones y principalmente tener en cuenta la interacción verbal del arteterapeuta que acompaña a los alumnos en este espacio de arteterapia.** De esta manera los participantes de las sesiones están entrenándose en sus habilidades sociales. Están escuchándose los unos a los otros para aprender a relacionarse y a comprenderse a sí mismos a través del discurso que emerge a partir de sus propias creaciones.

“The art image becomes significant in enhancing verbal exchange between the person and the therapist and in achieving insight. With therapeutic guidance and support art can facilitate new understandings and insights. It can help people to resolve conflicts, solve problems, and formulate new perceptions that in turn lead to positive changes, growth and healing”. (Malchiodi, 2007, p. 6)

La imagen artística adquiere significado dando pie al intercambio verbal entre la persona y el terapeuta para conseguir ver aspectos propios. Con la guía y soporte terapéutico al arte facilita nuevas maneras de entender y entenderse. Puede ayudar a las personas a resolver sus conflictos, problemas, y formular nuevas percepciones que son dirigidas hacia cambios positivos, madurez y sanación. (Malchiodi, 2007, p. 6)

Este factor es muy importante ya que los alumnos se sienten identificados con sus trabajos realizados, por tanto partimos de sus propios intereses y motivaciones donde va a ser más fácil hablar sobre lo que les ocurre y manifestar sus emociones.

Arteterapia, hemos indicado que es un medio que permite al sujeto mostrar sus emociones. A la vez en este espacio se ponen en juego competencias que nos llevan a la capacidad de reflexión sobre el trabajo artístico realizado, por lo tanto se interrelaciona la emoción con la cognición y el aprendizaje social.

“Cognición y emoción forman un todo, pero los mecanismos cerebrales que las generan son diferentes”... “hará falta conectar con sus procesos emocionales mediante técnicas de comunicación” (Timoneda, 2012, p. 8). Evidentemente la comunicación implica poner en funcionamiento nuestro pensamiento.

Malchiodi (2007, p.9) nos habla del plano mental en arteterapia:

***Plano mental:** A partir de la construcción de la obra y del proceso creativo se abre una profunda senda de exploración y descubrimiento personal; su capacidad de análisis y conceptualización, sus niveles de simbolización y resignificación constantes, los relatos que la acompañan, los pensamientos o las ideas que puedan derivarse a partir de su elaboración y contemplación. Además no hay que olvidar que nuestro pensamiento es visual, es decir, organizamos nuestros sentimientos, pensamientos y percepciones a cerca del mundo a través de imágenes (Malchiodi, 2007, p. 9).*

Así pues viendo la importancia de todo lo que emerge en el diálogo de las sesiones a partir de las obras artísticas y considerando todo lo que pasa, cómo pasa y quién interviene como clave para entender procesos de las personas: **planteamos usar esta herramienta de análisis como complementaria a las anotaciones realizadas por el arteterapeuta.**

Con este tipo de análisis de la interacción se puede observar:

- Cómo se organiza la intervención de los alumnos o qué tipo de ayuda reciben.
- Acceso a una descripción detallada de las formas de actuación.
- El propio arteterapeuta se puede reconocer en su práctica. Comprender su forma de actuación, y encontrar la manera más adecuada para llegar a un equilibrio entre lo que se hace (realidad) y lo que se debería hacer (teoría).

Todo esto supone elementos para el cambio que se necesita hacer de forma progresiva ya sea por parte de los alumnos en su vida personal/escolar o por parte de los profesionales en su práctica.

La información obtenida a través del análisis de la Interacción puede ser muy útil de cara a contemplar más detalladamente el proceso de cambio de los alumnos y del propio arteterapeuta, ya que tanto los sujetos del estudio como el arteterapeuta forman parte de la investigación.

Tabla 11. Espacio de arteterapia y proceso de interacción: Las obras artísticas y el grupo.

<p>ESPACIO DE ARTETERAPIA Y PROCESO DE INTERACCIÓN: LAS OBRAS ARTÍSTICAS Y EL GRUPO</p>		

El análisis de la Interacción, como herramienta de análisis de las sesiones de arteterapia, puede proporcionar nuevos métodos de investigación que evidencien los beneficios del Arteterapia en el ámbito educativo.

La tabla 11 contiene diferentes obras artísticas o producciones realizadas por un grupo de alumnos del ciclo Superior de Primaria, 5º y 6º, de edades comprendidas entre 10 y 12 años. Representa un símil de lo que sería la interacción en el espacio de arteterapia.

Los alumnos presentan sus creaciones al grupo una vez terminados los trabajos. Nos sentamos en círculo o se puede hacer como se ve en las imágenes (ver tabla 11), con un juego, performance, conversando, etc.

A continuación se inicia el “discurso”, poner palabras a lo que se ha generado. El grupo en sí es un facilitador de los procesos de interacción acompañado del arteterapeuta.

Cada persona puede explicar lo que la obra le hace sentir, pero a su vez el grupo le ofrece aportaciones de lo que la obra también puede representar para ellos. Se ha de dejar muy claro que no evaluamos las obras, ya se ha dicho que el elemento estético no es requisito para hacer una producción.

Cuando cada participante del grupo comenta lo que la obra de un compañero le hace pensar o sentir, es desde lo que a él mismo le resuena. Está poniendo palabras desde su perspectiva.

En la interacción entre los alumnos (estructuras simétricas) y el arteterapeuta se pretende a través de preguntas, aportaciones, etc. elicitar el contenido de la obra artística.

Yo comento a los alumnos: - Cuando habláis sobre la obra de un compañero es desde

vosotros mismos-. Esto proporciona confianza, ya que los miembros del grupo no se consideran juzgados en ningún momento. Y al sentirse así es más fácil aceptar los errores, las diferencias, los gustos, las singularidades, etc. Todo esta riqueza de información emergente desde las obras puede ser recogida mediante el análisis de la interacción haciendo que se pueden obtener muchos más datos.

El arteterapia es una forma de pasar de lo material, tangible con las imágenes a traducirlo a palabras.

“El paciente-cliente ha parido un resultado, tiene algo material al igual que su cuerpo, ha creado algo que se prolonga más allá de su propio ser, pero que a su vez, también forma parte de él”. (Malchiodi, 2007, p. 15)

Ésta es la manera original en cómo procesamos la información, desde que nacemos a partir de los sentidos, hasta que aparece el lenguaje verbal posteriormente. “Esta característica la hace estar por sobre las demás terapias del arte, la hace más completa y útil”. (Farrelly- Hansen, 2001, p. 17)

Arteterapia nos permite hacer recorridos para interpretar el mundo que nos rodea con billete de ida y vuelta: sale una creación propia y regresa al sujeto enriquecida con las aportaciones personales y conjuntas. El análisis de la interacción proporciona un método para que el arteterapeuta vea cómo es su manera de interactuar con los alumnos dando el nivel de participación y estilo de ayudar. Y finalmente aporta elementos para el cambio en la práctica arteterapéutica.

Durante la realización del Máster de Educación Inclusiva tuve mi primera experiencia analizando las sesiones de arteterapia con el análisis de la interacción. Primero realicé el aprendizaje del análisis de la Interacción dentro de un grupo de investigación en la Universidad de Lleida. Esta práctica fue muy importante ya que éramos varios profesores trabajando juntos con el objetivo de realizar la identificación correcta de los

patrones de la interacción. Las personas con las que trabajaba ya estaban entrenadas en esta manera de analizar las interacciones del aula y para mí fue de gran ayuda contar con profesionales más expertos.

Después, a nivel de pequeño grupo, iniciamos la práctica del análisis de la interacción según el modelo de Sánchez et al. (2010) a partir de sesiones realizadas por docentes dentro de las prácticas en grupo del Máster de Educación Inclusiva.

El tercer paso fue a nivel individual cuando utilicé durante un trimestre el análisis de la interacción en el espacio de arteterapia como práctica individual dentro del citado Máster.

El uso del vídeo con el análisis de la interacción en arteterapia representó un cambio en la forma en qué solía redactar las notas de las sesiones. Hasta entonces lo que escribía partía de mi propia visión de los hechos y de observar las fotos de las imágenes creadas por los alumnos. Pero, después cuando podía volver a ver los vídeos grabados la información que estaba registrada podía ofrecer más matices de lo que estaba ocurriendo en la sesión e incluso podía comparar una sesión con otra.

Mi intención es seguir investigando en el campo arteterapéutico usando el análisis de la interacción. Es por eso que durante todo un curso académico recojo la información de lo que ocurre en las sesiones de arteterapia con este sistema.

Para que resulte una investigación con una mayor perspectiva se aplicará la triangulación de datos y uso del método del análisis de la interacción y junto con el método de recogida de datos con el diario de las sesiones y anotaciones varias.

¿El por qué elijo el Análisis de la Interacción?

- Me sirve para revisar las sesiones de arteterapia: En la dinámica del grupal como

terapeuta soy una observadora que a su vez interacciono con el grupo, pero que no puedo tener la visión de todo lo que ocurre. Con este método puedo volver a visionar los vídeos, reproduciendo la vivencia del espacio de forma diferida.

- En la supervisión el análisis de la interacción es útil también, el vídeo nos aporta detalles que nos hacen entender mejor las imágenes de las obras artísticas. Solo la arteterapeuta visiona los vídeos (para salvaguardar la confidencialidad), pero puede comentarlos con la arteterapeuta-supervisora para relacionar mejor lo que ha dicho un alumno, cómo lo ha dicho, quién ha intervenido.
- El vídeo y las imágenes: El hecho de reproducir las grabaciones y mirar las imágenes con el discurso que se genera nos da mayor información sobre el proceso ocurrido en las sesiones. La cámara es un observador neutro y objetivo, de esta manera podemos investigar y aportar resultados que van más allá de interpretaciones personales.
- Ha habido dificultades, a pesar de esto los beneficios han sido considerables: Aunque la transcripción de las sesiones para ver el *discurso* generado ha sido un trabajo costoso y largo, ha permitido reproducir los diálogos de forma exacta. Así tenemos las palabras que se han ido poniendo a las imágenes o diciéndose los unos a los otros, quién ha intervenido y a quién se dirigía. Se puede observar cómo conversan los alumnos entre ellos y con el arteterapeuta para ver la interacción de quién participa en los diálogos.
- Seguimiento del proceso: Como hemos comentado, es importante que el

arteterapeuta haga un proceso para mejorar su práctica “*becoming arteterapéutico*”, con el análisis de la interacción pretendemos valorar este proceso ya que nos puede proporcionar más información al ser un instrumento complementario a las notas de las sesiones y de la supervisión.

En mi caso el tener en cuenta este sistema me ha permitido estar en un proceso de revisión continua de mi propia práctica al verme a mí misma en las grabaciones, mis reacciones, comentarios, preguntas, etc. Todo esto nos da información a tener en cuenta en posteriores sesiones de arteterapia y de esta manera hacer un seguimiento del “*proceso*”.

- Método para realizar investigación en arteterapia en el campo de la Inteligencia Emocional: Las investigaciones y estudios que han utilizado el análisis de la interacción en educación se centran en analizar lo que los alumnos dicen a partir de las preguntas iniciadas por el profesor. Es decir las interacciones que van desde el profesor a los alumnos. Nos interesa también ver las interacciones entre los propios alumnos ya que estas demuestran mayor autonomía y participación de los alumnos.

En las sesiones analizadas de arteterapia con el método del análisis de la interacción se puede observar la existencia de las llamadas “*estructuras simétricas*” donde se generan interacciones entre los mismos alumnos. Esto lo vemos cuando los alumnos realizan preguntas al compañero que está hablando de su obra. Adquieren *roles de imitación*. Han visto la forma en cómo se puede elicitar contenido de las imágenes a partir de ver al arteterapeuta en lo que se suele llamar modelaje. El espacio de arteterapia sería un símil de cómo aprendimos en interacción con nuestra figura cuidadora en el aprendizaje de las

relaciones sociales para el desarrollo de la inteligencia emocional. Estas interacciones pueden quedar registradas con este método del análisis de la interacción.

Por otro lado en arteterapia los alumnos pueden elegir los temas a tratar según sus intereses, necesidades y de ellos surgen propuestas, autovaloraciones, corrección de sus errores, etc. El arteterapeuta les acompaña en estos procesos y aunque a veces inicia la interacción con un aspecto, deja que sean los alumnos los que respondan a sus propias preguntas. Así también se puede ver como el discurso del arteterapeuta permite ver cómo los alumnos aprenden a autoregularse, adquirir responsabilidad y autoestima, etc. relacionando estos aspectos con la inteligencia intrapersonal.

Nos interesa hacer investigación usando el análisis de interacción para mostrar los beneficios del arteterapia. Usando este método objetivo se complementan las aportaciones personales e investigaciones de los arteterapeutas en la práctica profesional.

El análisis de la interacción permite pues tener en cuenta otra forma de percibir lo que se genera a partir de las imágenes—el discurso—que es en el qué nos vamos a centrar y analizar.

Vamos a ver cómo la manera de intervenir del arteterapeuta sirve para acompañar a los alumnos en sus procesos. A su vez, el análisis de la interacción del discurso que emerge en las sesiones de arteterapia proporciona información al arteterapeuta sobre su práctica para el *“becoming personal y profesional”*.

Este método como herramienta ya hemos dicho que añade objetividad al estudio. Tenemos más fuentes para ver la realidad. La sistematización que comporta este método

con la posibilidad de la triangulación da validez a la investigación en el campo arteterapéutico.

En la mayoría de los estudios e investigaciones sobre arteterapia encontramos la visión subjetiva del propio arteterapeuta que describe su práctica.

Hasta ahora, ya he comentado, yo solamente usaba el diario como método de reflexión sobre lo que acontecía o cómo yo veía o sentía lo ocurrido en las sesiones de arteterapia además de las supervisiones quincenales. Ahora considero este método del Análisis de la Interacción.

3.5.3. Combinando el método del Análisis de la Interacción y el estudio de caso en investigación-acción

“El estudio de caso se basa en una investigación de un fenómeno dado en interacción con su contexto real” (Yin, 1989, citado en Betrián, 2012, p.105) y utilizando múltiples fuentes cuantitativas y/o cualitativas de forma simultánea” (Villareal y Landeta 2010, citado en Betrián, 2012, p.105). En este sentido, Mc Kernan (1999, citado en Betrián, 2012) define el estudio de casos en relación al cambio educativo y como investigación-acción:

Un estudio de casos es una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único, e incluye el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción, o la participación en la investigación (...) El estudio de caso informa sobre un proyecto, innovación o acontecimiento durante un período prolongado de tiempo y contando la evolución de un relato o historia. La

narración, la descripción y la explicación se valoran y utilizan mucho en esta metodología. (McKernan, 1999, p. 96, citado en Betrián, 2012, p. 106)

El estudio de caso es el que se llevará a cabo ya que como método de investigación hemos dicho que tiene una larga tradición en el campo educativo y arteterapéutico.

Pretendemos comprender el caso que se está indagando investigación-acción, es decir en mi caso ver como el proceso del arteterapeuta va llevando al propio “*becoming personal y profesional*” a lo largo de las sesiones.

Bolivar (2001) propone una serie de características del estudio de caso que tienen aspectos comunes con la investigación narrativa, algunas ya las hemos mencionado con anterioridad en este capítulo:

1. Interpretativo: se interesa por los significados que han construido las personas del contexto.
2. Naturalista: Trata de entender y recoger la realidad en interacción con el contexto natural donde se encuentra.
3. Se seleccionan de manera deliberada las personas a investigar. El tamaño del grupo investigado es reducido para tener una mayor interpretación del fenómeno.
4. Es un diseño abierto y flexible que se adapta al proceso de investigación.
5. El proceso de investigación conlleva un contacto directo con los participantes y los escenarios naturales.

A través del estudio de casos pretendemos ver la realidad desde diferentes perspectivas, deben considerarse las visiones contrarias ya que éstas pueden complementarse (Stake, 2007, citado en Betrián, 2012, p. 107).

“*Contraria sunt complementa*”. Neils Bohr (Los contrarios son complementarios)

Por lo tanto será necesaria en esta investigación contar con el método de triangulación que permite cotejar la información desde diferentes perspectivas. En esta investigación el estudio de caso soy yo como arteterapeuta en el “*becoming arteterapéutico*”. Se trata de ver mi propio proceso y cómo éste mismo lleva al “*becoming*” en la mejora de la práctica profesional a lo largo de este estudio dentro de la investigación-acción.

El estudio de casos cuenta con ventajas y a su vez desventajas según Mc Kernan (1999, citado en Betrián, 2012, p. 107-108)

Ventajas:

- *Reproduce el mundo fenomenológico de los participantes por medio de la descripción detallada de los acontecimientos.*
- *Presenta un relato creíble y preciso del entorno y de la acción.*
- *Utiliza muchos métodos para corroborar y validar los resultados.*
- *Cuenta una historia en un lenguaje que el profano y el profesional pueden entender.*
- *Los datos son “representativos”.*

Desventajas:

- *Requiere una cantidad sumamente grande de tiempo.*
- *Los resultados están en suspenso hasta que la acción concluye.*
- *El investigador puede tener supuestos a priori que sesguen las interpretaciones.*
- *Las personas a las que se apela pueden “engañar” al investigador.*
- *“No se puede generalizar, su naturaleza es interpretativa”.*

Es necesario matizar que el estudio de caso no pretende representar el mundo, sino acercarnos a la complejidad del mismo caso. La generación de teoría no es su objetivo, se busca la explicación e interpretación de hechos determinados para su mejor comprensión. (Ballester, 2001, citado en Pastó, 2012, p. 147)

Así pues, como he indicado se tiene previsto una aproximación a una investigación en la acción (Bisquerra, R. 2004; Mc Kernan, 2001) en la que yo misma desarrollaría un doble papel como agente de intervención como arteterapeuta en la práctica arteterapéutica y como investigadora sobre esta misma práctica.

Mc Niff (2011, p. 8) describe el término investigación-acción:

Action research is a term which refers to a practical way of looking at your own work to check that it is as you would like it to be. Because action research is done by you, the practitioner, it is often referred to as practitioner based research; and because it involves you thinking about and reflecting on your work, it can also be called a form of self-reflective practice.

La investigación-acción es un término que se refiere a una forma práctica de búsqueda acerca del propio trabajo para ver cómo es y cómo debería ser. Como la investigación-acción es llevada a cabo por uno mismo, el investigador, se refiere a que es él el que realiza la práctica de la investigación; y esto implica que él piense y reflexione sobre su propio trabajo, y esto puede también ser definido como una forma de práctica auto-reflexiva.

En la investigación-acción la idea de “auto-reflexión” es muy importante. La investigación tradicional se basaba en que los investigadores investigaran sobre otras personas. En la investigación-acción el investigador investiga sobre sí mismo. Se trata

de hacerse preguntas sobre la propia práctica. ¿El por qué hacer las cosas de esa u otra manera? ¿El por qué actúa de una forma determinada? ¿Las razones de ese comportamiento? Sus anotaciones van mostrando el proceso que ha ido emergiendo para una mayor comprensión de sí mismo. De esta forma se establece un proceso de desarrollo continuo de sí mismo y de su propio trabajo.

La investigación-acción implica una serie de acciones:

- Diagnóstico, evaluación, ejecución y reflexión.
- Visión global y dialéctica de la realidad.
- Visión democrática del conocimiento y de los procesos implicados en su elaboración.
- Se articula y se organiza en la práctica y desde la práctica.
- Está comprometida con la transformación de la realidad estudiada.
- Compromiso de los propios actores con el proceso de cambio.
- Articulación de la investigación colaborativa con la investigación participativa.
- Producción del conocimiento basado en la reflexión de los propios sujetos.
- Investigación con los actores y no a los actores.
- Conocimiento científico holístico, integrador y contextual.
- Contribución del grupo en un proceso de construcción colectiva.
- La producción de conocimiento responde a intereses y demandas.
- Integración de la producción de conocimiento, la participación y la educación.
- Mejora de la educación mediante el cambio.

Domínguez-Toscano (2005) habla del debate existente en investigación sobre arteterapia entre el uso de metodologías cualitativas, interpretativas y descriptivas, frente a cuantitativas. Esta autora constata que:

*Existe un predominio de metodologías cualitativas basadas en informes clínicos y estudios de caso, sobreabundan los métodos clasificados como “informales”, basados en narraciones anecdóticas de experiencias, descripciones circunstanciales de procesos, interpretaciones de productos plásticos, etc., que si bien han facilitado la comprensión de los procesos, hacen que lo publicado en este momento, no alcanzara el grado exigible en cuanto a validez y fiabilidad, pues no cumplen los requisitos básicos de consistencia metodológica, indicando que **será necesario afinar los instrumentos metodológicos**, afrontando el dilema entre rigor científico y fidelidad a la especificidad de la intervención arteterapéutica, para poder ofrecer evidencias claras de su utilidad.*

(Domínguez-Toscano, 2005, citado en Callejón Chinchilla, 2012, p. 90)

Ante la necesidad de instrumentos metodológicos como plantea Callejón Chinchilla (2012) proponemos el uso del Método del Análisis de la Interacción en el espacio de arteterapia. Este sistema nos permitirá resolver el dilema entre rigor científico y la fidelidad posibilitando un análisis de la información usando métodos cualitativos y cuantitativos a la vez. Estaremos así como hemos comentado anteriormente delante del uso de un “multimétodo” como modelo de investigación en este estudio.

“Diferentes autores abogan por el uso del multimétodo (García, 1995, p. 15, citado en Callejón Chinchilla, 2012, p. 90), que utilice conjuntamente distintas perspectivas (Cook y Reichardt, 1995, p. 83, citado en Callejón Chinchilla, 2012, p. 90).

Usaremos pues esta forma de tratar la información a través del “multimétodo” y “la triangulación” de datos que provienen de los instrumentos habituales de

recogida de información en arteterapia y con el método del Análisis de la Interacción para analizar las sesiones de arteterapia.

El Arteterapia y el análisis de la Interacción nos conducen a un espacio donde se unen las imágenes y las palabras, lo figural y lo representacional en la creación de las obras artísticas.

Queremos analizar desde un enfoque fenomenológico descriptivo las sesiones de arteterapia a partir del discurso generado por los participantes y el arteterapeuta.

“Cuando un fenomenólogo busca la esencia de un fenómeno, es decir, una experiencia vivida, la investigación fenomenológica no se diferencia de una tarea artística; es un intento creativo, de algún modo, de capturar un determinado fenómeno de la vida en una descripción lingüística que a la vez sea holística y analítica, evocativa y precisa, única y universal, potente y sensible”. (Max van Manen, 2003, p. 59, citado en Coll et al., 2006, p. 17)

A través análisis del discurso grabado con el vídeo vamos a ver cómo “el diálogo con las obras”, entre el arteterapeuta y los alumnos facilita procesos en las sesiones de arteterapia dentro del triángulo terapéutico (ver figura 36).

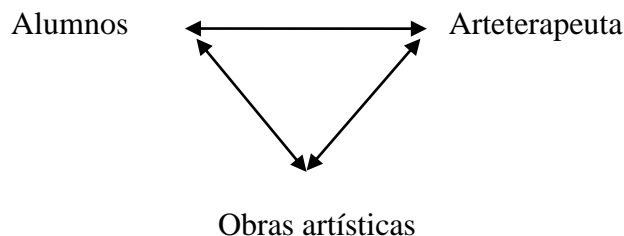


Figura 36. El triángulo terapéutico. Base de las relaciones entre arteterapeuta, alumnos y la dinámica grupal que se genera a partir de las obras

El análisis del qué se dice, el contenido, es donde se construyen conocimientos. Y del cómo y de quién participa, es donde encontramos la estructura que sostiene las relaciones interpersonales nos va a mostrar un mapa interactivo para entender los procesos que se generan.

Nos interesa centrarnos en la capacidad discursiva del propio arteterapeuta que se convierte en un “acompañante dinamizador” de esta interacción. Lo que ocurre en las sesiones queda registrado y su análisis nos amplía la información que el arteterapeuta ha recogido por otras vías.

La re-visión de las sesiones a través de este método, el análisis de la interacción, se usa como herramienta complementaria para la investigación del proceso del arteterapeuta en el “*becoming*” de su práctica arteterapéutica.

Barragán (2006, citado en Coll et al. 2006) nombra las competencias que debe adquirir el arteterapeuta para establecer la triple relación en el triángulo terapéutico usuario-obra- arteterapeuta:

“Entre ellas la empatía, la capacidad de asociación, la fluidez cognitiva, la fluidez emocional y la capacidad de interpretar significaciones muy condensadas y muy frecuentemente extremadamente abstractas, procesuales, difusas, ambiguas, que transmiten la obra y/o el paciente en su forma de trabajar (o de inhibirse) y en el contexto y momento de su proceso”. (Coll, Barragán et al. 2006, p. 21)

El arteterapeuta sin el proceso de los demás no hace proceso. Estamos ante una perspectiva inclusiva del arteterapia y donde todos “somos”, juntos a la vez.

Todas las historias se entrelazan, para crear todo un sistema múltiple de experiencias. Aunque si existen vivencias individuales, se sitúan en la matriz del grupo que nos confiere esta colectividad. Para entenderme a mí, tengo que mirar al otro, lo que yo no soy hace que entienda lo que soy.

El hecho de usar el método del análisis de la interacción con el análisis del discurso permite tener en cuenta esta diversidad de parámetros, ya sean los que nos lleven a datos cuantificables como cualitativos.

El arteterapeuta mediante el discurso que emerge va construyendo puentes de comunicación con los alumnos, aprendiendo éstos a su vez a construir sus propios puentes. Cuando se producen estructuras simétricas, interacciones iniciadas por los alumnos, estamos permitiendo que los alumnos desplieguen sus potencialidades y autonomía. El análisis de la interacción nos va a dejar ver el grado de autonomía que los participantes alcanzan en las sesiones de arteterapia.

3.6. Recogida de datos, tratamiento de la información e instrumentos

La recogida de datos se ha realizado en dos períodos:

- Período 1: Primer trimestre del curso 2011-2012: Grupo de 8 alumnos de Ciclo medio y Superior.
- Período 2: Segundo y tercer trimestre del curso 2011-2012: Grupo de 6 alumnos de Ciclo medio y Superior.

Durante el primer trimestre del curso 2011-2012 indicamos como se han obtenido los datos:

- Se han registrado un total de diez sesiones en vídeo de las intervenciones semanales de arteterapia.
- Se han tomado fotos de cada una de las obras realizadas por los alumnos a lo largo de este primer trimestre (10 sesiones).
- Se han realizado anotaciones de cada una de las sesiones en el “diario de campo”.
- Se han supervisado estas sesiones quincenalmente con la arteterapeuta supervisora.
- Se ha llevado a cabo una reunión inicial conjunta con todos los padres de los alumnos que han participado en arteterapia en este primer trimestre del curso 2011-2012.
- Ha habido contactos puntuales de una a dos veces por mes con los tutores de los alumnos.
- Al finalizar las intervenciones en el primer trimestre del curso 2011-2012 ha habido una reunión con cada una de las familias de los alumnos participantes.
- También al finalizar las intervenciones se ha hecho una devolución del proceso seguido con cada alumno al tutor/a.

A partir de esta información se han expuesto ejemplos concretos relacionados con los contenidos teóricos expuestos en los capítulos anteriores.

Se ha continuado con la recogida de datos durante el segundo y tercer trimestre del curso 2011-2012:

- En estos dos trimestres del curso 2011-2012 se han registrado en vídeo 18 sesiones de las 19 intervenciones semanales de arteterapia (en concreto falta la sesión número trece que no se grabó correctamente).

- Se han tomado fotos de cada una de las obras realizadas por los alumnos a lo largo del segundo y tercer trimestre (19 sesiones).
- Se han realizado anotaciones de cada una de las diecinueve sesiones en el “diario de campo”.
- Se han supervisado estas sesiones quincenalmente con la arteterapeuta supervisora.
- Se ha llevado a cabo una reunión inicial conjunta con todos los padres de los alumnos que han participado en arteterapia en el segundo y tercer trimestre del curso 2011-2012.
- Ha habido contactos puntuales de una a dos veces por mes con los tutores de los alumnos.
- Al finalizar el segundo trimestre del curso 2011-2012 ha habido una reunión con cada una de las familias de los alumnos participantes para indicar la continuidad de las intervenciones y hacer una devolución sobre el proceso de los alumnos.
- Al finalizar las intervenciones del tercer trimestre del curso 2011-2012 ha habido una reunión final con cada una de las familias de los alumnos participantes.

También parte de esta información ha servido para exponer ejemplos concretos relacionados con los contenidos teóricos expuestos en los capítulos anteriores.

3.6.1. Registro y tratamiento de la información

La grabación en vídeo nos permite reproducir lo que ha acontecido y de esta manera según Latorre (2003, p. 82, citado en Pastó, 2012, p. 162) “captar la interacción verbal y registrar las interacciones con precisión, las transcripciones a pesar del tiempo invertido en prepararlas proporcionan una riqueza de datos”.

Es necesario indicar que las sesiones grabadas han sido visualizadas después de ser registradas y han servido para complementar las anotaciones del arteterapeuta. Esta forma de registrar las sesiones visionando los vídeos ha aportado mayor cantidad de elementos que el arteterapeuta ha podido utilizar para las posteriores sesiones. Aun así, cabe explicitar que las transcripciones y análisis de algunas de estas sesiones se han realizado al final, al acabar las intervenciones.

Dentro de la investigación-acción podríamos decir que ha sido una investigación-acción llevada a cabo con todos los métodos y complementada al final con el método del análisis de la interacción. Cada sesión en sí misma contiene un proceso, y cada sesión en sí misma aporta una información del arteterapeuta y de los participantes.

Como hemos expresado anteriormente no pretendemos hacer generalizaciones, sino ampliar la mirada dentro de la propia sesión a través del método del análisis de la interacción que aunque se realiza posteriormente permite obtener más información. Los datos obtenidos de esta manera cruzados con una metodología mixta de datos cualitativos y cuantitativos van a servir para ver los procesos ocurridos del propio arteterapeuta en su *“becoming personal y profesional”* que estarán relacionados con los de los propios alumnos.

De las 19 intervenciones de arteterapia en este grupo a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso 2011-2012, desde enero a junio de 2012: Se escogen 7 sesiones para transcribir literalmente: sesiones 1, 4, 6, 11, 12, 14 y 15. (Ver tabla 7, p.216)

Se transcribe la primera parte de la sesión (cuando los alumnos llegan al espacio de arteterapia) y la tercera parte (cuando los alumnos comparten en círculo sus trabajos artísticos) en las sesiones 1, 4, 6 y 12 ; se transcribe solo la primera parte de la sesión 11 y solo la tercera parte en las sesiones 14 y 15. (Ver anexos 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10).

Tratamiento de la información: Posteriormente se van a categorizar los datos siguiendo el método del análisis de la interacción descrito anteriormente en este capítulo 3 (p. 220-254), para analizar las transcripciones de las dimensiones qué, cómo y quién.

- Nos vamos a centrar en la muestra antes citada, sesiones de arteterapia en el grupo del 2012, en siete de las 19 sesiones realizadas: Consideramos la transcripción de las siete sesiones (ver tabla 7, p. 216): escogemos como hemos dicho la tercera parte de las sesiones, aunque también tendremos en cuenta en algún caso la primera parte para establecer nexos.
- De las transcripciones realizadas de las sesiones de arteterapia escogemos la tercera parte de dos sesiones para analizar las dimensiones cómo, quién y qué: sesiones 1 y 4. (Ver tabla 7, p. 216)
- La dimensión cómo nos permite ver los ciclos: grado de autonomía permitido. ¿Cómo son las estructuras de intercambio para alcanzar acuerdos válidos o no para unos y otros?
- La dimensión quién nos muestra la estructura de participación y el estilo docente o de la arteterapeuta en la interacción con los alumnos. ¿Quién genera la información ? ¿Grado de contribución de los alumnos?

La dimensión “qué” nos va a permitir ver los contenidos que han ido emergiendo a lo largo de la sesión.

Esta información obtenida de estas dos sesiones transcritas y analizadas³⁰ se va a complementar con las anotaciones que el arteterapeuta ha realizado en las sesiones 1 y 4, las fotografías de las obras realizadas, las anotaciones del arteterapeuta en el espacio

³⁰ El arteterapeuta realiza las transcripciones de siete de las diecinueve sesiones de arteterapia una vez ya acabadas las intervenciones con este grupo de enero a junio de 2012. Y posteriormente selecciona dos de las siete transcripciones efectuadas para su análisis con el método del Análisis de la Interacción.

de supervisión con la supervisora y comentarios recogidos en las reuniones con los profesores, tutores y padres de los alumnos y también con los datos recogidos con estos instrumentos habituales de arteterapia en el resto de las sesiones realizadas. Por otro lado se van a mostrar las anotaciones del arteterapeuta del diario del proceso de análisis de las sesiones, es decir qué va observando el arteterapeuta, qué ocurre de diferente cuando compara su forma tradicional de recoger la información de las sesiones con esta otra forma de registrar la información que une datos cualitativos con cuantitativos.

Vamos a contar con la colaboración de otra investigadora en el análisis de la interacción para triangular las sesiones dos analizadas.

3.6.2. Instrumentos

- **Grabación en vídeo** de 19 sesiones de arteterapia en grupo. Se transcriben 7 sesiones.
 - **Transcripción 1:** sesión 1, se transcribe la primera y la tercera parte de la sesión.
 - **Transcripción 2:** sesión 4, se transcribe la primera y la tercera parte de la sesión.
 - **Transcripción 3:** sesión 6, se transcribe la primera y la tercera parte de la sesión.
 - **Transcripción 4:** sesión 11, se transcribe la primera parte de la sesión.
 - **Transcripción 5:** sesión 12, se transcribe la primera y la tercera parte de la sesión.
 - **Transcripción 6:** sesión 14, se transcribe la tercera parte de la sesión.
 - **Transcripción 7:** sesión 15, se transcribe la tercera parte de la sesión.

Se analizan los datos (el discurso) de dos de estas sesiones de arteterapia en grupo a través del método del análisis de la Interacción (ver tabla 7, p. 216):

- **Análisis de la transcripción 1:** sesión 1 (ver anexo 11)
- **Análisis de la transcripción 2:** sesión 4 (ver anexo 12)
- **Diario del proceso de análisis de las sesiones 1 y 4** con el método del análisis de la interacción.

También consideramos los siguientes instrumentos habituales en la práctica arteterapéutica:

- **Fotos de las obras artísticas** realizadas por los alumnos en arteterapia como elementos complementarios a la información analizada.
- **Notas del diario de campo** de las sesiones de arteterapia y comentarios de las supervisiones.
- **Anotaciones de las reuniones con los tutores y encuentros con las familias de los alumnos.**

En definitiva a través de este estudio vamos a poder observar el proceso del arteterapeuta a lo largo de las sesiones. Los datos cualitativos sobre la manera en “cómo interactúa” con los alumnos y les acompaña en las intervenciones (quién interviene) van a poder transformarse de manera cuantitativa para obtener el estilo profesional en el “*becoming*” arteterapéutico.

La metodología mixta en el uso de diseños por triangulación tiene una serie de limitaciones: Creswell y Plano-Clark (2007) “ indican que se requiere un gran esfuerzo y conocimientos de la manera adecuada de estudiar un fenómeno con dos métodos”.

Cook y Reichardt (2005, p. 15) “nos hablan que uno de los obstáculos del empleo conjunto de métodos cualitativos y cuantitativos es que puede suponer demasiado tiempo”.

Aunque costoso por el tiempo invertido en las transcripciones, el método del análisis de la interacción utilizado a posteriori³¹, dará evidencias directas cualitativas y cuantitativas y puede ser utilizado por otros profesionales en investigación: docentes, arteterapeutas, educadores sociales, etc. complementando los registros e instrumentos utilizados hasta ahora en el campo arteterapéutico.

¿Qué pasaría si después de cada sesión el arteterapeuta sí realizara el análisis de la interacción? ¿Representaría mayor avance en su propia práctica? En nuestro caso no ha sido factible realizar el análisis en cada sesión y después de cada sesión. Sí que grabar y visionar las sesiones me ha aportado mucha más información de tipo cualitativo que sólo escribir las notas del arteterapeuta como lo hacía antes de usar este instrumento.

A modo de recapitulación y antes de pasar a la presentación, análisis y discusión de resultados podríamos decir que:

³¹ El análisis de la sesión a partir del método del análisis de la interacción es usado como herramienta en la sesión de arteterapia para aportarnos más información a parte de realizar las anotaciones que suele llevar a cabo el arteterapeuta. Solo visionando el vídeo, recogiendo los datos para después analizarlos ha ya servido al arteterapeuta. Por la propia práctica arteterapéutica, es inviable que después de cada sesión la arteterapeuta haga el consecuente análisis de este tipo, viendo el vídeo ya incorporo cambios que no realizaría sin este sistema de visionado.

Vemos la realidad desde un paradigma interpretativo y naturalista con una finalidad socio-crítica. Nos centramos en el estudio de caso que soy yo como arteterapeuta en un contexto escolar determinado. Tenemos herramientas y estrategias de recogida de la información tradicionales desde el arteterapia más el Análisis de la Interacción. Los datos obtenidos los triangulamos y en los cinco años de investigación que se han concebido desde la investigación-acción narramos mi, nuestra historia.

Capítulo 4. Resultados: Análisis y Discusión. El proceso de triangulación en arteterapia

En este capítulo presentamos y discutimos los resultados obtenidos a partir de los diferentes instrumentos utilizados con un método mixto en un diseño de triangulación múltiple.

A partir del análisis posterior a la transcripción que contiene datos cualitativos de las sesiones 1 y 4 con el método del análisis de la interacción cuantificaremos esta información. (Ver anexos 13 y 14)

Debido a la extensión de la información o datos obtenidos (que se presentan en su totalidad en los anexos) se hará una selección, extractos, para ofrecer mayor claridad a la hora de discutir estos resultados.

Los resultados obtenidos a través de diferentes instrumentos nos permiten triangular los datos. A su vez podremos ampliar elementos o aspectos que solo alguno de los instrumentos nos ofrecían, pero que con el conjunto de todos ellos tenemos más información para entender la realidad que estudiamos. Así mismo, nos interesa resaltar aspectos contradictorios o paradojas que se producen debido a tener esta complementariedad al considerar datos cualitativos y cuantitativos en este diseño mixto.

4.1 Presentación de resultados

Es importante indicar la manera de recoger los resultados, en nuestro caso se ha efectuado el proceso de registro de cada sesión en vídeo, a continuación la visualización de dicho vídeo y finalmente la arteterapeuta ha realizado sus anotaciones

en el diario del arteterapeuta después de cada sesión y se han tomado las fotos de las obras realizadas por los alumnos.

De las 19 sesiones de arteterapia en grupo realizadas lo largo de seis meses grabadas en vídeo, se han visionado todas y se han transcrito 7 sesiones de arteterapia que presentamos en los anexos (ver anexos 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10). Las sesiones 1 y 4 son las que se han seleccionado para analizar con el método del análisis de la interacción (ver anexos del análisis 11 y 12 y anexos tablas del análisis 13 y 14) y de esta manera mostrar los resultados al triangular la información con los diferentes instrumentos utilizados en esta investigación.

Mostraremos instantáneas de las sesiones de arteterapia para evidenciar:

1. Aquellos elementos que podemos constatar en el diario del arteterapeuta y en el análisis de la interacción.
2. Detección de momentos críticos, paradojas resultantes de comparar los datos obtenidos de todos los instrumentos de registro de información junto con del análisis de la interacción.
3. Ampliación de información ¿Qué más datos hemos logrado con el uso del análisis de la interacción? ¿Nos aporta diferencias la utilización de este método respecto a la investigación en arteterapia que el solo uso del diario del arteterapeuta y las supervisiones?

Tabla 12. Análisis de las sesiones de arteterapia 1 y 2

1) Elementos coincidentes entre diferentes instrumentos y el análisis de la interacción

2) Momentos críticos, paradojas que han resultado con el uso de todos los instrumentos y el método del análisis de la interacción de la sesión 1 y sesión 4³²

3) Ampliación de información con el método del análisis de la interacción

<p>TRANSCRIPCIÓN 1: sesión 1. Parte 1ª (Tiempo de transcripción 10' 47'') y Parte 3ª (Tiempo de transcripción 30')³³ PARTE ANALIZADA</p> <p>TRANSCRIPCIÓN 2: sesión 4. Parte 1ª (Tiempo de transcripción 9' 43'') y Parte 3ª (Tiempo de transcripción 30') PARTE ANALIZADA</p>	
<p>1.Elementos coincidentes entre diferentes instrumentos y el método del análisis de la interacción de la sesión 1</p>	
<p>ALUMNA R.</p>	
<p>Anotaciones del diario de campo sesión 1:</p> <p>R.: <i>“Vol ser la primera a parlar, sol fer preguntes”</i>. Quiere ser la primera en hablar, suele hacer preguntas. (Ver anexo 2. Anotaciones del diario de la sesión 1).</p> <p><i>“Jo la veig molt simpàtica i oberta a dir el que pensa”</i> Yo la veo muy simpática y abierta a decir lo que piensa.</p>	<p>Análisis de la interacción sesión 1:</p> <p>Vemos que R. es de las que realiza más ayudas regulatorias y a la respuesta a los compañeros, hace más preguntas de indagación (2 regulatorias) y de ayuda a la respuesta (2 ayudas). Además es la que en mayor número de veces cierra ciclos. (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tablas 6 y 19)</p>

³² Aunque hemos transcrito y analizado las sesiones 1 y 4 con el método del análisis de la interacción, vamos a hacer nexos con otras sesiones para entender qué ha ocurrido en este período de intervenciones.

³³ Analizamos con el método del análisis de la interacción la tercera parte de las sesiones de arteterapia que es cuando los alumnos sentados en círculo con el arteterapeuta comparten sus trabajos artísticos.

<p>Anotaciones 2ª supervisión: (4-2-2012):</p> <p>La supervisora arteterapeuta, comenta que R. suele usar el rosa en sus obras. Es como si quisiera mostrar el amor, la unión (es hija de padres separados)³⁴.</p>	<p>Análisis transcripción sesión 1:</p> <p>R. se fija que D. ha pintado en rosa en su obra y le interesa cómo se hace este color³⁵. (Anexo 11. Análisis de la interacción de la sesión 1. Interacción 205 y 208).</p>
<p>Anotaciones 1ª reunión con la tutora de R. y diario de campo sesión 1:</p> <p>La tutora de R. no sabía que ella y As. se conocían de otra escuela.</p> <p><i>“Justament el propòsit que s’havien fet les dues era fer amistats.</i> Justamente el propósito que se habían hecho las dos era hacer amistades. (Ver anexo 2. Anotaciones del diario de campo de la arteterapeuta sesión 1)</p> <p>36</p>	<p>Transcripción sesión 1:</p> <p>Esta información permite conocer más elementos sobre R. y entender la importancia para ella de la amistad. R. cree que arteterapia le puede servir para hacer amistades. (Ver anexo 4. Transcripción sesión 1. Interacción 27).</p>

³⁴ R. explica en la segunda sesión que sus padres están separados y pasa unos fines de semana con el padre y otros con la madre.

³⁵ En el material ofrecido a los alumnos para pintar solo hay pots de pintura de colores primarios. Esto está hecho adrede para que los alumnos experimenten. Así si quieren pintar con un color específico tienen que hacer sus propias mezclas descubriendo cómo hacerlo durante la creación de sus obras artísticas.

³⁶ Estas alumnas, As. y R., se encuentran expuestas a cambios constantes de domicilio por motivos laborales o familiares, lo cual representa para ellas haberse de adaptar a nuevos entornos y a una nueva escuela. Encontrarse de nuevo en el espacio de arteterapia les permite verse y agarrarse a algo que ya conocían para establecer vínculos.

<p>Anotaciones 1ª reunión mensual con la tutora de R.:</p> <p>Le explico a la tutora la importancia de ponerse objetivos (propósitos) y al final autoevaluarse, para R. arteterapia le puede servir para hacer amistades.</p> <p>Le digo a la tutora que R. pregunta por qué ARTETERAPIA lleva la palabra terapia. R. se cuestiona qué quieren decir las cosas.</p> <p>Yo le comento que hay una parte donde se hace un ejercicio artístico y en la siguiente parte se comparte lo que ha pasado. Y que ambas partes eran importantes.</p> <p>R. en la escuela de antes se sentía aislada, y aquí se siente mejor. La tutora comenta que ha tenido que hacerse responsable del hermano pequeño y ayudar a la mamá en casa. En la clase dice la tutora que a veces adoptaba un papel de sobreprotección con los otros compañeros como una mamá. Este comentario de la tutora me lleva a revisar las fotografías de las obras.</p> <p>Este aspecto de sobreprotección se podría relacionar con la obra de R. en la sesión 3, en</p>	<p>Transcripción sesión 1:</p> <p>Vemos en la interacción de R.:</p> <p>48- R. : <i>Per què artteràpia porta la paraula teràpia? ¿Por qué arteterapia lleva la palabra “terapia”?</i> (Ver anexo 4 transcripción 1. Interacción 48).</p> <p>Tablas análisis de interacción sesión 1</p> <p>También R. hace preguntas como hemos dicho a los compañeros: Es la única que inicia ciclos: ocurre en los ciclos 34, 46. Sesión 1. (Ver anexo 11, Anexo 11. Análisis de la interacción de la sesión 1. Tabla 7).</p>
--	--

donde dibuja un conejo con **largos y grandes brazos** de gorila. (Ver figura 37).

Fotografía: obra de R. sesión 3

Realiza la obra en una hoja de papel charol rosa y con barro forma la figura.




Figura 37. Obra R. sesión 3. *“Orelles de conill braços de goril·la”*

Orejas de conejo y brazos de gorila. (Su compañero D. dijo lo de los brazos).

Anotaciones de la supervisión 1^a 19-1-12:

Necesidad de que la abracen dice la arteterapeuta-supervisora sobre R. al ver su obra de la sesión 3 (ver figura 37).

2. Momentos críticos, paradojas a partir del uso de los diversos instrumentos y del análisis de la interacción de la sesión 1	
ALUMNA R.	
<p>Anotaciones del diario de campo sobre la alumna R. sesión 1:</p> <p>Parecía que R. quería ser el centro y hablar y ser siempre la primera.</p> <p>Yo había apuntado en el diario que parecía egocéntrica (obra sesión 1 con su nombre muy grande en rojo, ver figura 38) por el hecho de pedir ser siempre la primera, pero por otro lado le veía una bondad que no sabía definir.</p> <p>Escribe su nombre de cómo la llaman familiarmente dibujando y pintando las letras en rojo muy grandes dentro de un formato de cartulina.</p>	<p>Análisis de la interacción sesión 1 tablas:</p> <p>R. en la tabla análisis sesión 1 (ver anexo 13. Tabla 19) vemos cómo se interesa por las obras de los demás, hace más ayudas de indagación y a la respuesta a sus compañeros. Y sí ahora se puede constatar ese lado altruista que sí tenía, aunque me parecía que quería acaparar la sesión siendo ella protagonista.</p> <p>Hace 2 ayudas cálidas (en rosa) a Ab. en los ciclos C.50. 233 y C.52. 241.</p> <p>(Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 19).</p>
<p>Fotografía obra de R. sesión 1:</p> 	
<p>Figura 38. Obra R. sesión 1. “<i>M’agraden els vespres</i>”. Me gustan los atardeceres.</p>	

**3. Ampliación de información con el método del análisis de la interacción
en la sesión 1**

ALUMNAS R., As. Y ARTETERAPEUTA

Análisis de la interacción de la sesión 1

Hemos dividido la sesión de arteterapia en episodios, éstos³⁷ nos permiten ver cómo la sesión se desarrolla en diferentes momentos para tratar aspectos de las personas que participan en la sesión.

Encontramos en esta sesión de arteterapia un primer **episodio de análisis de experiencias con 6 ciclos**³⁸.

DIMENSIÓN QUÉ:

En esta parte los alumnos hacen su primer encuentro para hablar de sus obras. **R. al pedirle hablar de su obra “necesita primero decir lo qué les ha ocurrido a ella y a As. de que estaban distanciadas”**. (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 20. dimensión QUÉ).

³⁷ Las sesiones de arteterapia o clases se dividen en episodios para poder separar las interacciones: en nuestro caso hemos tenido que adaptar alguno de los términos utilizados por el método del análisis de la interacción, ahora nos referimos al episodio de interpretación de las obras artísticas. Sánchez et al. (2010, p. 270) lo describen como “conjunto de intercambios comunicativos que forma parte de la lectura colectiva” (en nuestro caso de la 3ª parte de la sesión de arteterapia cuando se comparten los trabajos artísticos) “y está destinado a llegar a un acuerdo sobre el contenido transmitido por el texto” (en arteterapia los comentarios de las imágenes de las obras realizadas por los alumnos).

³⁸ Ciclo: nos definen Sánchez et al. (2010, p. 367) que es la “secuencia comunicativa más elemental de toda interacción: se inicia con la formulación de preguntas o demanda y concluye cuando los interlocutores consideran que la demanda ha sido satisfecha”.

Discusión:

La arteterapeuta ha respetado la necesidad de R. lo “QUÉ” ocurría y ha facilitado el hablar ofreciendo ayudas regulatorias para evocar y recordar lo sucedido durante la 2ª parte de la sesión 1 de arteterapia.

Dimensión CÓMO : Durante este episodio de análisis de experiencias la arteterapeuta hace preguntas a los alumnos para que participen en la interacción: Vemos que ya al principio utiliza una estructura más abierta IRF³⁹, pero parece que los alumnos no saben bien qué hacer (IRE frustrado⁴⁰) y tiene que ofrecer varias ayudas regulatorias (ver p. 241) que sirven para informarles de la dinámica de la sesión. (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 1).

¿Cómo se abren y cierran los ciclos comunicativos en la interacción? En este episodio es la arteterapeuta la que inicia los ciclos haciendo las preguntas, aunque respecto al cierre de cada ciclo está bastante repartido entre la arteterapeuta (2 veces) y las dos alumnas As. y R. (2 veces cada una). Esto significaría que la arteterapeuta está a la escucha de lo que las alumnas comentan dejando que sean ellas las que expresen lo ocurrido.

³⁹ IRF Estructura de participación que nos muestra la forma de organizar la comunicación sobre cómo el arteterapeuta realiza la interacción con preguntas de indagación o de ayuda a la respuesta que dan la posibilidad de diversas respuestas por parte del alumno.

⁴⁰ IRE frustrado. Estructura de participación que indica que no se ha obtenido respuesta por parte del alumno o ésta no coincide con lo que se refiere a la pregunta en cuestión.

Discusión de resultados: Sería conveniente dedicar más tiempo para explicar ¿qué se pretende hacer en el espacio de arteterapia en la parte de compartir las obras?, pero por otro lado como nos interesa que el alumno encuentre en la sesión de arteterapia un espacio experiencial, podemos esperar que vaya descubriendo poco a poco la dinámica de la sesión a lo largo del proceso de ésta.

DIMENSIÓN QUIÉN:

El nivel de participación⁴¹ es bastante alto (3,3) en este episodio de análisis de experiencias (ver anexo 13. Tabla 9) dando autonomía a los alumnos en la interacción. El patrón o estilo de ayudar es significativamente elevado (6)⁴² ya que existe una equivalencia entre las ayudas regulatorias, las ayudas a la respuesta y los feedbacks ofrecidos. (Ver anexo 13. Tabla análisis transcripción 1. Tabla 16).

Discusión de resultados:

Estamos al principio de las intervenciones, la arteterapeuta no conoce al grupo, trata de aportar las suficientes ayudas para que ellos se abran a explicar sus obras.

El segundo **episodio** de la sesión 1 de arteterapia es el **de interpretación de las obras de R.:**

En este episodio del ciclo 7 al 13 hablamos de la obra de R. dedicando 7 ciclos (7-13).

⁴¹ Nivel de participación: Se sitúa entre los valores 0-4, siendo el 0 el de menor participación, la interacción es monologal, la lleva el docente o arteterapeuta, y a partir de 2 indica que son los alumnos los responsables de la interacción hasta el máximo valor que es 4.

⁴² El estilo de ayudar está entre los valores patrón 1 (menor) a patrón 6 (mayor).

Discusión:

Al ser quizás la alumna primero en hablar se dedican menos ciclos para hablar de su obra.

DIMENSIÓN QUIÉN:

Posteriormente a lo largo de la sesión, vemos que **R.** en la sesión 1 **es la alumna que más interviene** en la dimensión QUIÉN **realizando más preguntas de indagación y a la respuesta** que los otros compañeros (2 ayudas regulatorias de indagación en el ciclo 46 interacción 208 y en el ciclo 46 interacción 210; 2 ayudas a la respuesta interna invasiva en el ciclo 16 interacción 113 y ciclo 102 interacción 439, (ver anexo 13. Tabla 19). Es en el momento en que se interesa en cómo se hace el color rosa. Vemos que este aspecto ya ha salido en los comentarios de esta tabla respecto a que R. en sus propias obras usa el rosa una vez ya ha sabido en la sesión 1 como se realiza⁴³. En la dimensión QUIÉN también **R. es la que más participa** cerrando el ciclo en 12 ocasiones (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 6).

DIMENSIÓN QUÉ:

Diario del proceso de análisis de la interacción entre la sesión 1 y la sesión 4:

Conforme voy realizando el diario del proceso de análisis, relaciono aspectos, lo dicho por la tutora sobre R. “que necesitaba cuidar a los otros”⁴⁴, y que ahora en el diario del

⁴³ He comentado en notas al pie de página en los anexos que los alumnos como material de pinturas solo disponen de los colores primarios: azul, rojo y amarillo y deben de hacer mezclas hasta conseguir los colores secundarios.

⁴⁴ Yo había escrito en el diario del arteterapeuta que para R. ese conejo de grandes brazos representaba abrazar y cuidar al tener esos brazos tan grandes. Aspecto también corroborado por la supervisora-

análisis de la interacción lo veo al volver a revisar las fotografías de las obras y observar la fotografía de la obra de la sesión 3 (ver figura 37, p. 290). Por otro lado esta información queda constatada en el registro de las interacciones que R. efectúa a los demás. (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tablas 1, 6 y 19).

Vídeo, transcripción y análisis de la interacción sesión 1

En la dimensión QUÉ:

Al transcribir la sesión 1(interacción 76, ver anexo 4) podemos ver en el vídeo en la segunda parte de la sesión (cuando se realizan los trabajos artísticos) que es As. quien ayuda a R. a decir la palabra “vespre” en catalán, queda reflejado en el ciclo 7. (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 20)

DIMENSIÓN QUÉ y QUIÉN:

En el segundo episodio que es el de interpretación de las obras de R. que dura 7 ciclos. As. le hace una ayuda de feedback a R. al hablar de su obra (ver figura 38, p. 291)

arteterapeuta. Pero creía que se refería a ella misma, cuando triangulo la información de las anotaciones de la reunión con la tutora de R. , vuelvo a mirar las fotos de las obras de R. y constatamos cómo las interacciones del análisis de la interacción muestran su interés por los otros, resulta que ahora en el diario del proceso de análisis de la interacción al tener más datos sobre lo que puede representar la obra para R., vemos que es al revés que los brazos de gorila del conejo indican que ella está acostumbrada a cuidar de los demás y repite el patrón con los compañeros de clase y con los de arteterapia. Aunque nos podemos hacer la pregunta, ¿Necesita R. que también la cuiden a ella? ¿Esta obra (ver figura 37, p. 290) tiene una doble lectura?

diciéndole que “**el cielo cambia de color**” en ese momento del atardecer “vespre” (“dimensión QUÉ” permite verse cómo se construye contenido público⁴⁵ gracias a la ayuda de la compañera).

Podemos ver (“dimensión QUIÉN” la persona que participa realizando la ayuda ESF⁴⁶):
As. ayuda a R. en el ciclo 9 interacción 81 y **R. acepta este comentario** (feedback) **de As.** en la interacción 82 (ver anexo 11. Análisis de la interacción de la sesión 1).

**1.Elementos coincidentes entre diferentes instrumentos
y el método del análisis de la interacción de la sesión 1 y 4**

ALUMNA As.

[Anotaciones reunión mensual con el tutor de](#)

[As.](#)

Yo le comento al tutor que es una alumna muy emotiva y sentimental y que **se siente un poco diferente**. Aparte los padres no hablan la lengua catalana y As. tiene que hacer de traductora y asumir responsabilidades.

A la niña **le gustaría establecer amistades** y el respeto para ella es importante. Está

[Sesión 4. transcripción 2 : parte 1](#)

30- Arteterapeuta: *Tornem assentar-nos al cercle. D'acord. (Tots tornen a seure, i ara també hi ha l'Ab.) Bé, una altra cosa que vam dir també la setmana passada. Què vam dir més la setmana passada? Una cosa que passava quan estàvem parlant? (As. aixeca la mà) Què passava As.? (També l'aixeca el D.)*

Volvemos a sentarnos en el círculo. De

⁴⁵ El contenido público nos dicen Sánchez et al. (2010, p. 368) es “el conjunto de respuestas que se van considerando satisfactorias a lo largo de la interacción, o mejor aún en cada uno de los ciclos comunicativos de esa interacción”.

⁴⁶ Estructura simétrica: es una de las posibilidades organizativas de los ciclos comunicativos, según la cual los alumnos asumen alguna responsabilidad en la formulación de preguntas y en el feedback (ESF) de las respuestas (Sánchez et al., 2010).

<p>pegada a R.</p> <p>Le explico al tutor de As. que en arteterapia hablamos de “estar tranquilos” y tener un “espacio de calma”. Ella necesita esta pauta de buscar esta tranquilidad es por eso que al principio de la sesión hacemos ejercicios de kinesiología⁴⁷ conexión con el cuerpo y respiramos. Hacer un stop.</p> <p>Para ella es importante el número tres, ha dicho que se ha cambiado tres veces de casa, son tres hermanos. (Ver fotografías obras sesiones 1, 2 y 3, figuras 39, 40, 41 y 42). Podemos ver como repite este patrón en estas obras. También destacar que para ella lo diferente sale en sus obras con las manos diferentes y las caras diferentes.</p> <p>El tutor confirma que As. y R. no se avenían anteriormente, iban juntas a un</p>	<p>acuerdo. (Todos se vuelven a sentar, y ahora también ha llegado Ab.) bien, otra cosa que dijimos la semana pasada. ¿Qué dijimos más la semana pasada? ¿Una cosa que pasaba cuando estábamos hablando? (As. levanta la mano) ¿Qué pasaba As.? (También la levanta D.)⁴⁸</p> <p>31-As.: <i>Que no tenim que estar tan nerviosos i no tenim que fer les coses ràpides.</i></p> <p>Que no tenemos que estar tan nerviosos y no tener que hacer las cosas rápidas.</p> <p>32- Arteterapeuta: <i>Tu, per exemple, què et va passar la setmana passada amb això d'estar nerviosos?</i></p> <p>Tú, por ejemplo, ¿qué te pasó la semana pasada con eso de estar nerviosos?</p> <p>33- As.: <i>Que vaig fer tot ràpid i ves...</i></p> <p>Que hice todo rápido y ves...</p>
--	--


⁴⁷ Ejercicios de Kinesiología Educativa para establecer una conexión entre el cuerpo y los hemisferios cerebrales, cruce de mano derecha y pierna izquierda y viceversa, extraídos de Ardévol (2005-2006) “La gimnàstica del cervell, un recurs educatiu per aprendre i viure sense estrès que facilita la gestió de les emocions i del benestar”.

⁴⁸ Esta parte de la transcripción 2 (sesión 4) no está analizada, pero es un instrumento más que nos sirve para relacionar las situaciones y los hechos.

<p>grupo de desdoblamiento aunque pertenecen a clases diferentes. Le comento que ahora el estar As. y R. en arteterapia juntas les permite relacionarse desde otra perspectiva.</p>	<p>34-Arteterapeuta: <i>Van haver moltes coses, vam fer tot ràpid... qui se'n recorda que fariem per estar més tranquils?</i> (De seguida el D. aixeca la mà, també l'aixeca l'Ab.)</p> <p>Hubo muchas cosas, hicimos todo rápido... ¿Quién se acuerda que haríamos para estar más tranquilos ¿ (En seguida D. levanta la mano, también la levanta Ab.)</p> <p>35- D.:<i>Posar les mans</i> (D. posa les mans <i>als genolls</i>). Poner las manos (D. pone las manos en las rodillas).</p> <p>36-Arteterapeuta: <i>Posar-se les mans aquí. I, que més vam dir?</i> Ponerse las manos aquí. Y, ¿Qué más dijimos?</p> <p>37-Ab.: <i>Respirar.</i></p> <p>38-Arteterapeuta: <i>Respirar.</i></p> <p>39- D.: <i>Fer així. (S'aixeca i mostra l'exercici creuant la mà i el genoll, l'As. també aixeca la mà).</i> Hacer así (se levanta y muestra el ejercicio cruzando la mano y la rodilla, As. también levanta la mano).</p>
--	--

	<p>40-Arteterapeuta: <i>Aquests exercicis de creuament.</i> Estos ejercicios de cruzar.</p>
<p>Anotaciones 2ª supervisión: (4-2-2012):</p> <p>La arteterapeuta-supervisora comenta “el dibujo de As. (Ver figura 42, p. 303) tiene equilibrio a nivel de estructura. A nivel visual no se decanta hacia ningún lado, ha puesto la misma cantidad de blanco que de rojo, esto (dice la supervisora) lo hace intuitivamente, porque ella no sabe de estética. Hay una simetría. Le ha salido como ella debe “estar”. Yo me sorprendo de este comentario ya que por otro lado yo le comentaba que As. se mostraba muy emotiva, se mueve, es inquieta y a veces a la hora de hablar se tapaba la cara.</p> <p>Le explico a la arteterapeuta-supervisora que As. nos ha comunicado en la sesión 4 que se marcha. Ha tenido varios cambios de domicilio, en Mollerussa es el número 3 de traslados que ha efectuado, ahora su familia</p>	<p>El análisis de la interacción sesión 1</p> <p>Vemos que el número tres es un elemento reiterativo en las obras de As.</p> <p>En la primera sesión hace la obra: “El número 3”. (Ver figura 39, p. 301).</p> <p>Ciclo 19: Episodio de interpretación de las obras de As.:</p> <p>122- Arteterapeuta: <i>Què és això d'aquí?(S'adreça a l'As.)</i>⁴⁹<i>¿Qué es esto de aquí? (Se dirige a As.)</i></p> <p>123- As.: <i>És com un tres, però d'una altra manera. (Veure figura 39, p.301. L'As representa fent cercles en l'aire la forma d'aquest tres).</i> Es como un tres, pero de otra manera. (Ver figura 39, p. 301. As. representa haciendo círculos en el aire la forma de este tres).</p> <p>124- Arteterapeuta: <i>És com un tres i és d'una altra manera (l'artterapeuta fa</i></p>

⁴⁹ La arteterapeuta hace una pregunta IRE (que implica indicar lo que la alumna ve con una ayuda a la respuesta interna no invasiva (que da mayor autonomía de respuesta a la alumna). Y cierra el ciclo confirmando la aportación de As. a nivel de discurso y a nivel corporal repitiendo los gestos con el lenguaje corporal.

<p>se desplaza de nuevo y será la cuarta vez. Le dije a As. si este tres se podría relacionar con esta situación y respondió que sí, que en la escuela de Mollerussa se había encontrado muy bien. Vemos las obras más abajo donde sale “el tres”. (Ver figuras 39, 40, 41 y 42)</p>	<p><i>cercles en l'aire igual que ha fet l'As. amb la forma del tres</i>). Es como un tres y es de otra manera (la arteterapeuta hace círculos en el aire igual que ha hecho As.)</p>
<p>Fotografías de las obras de As. sesiones 1-3: La repetición del “3”.</p> <p>A continuación mostramos obras donde el número 3 sale de forma repetitiva.</p>  <p>Figura 39. Obra As. sesión 1: “El número 3”</p> <p>En la obra de As. aparece el 3 cuatro veces (ver figura 39).</p>	<p>Análisis interacción sesión 1</p> <p>Episodio de interpretación de las obras de As. La arteterapeuta sigue haciendo preguntas y los compañeros aportan comentarios (estructuras simétricas).</p> <p>Ciclo 21:</p> <p><i>126- Arteterapeuta: Com és que surt tres vegades el tres? Què deu passar amb el número tres?</i> ⁵¹ ¿Cómo es que sale tres veces el tres? ¿Qué debe pasar con el número tres?</p> <p><i>127- D.: Ha sortit quatre vegades.</i> Ha salido cuatro veces.</p> <p>(D. le hace un feedback ESF estructura simétrica de feedback).</p>

⁵¹ IRF, pregunta más abierta que requiere elaboración por parte de la alumna. La ayuda es a la respuesta interna invasiva ya que da apoyos físicos.



Figura 40. Obra As. sesión 2: “*Les mans diferents*”

Las manos diferentes

Vemos diferentes tipos de manos y una es de un perrito dice y tiene tres elementos, también se observan como diferentes grupos de puntitos algunos de tres en tres (ver figura 40).



Figura 41. Obra 1 As. sesión 3

Esta obra la desecha⁵⁰ (ver figura 41), pero ha hecho un grupo de tres bolitas de barro.

⁵⁰ Las obras aunque sean desechadas por los alumnos, la arteterapeuta les pide que no las tiren que se guarden (aportación de la supervisora), quizás en posteriores sesiones se desee completarlas y/o aparezca alguna relación importante como ha ocurrido ahora durante el proceso de triangulación de datos.



Figura 42. Obra 2 As. sesión 3: “Sesió 3”

Vemos que As., en la sesión 3, escribe “sesió” en lugar de “sessió”.

La arteterapeuta intenta no interferir, sino dejar que en otro momento surja este concepto para revisarlo. En la sesión 4 retomamos este elemento y ya As. escribe “sessió” en posteriores encuentros en el espacio de arteterapia.

Fotografía de la obra de As. sesión 4:

Las eses de “sessió” sesión.

La fotografía de la obra de As. en la sesión 4 nos permite observar este elemento:

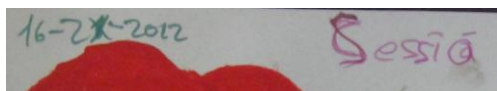


Figura 43. Detalle de la obra de As. sesión 4

As. escribe la palabra “sessió” (ver figura 43) vemos como ha rectificado ella misma la primera letra de la palabra, cambia “C por

Análisis del discurso sesión 4:

Ciclo 1:

130- Arteterapeuta : *Com va la paraula sessió, com va sessió?*

131- As.: *Amb “ce”.*

132- Arteterapeuta : *Sessiô.*

133-K.: *Jo he ficat la “ce”.*

134- Arteterapeuta : *Ce, així va amb “ce”?*

135-As.: *Sí.*

136- Arteterapeuta : *Què us sembla a*

<p>“S”, pone incluso el acento en la “o” que en la sesión 3 no había puesto (ver figura 42).</p> <p>Los alumnos junto con la arteterapeuta discuten la escritura de esta palabra en la sesión 4 al escribir los datos identificativos sobre sus obras artísticas y eso se puede constatar en la obra de As.</p>	<p><i>vosaltres? Què et sembla L.?</i></p> <p>137- L.: <i>Amb “ce”.</i></p> <p>138- Arteterapeuta : <i>Amb “ce” va?</i></p> <p>139- K.: <i>Jo m’he equivocat.</i></p> <p>140- Arteterapeuta : <i>Esteu segurs?</i></p> <p>141- L.: <i>Sí</i></p> <p>142- Arteterapeuta : <i>Esteu segurs què va amb “ce”?</i></p> <p>143-A) As.: <i>Sí.</i></p> <p>143- B) Arteterapeuta : <i>Com l’heu vist vosaltres escrita?</i></p> <p>144- K.: <i>Yo creo que no. (Lo dice en lengua castellana).</i></p> <p>145- Arteterapeuta : <i>Com és en castellà?</i></p> <p>146- L. : <i>Yo creo que no. (Lo dice en lengua castellana).</i></p> <p>147- Ab. : <i>Sesión.</i></p> <p>148- Arteterapeuta : <i>Sesión</i></p> <p>Ciclo 2:</p> <p>149- Arteterapeuta : <i>Amb quina lletra va?</i></p> <p>150- K.: <i>Amb esse.</i></p> <p>151- Arteterapeuta : <i>Doncs, com l’hem</i></p>
---	---

	<p><i>de fer?</i></p> <p>152-As.: <i>Amb esse. Amb ce.</i></p> <p>153-Arteterapeuta : <i>Com hem dit que l'hem de fer?</i></p> <p>154- As.: <i>Amb esse.</i></p> <p>155- Arteterapeuta : <i>I després entremig, l'altra "esse", quantes esses hi ha?</i></p> <p>156- .: <i>D Tres.</i></p> <p>157- As.: <i>dos.</i></p> <p>160- D.: <i>Dos al mig.</i></p> <p>161- D. i arteterapeuta: <i>Dos entre mig. (Ho diem simultàniament el D. i l'artterapeuta). (Ver traducció al castellano en anexo 5. Transcripció sessió 4. Ciclos 1-2).</i></p>
<p>2. Momentos críticos, paradojas a partir del uso de los diversos instrumentos y del análisis de la interacción de la sesión 1</p>	
<p>ALUMNA As.</p>	
<p>Anotaciones diario de campo y supervisiones de la alumna As.</p> <p>As. tiene una gran emotividad. Se tapa la cara como hemos indicado en supervisión.</p>	<p>El análisis de la interacción</p> <p>Nos muestra que su emotividad se traslada solo a cuando habla de ella misma. Al hacerle preguntas sobre sus obras, se dan IRE frustrados, le cuesta hablar de ella; en cambio sí hace</p>

	<p>aportaciones a los demás.</p> <p>Diario del proceso del análisis de la interacción sesión 1</p> <p>As. usa otros lenguajes (los plásticos y corporales) cuando dibuja su número preferido en el aire, representa que acompaña con movimientos CORPORALES las palabras sobre la obra para expresar su propia emotividad.</p> <p style="text-align: center;">OBRA-MOVIMIENTOS DEL CUERPO-PALABRAS</p>
<p>3. Ampliación de información con el método del análisis de la interacción en la sesión 1 y 4</p>	
<p>ALUMNA As. y ARTETERAPEUTA</p>	
<p>El episodio tres corresponde a la interpretación de las obras de As. :</p> <p><u>DIMENSIÓN CÓMO:</u></p> <p>Se dedican muchos ciclos (14-36) a este episodio respecto de los otros episodios interpretación de las obras de los otros alumnos, aspecto que no se refleja en el diario del arteterapeuta. Hay un total de 23 ciclos.⁵² Después hay un ciclo más (el ciclo 40) dedicado a As. (que no es muy representativo al ser solo uno).</p>	
<p>Las estructuras de participación están bastante equilibradas entre el número de IRE (9) y</p>	

⁵² Yo no soy consciente que se dedica mucho más espacio de tiempo y a su vez ciclos para comentar las obras de As.

IRF (11). Es decir la arteterapeuta hace preguntas referidas aspectos concretos IRE, y también hace preguntas que requieren la elaboración de los alumnos IRF.

Hay 3 IRE frustrados (2 son de preguntas a As. 1 es de una pregunta a Ab.):

¿Qué nos muestran estos IRE frustrados? La arteterapeuta hace preguntas a As., pero parece que le cuesta responder y son los compañeros los que responden ante evidencias como ésta (R. responde en lugar de As., ver sesión 1, ciclo 108).

Análisis transcripción sesión 1. Ciclo 108:

1r IRE frustrado: ⁵³120- *Arteterapeuta: I què passava llavors As.? Què ha passat? Què ha passat amb això d'aquí? (assenyala la seva obra).* ¿ Y qué pasaba entonces As.? ¿Qué ha pasado con esto de aquí? (señala su obra). IRE frustrado, la alumna no responde ante esta ayuda regulatoria. Por lo que la arteterapeuta sigue indagando a As. en las interacciones con ayudas internas a la respuesta:

Què és això d'aquí? Què és això? (ara l'artterapeuta s'aixeca de la cadira i assenyala de prop el treball de l'As.)¿Qué es esto de aquí? ¿Qué es esto? (ahora la arteterapeuta se levanta de la silla y señala de cerca el trabajo de As.).

121- R.: *Números (ho diu molt fluixet).* Números (lo dice muy flojito).

Análisis transcripción sesión 1. Ciclo 22:

D. le había hecho un feedback a As. de que el número 3 salía 4 veces en la obra (ver figura 39, p.301).

⁵³ IRE frustrado: Sánchez et al. (2010, p. 182) en los criterios de clasificación de las estructuras de participación dicen la arteterapeuta / “el profesor hace una pregunta, pero desiste sin haber otenido una respuesta satisfactoria” o no responde el alumno.

2º IRE frustrado: 128- Arteterapeuta: *Què deu passar amb aquest número tres que surt quatre vegades As.? ¿Qué debe pasar con este número tres que sale cuatro veces?*

(As. no responde, cuando simplemente era reconocer que “el tres sale 4 veces” o decir “sale 4 veces el 3”. Ya hemos visto que después en la supervisión comentamos que en posteriores sesiones cuando ella nos comunica que se marcha de la escuela asociamos el número tres a los tres cambios de domicilio).

Ciclo 32:

D. le vuelve a hacer un feedback.

155- D.: *Potser el tres és el seu número. Quizás es su número.*

Así pues vemos que As. ha recibido 1 ESI de R. (ayuda a la indagación) / 4 ESF durante el episodio de interpretación de sus obras (feedbacks de los compañeros).

Los compañeros ayudan a As. haciéndole preguntas y feedbacks. Sin embargo cuando toca hablar de las obras de otros compañeros participa. Ella hace 5 ayudas a los demás y recibe 7. (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 19).

Diario del proceso de análisis de la sesión 1- 4

Al revisar todos los instrumentos y relacionarlos con el análisis de la interacción hemos visto que a As. le cuesta hablar sobre ella: Ciclo 28: **145- Arteterapeuta:** *Per què deu ser que no ho podeu dir? Per què deu ser això?*

145- Arteterapeuta: ¿Por qué debe ser que no lo podéis decir? ¿Por qué debe ser esto? **146- As. :** *Perquè no surt la paraula!*

146- As.: Porque no sale la palabra (ver anexo 11. Análisis transcripción 1), y coincide cuando en la transcripción 1 se muestra cómo As. usa el lenguaje corporal para expresarse indicando el número tres en el aire. También con lo que yo veía sobre ella y le comento a la arteterapeuta supervisora de que a veces sentía vergüenza y se tapaba la cara (revisión de las anotaciones en supervisión) como una niña pequeña y así creía

desaparecer. Pero sin embargo sus obras sí nos permiten ir viendo aspectos importantes para ella, como lo del número tres, la casa, los cambios, la escuela, los que son diferentes. La supervisora indica que en las últimas obras se ve este progreso hacia un equilibrio (ver obra sesión 3. Figura 42, p. 303) esto nos llevaría a pensar que el espacio de arteterapia es un medio idóneo para ella, ya que como le cuesta hablar sobre ella, debido a ser tan emotiva, a través de los lenguajes plásticos muestra su capacidad creativa y comunicativa de poder decir qué le pasa y establecer asociaciones. Es decir si no se hicieran estas revisiones complementadas con el análisis de la interacción, no habiéramos visto estos nexos entre lo que me dice la supervisora sobre la creatividad de As., mi apreciación de su emotividad cuando decía la propia As. “*Que jo quan he començat a dibuixar, no ho sé, m’he sentit amb algo...*” Que yo cuando he comenzado a dibujar, no lo sé, me he sentido algo...este sentir lo trasladamos a lo que le aporta R. “*Tenies ganes de dibuixar...*” Tenías ganas de dibujar; **así pues es través de los dibujos como As. se expresa. Más tarde en la sesión 4, ella dice en el cierre de la sesión que su sueño es QUE LOS DIBUJOS SE HAGAN REALIDAD.**

(En el diario de la arteterapeuta no se refleja este detalle sobre que los sueños se hagan realidad según As. en la sesión 4. Ver anexo 3).

Sesión 1:

DIMENSIÓN QUIÉN:

El nivel de participación medio en este episodio de interpretación de las obras de As. es 2,5, valor que indica que **la arteterapeuta hace interacciones permitiendo que los alumnos asuman la responsabilidad en la elaboración de las ideas.**

DIMENSIÓN QUIÉN y QUÉ:

R. hace una ayuda a As. sobre la sensación que tenía y explica en el ciclo 15:

109- As.: Que jo quan he començat a dibuixar, no ho sé, m'he sentit amb algo...

110- Arteterapeuta: Què senties tu? (La arteterapeuta le hace una ayuda regulatoria).

111- As.: No ho sé, és..., no sé com dir-ho.

112- Arteterapeuta: Què et passava? En quina part del cos tu senties alguna cosa? De quin puesto et sortia això? (La arteterapeuta le hace una ayuda regulatoria). ¿Qué te pasaba? ¿En qué parte del cuerpo tú sentías alguna cosa? ¿De qué lugar te salía esto?

113- R.: Tenies ganes de dibuixar... ? ¿Tenías ganas de dibujar...? (R. le hace una ayuda a la respuesta, pone palabras a lo que le pasaba a As. Estructura simétrica de indagación ESI).

114- As.: Siii. (Afirma amb el cap). Sí. (Afirma con la cabeza. Vemos como As. acepta lo que le dice R.)

La aportación de D., estructura simétrica de feedback ESF, **nos hace ver a todos que es un tres que sale cuatro veces** (ver figura 39, p. 301).

127- D.: Ha sortit quatre vegades. Ha salido cuatro veces.

(D. le hace un feedback ESF estructura simétrica de feedback, esto no se había reflejado en el diario de la arteterapeuta, yo me había quedado con que el 3 era su número, pero no las veces que salía).

**1.Elementos coincidentes entre diferentes instrumentos
y el método del análisis de la interacción de la sesión 1**


ALUMNO D.

Anotaciones supervisión 1ª 19-1-12:

D. habla de la **parte más evidente de la obra, los colores, que es como él se**

Análisis de la interacción sesión 1:

Yo hacía una indagación para que explicara lo que le pasaba cuando hacía

<p>identifica. Este aspecto me lo hizo ver la supervisora-arteterapeuta en el espacio de supervisión. D. es un niño de Senegal como más adelante él mismo indica en la sesión 4. La arteterapeuta supervisora comenta que para los niños de este continente, África, el color es importante; por eso D. se presenta en esta obra primera de hacer su carpeta con estos colores tan vivos.</p> <p>Diario del arteterapeuta:</p> <p>En el diario comento que los alumnos hacen mezclas con los colores primarios.</p> <p>Fotografía obra de D. sesión 1</p>  <p>Figura 44. Obra de D. sesión 1. “<i>Li agraden els colors vius</i>”. Le gustan los colores vivos</p>	<p>su obra, y él solo indica lo que le gusta.</p> <p>Ciclo 44:</p> <p>IRE⁵⁴:199-Arteterapeuta: <i>I què ha passat quan estaves fent aquest dibuix? ¿Y qué ha pasado cuando estabas haciendo este dibujo? (Ayuda regulatoria de indagación)</i></p> <p>200- D.: <i>A mi m’agraden molt els colors vius.</i> A mí me gustan los colores vivos.</p> <p><u>DIMENSIÓN QUÉ:</u></p> <p>En este episodio sobre la interpretación de las obras de D. hablamos de cómo hemos hecho mezclas para obtener otros colores⁵⁵. Y los alumnos han aprendido a hacer el rosa y el verde (colores secundarios).</p>
---	---


⁵⁴ IRE es una indagación que hace la arteterapeuta sobre algo concreto o evidente.


⁵⁵ Ya he comentado este aspecto en las notas al pie de página, sobre el material que ofrece la arteterapeuta, los alumnos solo disponen de los colores primarios. Esto lo hace la arteterapeuta con la intención de que si quieren pintar con un color específico sean ellos los que descubran cómo se hace y elaboren ellos mismos el color.

2. Momentos críticos, paradojas a partir del uso de los diversos instrumentos y del análisis de la interacción de la sesión 1 y 4	
ALUMNO D.	
<p>Anotaciones del diario de la arteterapeuta sobre D. sesión 1 y 4:</p> <p><i>Recordem els propòsits que havíem dit al començament de les intervencions.</i></p> <p><i>D.: Expressar sentiments (en la sessió 4, va dir conèixer-se millor en la sessió 1).</i></p> <p>D.: Expresar sentimientos (en la sesión 4, pero dijo conocerse mejor en la sesión 1).</p> <p>Cambia el propósito en la sesión 4.</p> <p><i>Sessió 4</i> sesión 4</p> <p><i>Mirem si s'han complert els propòsits</i></p> <p>Miramos si se han cumplido los propósitos.</p> <p><i>D. diu que sí, que ha pogut expressar els sentiments.</i></p> <p>D. dice que sí, que ha podido expresar los sentimientos.</p> <p><i>L'As. toca tant l'obra que li trenca. Ell no s'altera i aguanta.</i></p>	<p>Análisis de la interacción sesión 1 y 4:</p> <p>D. ha ido evolucionando a lo largo de estas cuatro sesiones y él mismo se cambia el propósito. Al principio se puede ver que en el ciclo 44. Interacción 200 solo habla en su obra de lo que se ve (elementos evidentes) los colores vivos. D.</p> <p>Diario del proceso del análisis de la interacción:</p> <p>Me doy cuenta después de haber hecho el análisis y relacionar los datos (porque se relaciona la sesión 1 y 4) que D. necesita ir más allá y hablar de lo que no se ve, es como si se diera cuenta de lo que le falta, hablar de los</p>

<p>As. le toca tanto la obra que se la rompe. Él no se altera y aguanta.</p> <p><i>Ell és el segon fill, aprecia molt a la seva mare (diu en la sessió 4, en la sessió 5 D. va dir que és ell qui cuida la mare).</i></p> <p>Él es el segundo hijo, aprecia mucho a la mamá (dice en la sesión 4, en la sesión 5, D. dijo que es él quién cuida de la mamá). (Ver anexo 3. Anotaciones del diario de la arteterapeuta sesión 4).</p>	<p>sentimientos y es por eso que él hace este cambio en su propósito. ⁵⁶ Es a posteriori del análisis que podemos hacer la relación del porqué hace este cambio.</p> <p>Esta reflexión me lleva a revisar sus obras de nuevo entre la sesión 1 y 4 y entonces vuelvo a visionar el vídeo de la sesión 3.</p>
<p>Anotaciones 1ª reunión con la tutora de D.</p> <p>La tutora de D. comenta que el papa trabaja como transportista y está poco en casa. El no estar en casa el padre, debido a su trabajo, repercute en su relación con D. La tutora comenta que el papa muestra una actitud bastante estricta con D. Esto puede afectar a D. y hacer que le cueste expresar como se siente. Dice que en clase D. manifiesta</p>	<p>Vídeo sesión 3 y análisis de la interacción sesión 1 y 4:</p> <p>Al hacer el análisis de la interacción veo la relación con lo que le está pasando a D.</p> <p>Obra 1 sesión 3: Hace una obra que desecha: Un campo de futbol y una pierna de alguien que chuta, pero no hay balón. Se puede deducir que es un</p>

⁵⁶ La arteterapeuta constata en el diario de la sesión 4 de arteterapia este cambio en el propósito de D. Al igual que en el caso de la ortografía de la palabra sesión, no interfiere y no corrige a D. diciéndole es que dijiste otro propósito en la sesión 1. Esta forma de actuar forma parte de la profesionalidad del arteterapeuta, deja espacio a D., puede que él mismo sea quién lo descubra o como ha ocurrido aquí que el proceso de triangulación nos ha permitido mostrarlo.

<p>dificultades para comunicar lo que le pasa.</p> <p>La tutora se queda parada de que D. tenga un hermano mayor que es recién llegado, él no había dicho nada en clase (esto ocurre en la sesión 4) gracias a que K. habla de que tiene también una hermana todavía en África. Esto también puede influir ya que pensábamos que era el hermano mayor y D. es el segundo ahora en la casa.</p>	<p>jugador de futbol pues lleva los calcetines propios de este deporte. (Ver figura 45)</p> <p>Esta obra la dejó de hacer y en la misma sesión hizo la obra 2. “<i>Rapidísim</i>”. (Ver figura 46, p. 315).</p>
<p>Fotografía obra 1 de D. sesión 3</p>  <p>Figura 45. Obra 1 de D. sesión 3</p> <p>La desecha (podemos observar como la hoja está un poco arrugada), ya dijimos por recomendación de la arteterapeuta-supervisora que se guardaran todas las obras: cuando le dije de guardarla a D. no le parecía del todo bien.</p>	<p>Las obras de la sesión 3 de D. manifiestan una dicotomía. Una obra al aire libre con libertad aunque sin balón (ver figura 45). Ahora lo relaciono con lo que me dijo la mamá de que no podía hacer actividades extraescolares (ver anotaciones reunión mensual madre de D., p. 316).</p> <p>Con el análisis de la interacción, al observar las obras y los datos de los otros instrumentos juntos nos muestran lo que D. quería comunicar, pero al tener dificultades de expresar los sentimientos solo los dibuja (esto puede darnos a entender cómo vive su relación</p>

	<p>con el padre). Ya hemos comentado que en las preguntas que le hacía la arteterapeuta solo hablaba de lo que se veía en la obra.</p>
<p>En las anotaciones del diario de campo sobre D. sesión 3 escribí:</p> <p>El grupo le hizo ver que si D. titulaba la obra “<i>rapidísim</i>” rapidísimo, era difícil para el caballo dentro de un cerco correr pues no había mucho espacio. Acepta el feedback de K. de que está atrapado. Y D. dice que lo han atrapado unos cazadores.</p> <p>Fotografía obra 2 de D. sesión 3</p> 	<p>En mis notas con la mamá yo creía que él hacía este dibujo (ver figura 46) porque la mamá le hacía una restricción para sobreprotegerlo sin dejarlo salir al parque. Y así se lo comunico. En realidad era él mismo que se sentía encerrado y no comunicaba verbalmente lo que le pasaba como lo que la tutora nos confirma que le pasaba en clase en la reunión con ella.</p> <p>La obra que desecha (ver figura 45, p. 314) quizás hizo efecto posterior en la sesión 4, cuando como ya hemos indicado decide expresar sus sentimientos, y él mismo se cambia de manera inconsciente de propósito.</p>
<p>Figura 46. Obra 2 de D. sesión 3. “<i>Rapidísim</i>”. Rapidísimo</p>	<p>Diario del proceso de análisis de la interacción sesiones 1-4</p> <p>Su necesidad de cambio lo hemos visto y entendido ahora al relacionar los datos</p>

<p>Tutoría con la mamá de D. reunión mensual 20-2-12</p> <p>La mamá de D. comenta que él la cuida mucho. A D. le gusta ir al parque, pero como no está el papá deben ir a casa después del colegio, solo puede ir el fin de semana. A ella le gustaría apuntar a D. a actividades extraescolares como ir a futbol, pero de momento no se lo pueden permitir económicamente. Ella confirma que le cuesta dejarse ayudar.</p>	<p>(en la primera sesión solo habla de lo evidente como nos demuestra el análisis de la interacción): En la tercera sesión D. quiere jugar, correr, ir rapidísimo y por otro lado se siente acorralado. Hasta que en la sesión 4 ya se propone hablar de lo que siente.</p>
<p>3. Ampliación de información con el método del análisis de la interacción en la sesión 1 y 4</p>	
<p>ALUMNO D.</p>	
<p><u>Análisis de la interacción sesión 1:</u></p> <p>Episodio 3 de interpretación de las obras artísticas de D.</p> <p><u>DIMENSIÓN CÓMO:</u></p> <p>Este episodio tiene pocos ciclos, solo 9 (del 41 al 49), parecido al de R. que tiene 8, yo tampoco había sido consciente de que se dedicaran pocos ciclos en este episodio para hablar de la obra de D. En este episodio la arteterapeuta hace 11 preguntas estructura de participación IRE, es decir el alumno ha de responder sobre aspectos que son evidentes en la obra. Y solo 2 IRF (que requieren más elaboración y representan preguntas más abiertas).</p> <p>(En la sesión 4, la arteterapeuta hace 5 IRE y 3 IRF. En el episodio de interpretación de</p>	

las obras de D. hay 5 ciclos).

Diario del proceso de análisis sesión 1 y 4:

Durante la triangulación del análisis de la sesión 1 con la otra investigadora nos damos cuenta que coincide su respuesta, parecía que **a D. solo le interesaba decir lo que se veía**. Sesión 1. Ciclo 44 Interacción 199 (Ver anexo 11). Pero además yo veo este aspecto ara conectado de que le sigo haciendo preguntas tipo IRE (que implican responder sobre aspectos evidentes) y no tan elaborados como si le hiciera un IRF.

En el proceso de análisis me cuestiono: si como hemos visto que D. en la sesión 4 se hace un propósito que implique expresar sus sentimientos, esto influirá también y habrá un cambio en la forma en que yo le pregunte. Ya hemos dicho que en la sesión 1 aparecían por mi parte más preguntas sobre lo que se veía, como si la propia disposición de D. me condujera a hacerle preguntas IRE. Miro así en la sesión 4 la relación entre IRE y IRF y comprobamos que ahora la arteterapeuta en proporción a antes le hace preguntas más abiertas o que requieren mayor elaboración.

DIMENSIÓN QUÉ

Sesión 1. Ciclo 48: La arteterapeuta vuelve a preguntar a D. por los colores, vivos dice. La arteterapeuta hace una asociación de vivos con que D. está vivo, D. no contesta. (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 20, ciclo 48)

Sesión 1. Ciclo 49: La arteterapeuta le pregunta a D. por las letras de la obra (ver figura 44, p. 311) realizada en una cartulina con pinturas de témpera. D. indica que la letra que sale, la “e”, es la letra preferida (ver figura 44, p. 311). (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 20, ciclo 49)

Esto lo podemos asociar con la idea de que le cuesta decir lo que siente y le es más fácil hablar de lo evidente.

DIMENSIÓN QUIÉN:

Análisis de la interacción sesión 1:

Otro aspecto importante es que **D. es el alumno que hace más feedbacks a sus compañeros** aportando su opinión sobre lo que se comentaba en el grupo sobre las obras o aspectos referentes a la familia o situaciones de los demás. (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 19). Aunque él recibe pocos feedbacks de los otros en la sesión 1.

Diario del proceso de análisis:

Me doy cuenta al revisar los datos y establecer nexos con la información que de estos feedbacks que hace D. a los otros que solo uno es aceptado por Ab. directamente.

Los feedbacks que D. le hace a As. no son aceptados directamente, es cuando la arteterapeuta repite lo que dice D. y le pregunta a As. que ella está de acuerdo. (Es como si la arteterapeuta actuara de intermediaria).

**1.Elementos coincidentes entre diferentes instrumentos
y el método del análisis de la interacción de la sesión 1**

ALUMNNO AB.

Fotografía Obra de AB. sesión 1:

Vemos su nombre, no le cabe bien la primera parte está abajo en la obra y la segunda arriba (ver figura 47).

Análisis de la interacción sesión 1:

Ciclo 50
232- Ab.: És que aquí volia dibuixar un flor, però no em surt bé. (L'Ab. a l'igual que a la K. li costa fer les frases amb els



Figura 47. Obra de Ab. sesión 1. “El nombre”

Anotaciones del diario de campo de arteterapia de AB. sesión 1

Ab.: *Li manquen paraules per anar expressant, vocabulari pobre, no coneix bé la llengua.* Ab.: Le faltan palabras para irse expresando, vocabulario pobre, no conoce bien la lengua.

gèneres correctes de les paraules). Es que aquí quería **dibujar un flor**, pero no me sale bien. (Ab. al igual que a K. le cuesta hacer las frases con los géneros correctos de las palabras).

Ciclo 57: Hablan sobre la obra de Ab. (Ver figura 47)

Ciclo 57


256- *Artterapeuta: Eh? Què hi ha hagut aquí, què hi ha hagut? Què diríeu que hi ha hagut? (mira al grup) Què diries tu que hi ha hagut (mira l'Ab.) Ab.?*⁵⁷

Artterapeuta: ¿Eh? ¿Qué ha habido aquí, qué que ha habido? ¿Qué diríais que ha habido (mira al grupo)? ¿Qué dirías tú que ha habido (mira a Ab.) Ab.?

257- *Ab.: No ho sé. (Encara que Ab. mira molt fixament l'obra no té paraules per expressar el que ha fet).* Ab.: No sé. (Aunque Ab. mira muy fijamente la obra no tiene palabras para expresar lo que ha hecho. D. le hace una ayuda ESF de feedback a Ab.)

⁵⁷ Ayuda a la respuesta interna invasiva: dar apoyos físicos.

	<p>258- D.: <i>Com a una platja. (Respon el D. de manera contundent).</i> D. Como una playa. (Responde de manera contundente. Ver anexo 11. Análisis de la interacción sesión 1. Ciclos 50 y 57)</p>
<p align="center">1.Elementos coincidentes entre diferentes instrumentos y el método del análisis de la interacción de la sesión 1</p>	
<p align="center">ALUMNA K.</p>	
<p>Anotaciones del diario de campo sesión 1: K. <i>“Li costa parlar en català i no s'entén gaire el que diu”.</i> A K. le cuesta hablar en catalán y no se entiende muy bien lo que dice.</p>	<p>Análisis de la interacción sesión 1: En el análisis se puede observar cómo realiza K. algunas frases. Ciclo 27: Interacción 42- K.: <i>A vegades dibuixo algo, però me recordo, passa algo, però no ho puc dir.(K. té dificultats en la conjugació dels verbs en les frases).</i> K.: A veces dibujo algo, pero me acuerdo, pasa algo, pero no lo puedo decir. La arteterapeuta le hace un feedback.: 143- Arteterapeuta: <i>Ho saps, però no</i></p>

<p>Fotografía obra de R. sesión 1:</p> <p>K. realiza la obra en una cartulina con pinturas de témpera.</p>  <p>Figura 48. Obra K. sesión 1. “5è A”</p>	<p><i>ho pots expressar, no ho pots dir.</i></p> <p>Lo sabes, pero no lo puedes expresar, no lo puedes decir.⁵⁸</p> <p>K. está de acuerdo en cómo lo dice la arteterapeuta:</p> <p>144- K.:Sí.</p> <p>Ciclo 80:</p> <p>331- K.: <i>A mi, la meva obra he fet uns colors com que me gusta molts colors i ho vaig amb un quadre.</i> (Ver figura 48).</p> <p>K.: A mí, mi obra he hecho unos colores que me gusta muchos colores y lo vao en un cuadro.(Vemos que no se expresa correctamente, debía de decir “lo veo”).</p>
<p>Anotaciones supervisión: (4-2-2012):</p> <p>Con la supervisora comentamos las dificultades de K. y Ab. a los que al ser “nou vinguts”, recién llegados, les cuesta hablar la lengua. Comentamos la oportunidad de usar arteterapia como lenguaje no verbal para poder expresarse usando los medios</p>	<p>Ciclo 106:</p> <p>458- K.: <i>A mi, jo no sabia que dibuixat vaig pensar i vaig dibuixar això.</i> A mí, yo no sabía que dibujo (debía decir que dibujar) pensé y dibujé esto.</p> <p>La arteterapeuta le hace un feedback sobre lo que ha dicho:</p>

⁵⁸ Por eso arteterapia juega un papel tan importante para estos niños o bien porque les cuesta expresarse por timidez o por falta de habilidades lingüísticas. Esta otra forma de comunicar es con los dibujos que les permite sentirse en el mismo nivel de los demás.

<p>plásticos.</p> <p><i>Llenguatge lingüístic i corporal:</i></p> <p><i>“La procedència d'aquests nens és majoritàriament de fóra de Catalunya. Artteràpia és un microcosmos a on parlem català. L'artteràpeuta ha de possibilitar l'enriquiment d'aquesta llengua. Oferir un model lingüístic que sorgeix del propi grup, fent primer partícips als nens de la construcció del coneixement”.</i></p> <p>Lenguaje lingüístico y corporal: La procedencia de estos niños es mayoritariamente de fuera de Catalunya. La artteràpeuta ha de possibilitar el enriquiment de esta lengua. Ofrecer un modelo lingüístico que salga del propio grupo, haciendo primero participar a los niños en la construcción del conocimiento.</p>	<p>459- Artteràpeuta: <i>(L'artteràpeuta assenteix amb el cap mentre mira la K.)</i></p> <p><i>No sabies el que i t'ha sortit sense pensar-ho.</i> Artteràpeuta: <i>(La artteràpeuta asiente con la cabeza mientras mira a K.)</i> No sabías el que y te ha salido sin pensar.</p> <p>Ciclo 110:</p> <p>473- K.: <i>A mi em sent molt bé parlar tots junts.</i> A mí me siente muy bien hablar todos juntos.</p> <p>La artteràpeuta reformula su expresión:</p> <p>474- Artteràpeuta: <i>Te sents molt bé parlar tots junts.</i> Te sientes muy bien al hablar todos juntos.</p>
<p>1.Elementos coincidentes entre diferentes instrumentos</p> <p>y el método del análisis de la interacción de la sesión 1 y 4</p>	
<p>ALUMNA K.</p>	
<p>Anotaciones diario de campo sesión 1:</p> <p><i>“Parlem de mirar les coses des de diferents punts. L'As. ens parla de Van Gogh. Llavors</i></p>	<p>Análisis de la interacción sesión 1:</p> <p>Ciclo 92</p> <p>372-K.: <i>Ah! Això és com un jardí. ¡Ah!</i></p>

<p><i>s'aixeca i veu que el treball de la R. des de lluny es veu d'una altra manera. La K. diu que veu "un jardí en la part de dalt de l'obra de la R."</i></p> <p>Hablamos de mirar las cosas desde diferentes puntos. As. nos habla de Van Gogh. Entonces se levanta y ve que el trabajo de R. desde lejos se ve de otra manera. K. dice que ve un jardín en la parte de arriba de la obra de R. (Ver figura 38, p. 291).</p>	<p>Esto es como un jardín.</p> <p>Ciclo 95</p> <p>387- Arteterapeuta: ...tu què dius K.? ¿Y tú que dices K.?</p> <p>388- K.: <i>A mi com que té el color taronja aquestes d'aquí me pareix un jardí (es refereix a unes ratlles verdes de l'obra).</i> A mí como tiene el color naranja de aquí me parece un jardín (se refiere a unas rayas verdes de la obra). (Ver figura 38, p.291).</p> <p>389- Arteterapeuta: <i>És com si tinguéssim un jardí al cel.</i> Es como si tuviéramos un jardín en el cielo.</p>
<p>Anotaciones de la supervisión 2ª: 4-2-12</p> <p>La supervisora comenta que es posible que K. tenga problemas en el género, por ejemplo si decimos "nens", niños, nos referimos al masculino y femenino. Ella puede tener una confusión por esto y recomienda que ya que estamos en una inclusividad indiquemos al hablar los dos géneros "els nens i les nenes" los niños y las niñas, así ella podrá entender y diferenciar</p>	<p>Análisis de la interacción sesión 4:</p> <p>Ciclo 57:</p> <p>534- K.: <i>La meva pare (no diu bé el gènere de l'adjectiu possessiu), la meva mare i els meus tres germans.</i> Mi (coincide en castellano igual para los dos géneros) padre (no dice bien el género del adjetivo posesivo), mi madre y mis tres hermanos.</p>

los géneros.	
2. Momentos críticos, paradojas a partir del uso de los diversos instrumentos y del análisis de la interacción de la sesión 1	
ALUMNA K.	
<p>Anotaciones del diario de arteterapeuta sobre K. en la sesión 1.</p> <p>Ya hemos comentado que K. muestra dificultades en el lenguaje verbal.</p>	<p>El análisis de la interacción sesión 1:</p> <p>Nos muestra que K. es capaz de buscar relaciones:</p> <p>Sesión 1. Dimensión QUÉ: Ciclo 36.</p> <p><i>175- Arteterapeuta: Alguna cosa més?</i></p> <p>Alguna cosa més.</p> <p><i>174- K.: Saps, perquè ella està a 3r B o a 3r A. Sabes, porque ella está en 3º A o en 3º B.</i></p> <p>K. quiere buscar una relación entre el número y el curso:</p> <p>K. busca relacionar la obra de As. del número tres con el curso, ella sí que ha hecho una obra (ver figura 48, p.321) del curso donde se encuentra. (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 20).</p> <p><i>175- D.: Està a 4t. Está en 4º.</i></p> <p>D. le hace un feedback a K. indicando que As. está en 4º curso. Vemos en la</p>

	<p>interacción cómo son los propios alumnos los que plantean hipótesis y resuelven los planteamientos en grupo.</p> <p>Además K., a pesar de sus dificultades en expresarse intenta hacer ayudas al grupo (especialmente en el episodio de interpretación de las obras de L. y en el ciclo 72 a Ab.). Ella de alguna manera trata de hacerse entender, la arteterapeuta en ocasiones reformula sus aportaciones (ciclo 27. Sesión 1. Ver anexo 11).</p> <p>K. hace 6 ayudas de feedback al grupo y una de indagación (es la segunda en hacer más ayudas de feedback y la segunda en hacer las de indagación). (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 19).</p>
<p>3. Ampliación de información con el método del análisis de la interacción en la sesión 1 y 4</p>	
<p>ALUMNA K. y L.</p>	
<p>En el diario de arteterapia (ver anexo 2. Anotaciones diario sesión 1) escribo que hablamos de mirar las cosas desde diferentes puntos, pero el análisis del discurso en la interacción nos permite mostrar cómo la obra de K. da un vuelco a la sesión 1 y</p>	

encontrar el porqué nos permite ver las obras desde otra perspectiva. Esto surge a partir de mirar cómo se escribe el acento donde K. escribe el curso que hace (ver figura 48, p. 321).

Transcripción sesión 1:

355- Arteterapeuta: *Mira que diu l'Ab. Si la ginessis que la poguessin veure, potser la necessiten veure de l'altra banda K. (La K. gira la seva obra) A on hi ha l'accent?*

355- Arteterapeuta: Mira que dice Ab. Si la giraras que la pudiéramos ver, puede ser que la necesiten ver desde el otro lado K. (K. gira su obra) ¿En dónde está el acento?

(Ver anexo 4. Transcripción sesión 1). Entre todos vemos cómo se escribe el acento de 5è A (quinto A).

Análisis interacción sesión 1:

Episodio 10: Episodio de interpretación de las obras de K. sesión 1:

Dimensión QUIÉN:

En el ciclo correspondiente a las interacciones 355: la arteterapeuta hace un feedback a K. para que Ab. vea dónde va el acento de 5è A. (Ver anexo 11)

354- Ab.: *Falta accent a la "A".*⁵⁹ Falta acento a la A.⁶⁰

⁵⁹ El alumno Ab. confunde el acento y lo coloca en la letra "A" en vez de en la letra "è" de 5è (5º), es entonces cuando la arteterapeuta hace un feedback a K. para que Ab. pueda ver más claro dónde va el acento. Nos fijamos que la arteterapeuta no corrige al alumno sino ofrece otra forma de abordar este tema del acento, primero girando la obra y posteriormente planteándolo al grupo, siendo D. quien lo resuelve. (Ver anexo 11. Análisis de la interacción de la sesión 1).

355. Feedback de completar: redirigir

Y también en el [diario del arteterapeuta sesión 1](#): “*Llavors en la seva obra tots es fixen en l'accent a veure com va*”. Entonces se fijan todos en su obra para ver cómo va el acento. (Ver anexo 2. Anotaciones del diario de campo de la arteterapeuta sesión 1), coincide con la transcripción sesión 1. (Ver anexo 4. Transcripción sesión 1)

Pero se puede **ampliar la información** con el análisis de la interacción por eso mostramos estas interacciones:

[Transcripción sesión 1:](#)

368- As. :Les coses quan al Marroc pinta amb pinzellets així. D' a prop es veu malament, però de lluny es veu molt bé. Se veu com a un quadre ben fet. Las cosas cuando en Marruecos pinta con pinceles así. De cerca se ve mal, pero de lejos se ve muy bien. Se ve como un cuadro bien hecho.

DIMENSIÓN QUIÉN (ayudas):

[Análisis de la interacción sesión 1:](#)

Al analizar la transcripción 1: La arteterapeuta confirma en el ciclo 92 la idea de As. (indicada anteriormente) haciéndole este feedback (en azul) a la alumna As.:

371- Arteterapeuta: [Si t'allunyes es veu d'una altra manera. Vale⁶¹](#) (As. assenteix amb el cap. S'aixequen els primers, el D. i la R. que és d'ella mateixa l'obra).

⁶⁰ Los feedbacks de completar (el color lila nos sirve para diferenciarlo en el análisis de la interacción en las sesiones): estas ayudas permiten rescatar, enriquecer o reelaborar las respuestas de los alumnos.

⁶¹ Feedback de consolidación pedir confirmación (en azul para una mejor distinción en el análisis de la interacción acordamos escribir en diferentes colores). Los feedbacks de consolidación se indican en

Si te alejas se ve de otra manera. Vale (asiente con la cabeza. Se levantan los primeros, D. y R. que es la que ha hecho la obra).

Y después la arteterapeuta aporta una ayuda regulatoria (en rojo) en el ciclo 93 con esta sugerencia y posterior pregunta (en naranja).

371- Arteterapeuta: Posem-nos a mirar-ho.⁶² (Llavors s'aixequen tots els altres).

Què veuríem? Pongámonos a mirarlo. (Entonces se levantan todos los otros) ¿Qué veríamos? (IRF, aquí la arteterapeuta hace una pregunta abierta, propone a los alumnos que digan qué les sugiere y por tanto da opciones para que ellos elaboren la respuesta).

Ayuda a la respuesta interna no invasiva (en naranja): sonsacar⁶³.

DIMENSIÓN QUÉ:

Vídeo sesión 1:

Los alumnos se ponen a mirar la obra de R. todos juntos, como sorprendidos de poder levantarse en medio de la sesión donde todos estamos sentados en círculo. Todos nos ponemos a hacer el ejercicio de acercarnos y alejarnos al mirar la obra de R.

Vemos de manera específica cómo As. relaciona el mirar desde otras perspectivas a

color azul y sirven para confirmar lo que se ha dicho. Vemos como la alumna As. está de acuerdo en lo que dice la arteterapeuta cuando ha confirmado su idea.

⁶² Esta ayuda regulatoria al igual que en caso anterior la indicamos en rojo para diferenciarla de otro tipo de ayudas. Las ayudas regulatorias crean unas condiciones cognitivas o emocionales en el contexto de la interacción profesor-alumnos (Sánchez et al., 2010), en nuestro caso arteterapeuta-alumnos, mediante procedimientos que preparan el terreno y equipan al alumno para que pueda tener más éxito al resolver una demanda contenida en un ciclo. La arteterapeuta propone al grupo levantarse y ver la obra de R. (ver figura 38, p. 291) desde otro lado o perspectiva.

⁶³ Ayuda a la respuesta interna no invasiva: sonsacar, esta forma de preguntar da mayor autonomía al alumno a la hora de responder según la clasificación de las ayudas. (Sánchez et al., 2010, p. 264)

la manera de mirar los cuadros. Es entonces cuando As. dice que se ve de otra manera la obra de R. y **K. dice que es un jardín. Hemos podido indicar con el análisis de la interacción cómo esta alumna As. hace los nexos de las ideas aportadas al grupo y K. complementa al ver otra opción (jardín) en la obra de R.**

Diario del proceso de análisis de la interacción sobre la sesión 1:

¿Cómo influye lo que emerge en la sesión 1 en los episodios de interpretación de otras obras? A partir del episodio de interpretación de las obras de K., la siguiente obra a compartir y comentar es la de L., este aspecto de observar desde otros puntos o perspectivas hace que los alumnos al mirar la obra de L. **empiecen a jugar con las múltiples opciones a poder ver diferentes letras** (ver figura 49, p.330).

Nos preguntamos si esta sugerencia de poder mirar desde otros planos, si no hubiera aparecido, ¿ Habríamos visto tantas opciones de letras al mirar la obra de L.?

Transcripción de la sesión 1:

404- L.: Jo volia fer una "L", però m'ha sortit una "U". I com m'agrada la nit i el dia, he ficat nit i dia.

Yo quería hacer una "L", pero me ha salido una "U". Y como me gusta la noche y el día, he puesto noche y día.

405- Arteterapeuta: La nit i el dia. Una "L" que ha sortit una "U". I què ha degut de passar amb aquesta...? (K. aixeca la mà).

La noche y el día. Una "L" que ha salido una "U", ¿Y qué ha debido de pasar a ésta...? (K. levanta la mano).

406- D.: O una D., també amb el sol. (Ha fet un sol que al quedar dins de la lletra es

veu un tros sol i sembla una "D").(Veure figura 49)

O una D., también con el sol. (Ha hecho un sol que al quedarse dentro de la letra se ve un trozo solo y parece una "D").(Ver figura 49)

407- K.: *En el sol. (La K. està a la vora de L. i veu sol el sol i surt la D).*

En el sol. (K. está al lado de L. y ve un sol y sale la D.)

408- Arteterapeuta: *Fica-ho, fica-ho...(Ho gira la L.) Ponlo, ponlo... (Lo gira L.)*

409- K.: *O una "E". (Es veuen parts de l'obra que en girar formen lletres segons com ho miris). (Se ven partes de la obra que al girar forman letras según como lo mires).*

410- Arteterapeuta: *Quants descobriments! Ficada així sembla una " E", ficada d'una altra manera sembla una "U". Oh! Quants descobriments que hi ha hagut!*

¡Cuántos descubrimientos! Puesta así parece una "E", puesta de otra manera parece una "U". ¡Oh! ¡Cuántos descubrimientos que ha habido! (Ver figura 49 y anexo 4).



Figura 49. Obra de L. *"Volia fer la L, però li ha sortit la U"*

Quería hacer la L, pero ha salido la U.

411- D.: *O una "M" així (segons com la girem l' obra es veuen més lletres, al tenir en compte el fons i la figura). O un a "M" así (según como la giran la obra se ven más letras, al tener en cuenta el fondo y la figura).*

412- Arteterapeuta: *O una “M”.*

413- K.: *Si hi hauria algo aquí, se pareix a una finestra aquí.* Si habría algo aquí, se parece a una ventana aquí.

414- Arteterapeuta: *Una finestra, heu vist quantes coses. Estan sortint moltes coses, eh?* Una ventana, habéis visto cuantas cosas. Están saliendo muchas cosas, ¿Eh?

415- R.: *Ahhhh... (Sospira i mira somrient a tots).* (Suspira y mira sonriendo a todos).

Análisis de la interacción sesión1:

Podemos ver lo que el arteterapeuta dice ante esta variedad de letras que surgen de la obra de L.:

Ciclo 97

416- Arteterapeuta: *Jo estic parada. Me quedo parada.* (416. Ayuda cálida⁶⁴: Valorar los resultados de los alumnos sin hacer generalizaciones).

Cosa que a R., le hace gracia:

417- R.: *Jeee!*

Discusión:

Con el análisis de la interacción hemos podido revisar hacia adelante y hacia atrás las interacciones de los alumnos para ver las conexiones que se producían cuando expresaban sus ideas.

⁶⁴ Ayuda cálida: Sánchez et al. (2010, p. 366) nos dicen que son “las ayudas que movilizan los procesos motivacionales-emocionales, como la percepción de la competencia, la protección de una meta con la que nos hemos comprometido, etc.”

<u>DIMENSIÓN CÓMO</u>	
Tablas del análisis de la transcripción sesión 1:	
Episodio 11 de interpretación de las obras de L.	
En la tabla 2 (ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 2) se muestra que en el episodio de interpretación de las obras de L. , ciclos 97-107, es donde se producen mayor número de estructuras simétricas⁶⁵ por parte de los alumnos:	
1 ESI y 6 ESF (11 ciclos)⁶⁶.	
<u>Discusión:</u>	
En el episodio de interpretación de las obras de L. los alumnos manifiestan sus ideas por eso hay tantas estructuras simétricas en proporción al resto de la sesión. Dar libertad en ver desde diferentes puntos de vista o perspectiva es clave para entender todas las posibles opciones y opiniones.	
2. Momentos críticos, paradojas a partir del uso de los diversos instrumentos y del análisis de la interacción de la sesión 1	
Arteterapeuta	
<u>Diario de campo sesión 1:</u>	<u>Análisis de la interacción tablas sesión 1</u>
<u>En la sesión 1. Asisten todos:</u>	Dimensión quién: se puede observar
Los alumnos están bastante parados y poco	como los alumnos sí participan, ya que

⁶⁵ Estructura dialógica o simétrica nos indican Sánchez et al. (2010, p.371) “es una de las posibilidades organizativas de los ciclos comunicativos, según la cual los alumnos asumen alguna responsabilidad en la formulación de preguntas y en la evaluación de las respuestas que buscan resolver esos mismos problemas”.

⁶⁶ ESI: estructura simétrica de indagación (código de elaboración propio para definir cuando un alumno inicia la interacción simétrica preguntando a un compañero). ESF: estructura simétrica de feedback (código de elaboración propio para indicar cuando un alumno realiza un feedback al compañero).

<p>participativos o activos. Soy yo más la que intervengo y en algunos momentos diríamos que es una estructura más monologal.</p>	<p>en los diferentes episodios de la sesión 1 el nivel de participación en todos los ciclos es mayor de 2. Y solo hay dos episodios, en el episodio de interpretación de las obras artísticas de Ab. y de K., que es igual a 2. La media del total de episodios en el nivel de participación de la sesión 1 es 2,5⁶⁷ (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 9).</p>
<p>3. Ampliación de información con el método del análisis de la interacción en la sesión 1</p>	
<p>Arteterapeuta</p>	
<p><u>En la sesión 1 Análisis de la interacción:</u></p> <p><u>DIMENSIÓN CÓMO:</u></p> <p>La arteterapeuta en la sesión 1 es la que mayoritariamente abre y cierra los ciclos en la interacción con los alumnos. (Ver anexo13. Tablas análisis sesión 1. Tablas 6 y 7). La forma de organizar la interacción a través de IRE⁶⁸ o IRF⁶⁹ nos explica CÓMO hace la</p>	

⁶⁷ Cuando el nivel de participación de los alumnos es superior a “2”, se considera que los alumnos son los principales responsables en la elaboración de las ideas, si es menor a “2” es el docente, en este caso sería el arteterapeuta, el que asumiría una mayor participación (Sánchez et al., 2010, p. 273).

⁶⁸ IRE: Indagación- respuesta-evaluación: el arteterapeuta/docente plantea preguntas en las que no se admite más de una respuesta según Sánchez et al. (2010, p. 372). Esto se debe a que el arteterapeuta formula preguntas respecto a aspectos más obvios que se encuentran en las propias obras. Como si se hiciera más una descripción de lo que se ve y se pide a los alumnos que vayan nombrando qué hay en sus

arteterapeuta la interacción ya que utiliza en el total de episodios 73 IRE, frente a 53 IRF en esta sesión 1. Es decir **la arteterapeuta hace más preguntas centradas más en ver lo que hay en las obras artísticas a nivel de describir**. Los episodios de interpretación de las obras artísticas suman 88 ciclos, en éstos encontramos 60 IRE y 40 IRF. No hay ciclos simétricos en esta sesión ⁷⁰ (Ver Anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 4).

Discusión de CÓMO la arteterapeuta interactúa en la sesión 1:

¿Por qué la arteterapeuta hace más preguntas tipo IRE que solo llevan a los alumnos a describir que tipo IRF que los llevarían a elaborar más sus respuestas?

Ya hemos dicho que las preguntas IRE nos llevan a obtener repuestas más descriptivas.

Estamos en la sesión 1, los alumnos están por primera vez en el espacio y éste es un primer nivel de arteterapia, tratar sobre lo que hay en la obra más que en lo que la obra nos haría pensar.

dibujos, esto sería un primer nivel, en arteterapia para niños a veces solo es posible alcanzar este nivel descriptivo.

⁶⁹ IRF: Indagación- respuesta-feedback: Posibilidad organizativa en los ciclos comunicativos. En este caso la respuesta debe ser construida, pues no hay una solución única preestablecida de antemano. En el feedback se puede rescatar, enriquecer y reelaborar la respuesta de los alumnos nos dicen Sánchez et al. (2010, p. 372). Asociamos este tipo de interacción de la dimensión “cómo” en que aquí se pasaría a un nivel en arteterapia que nos permitiría ver lo que las obras significan o representan.

⁷⁰ Ciclo simétrico: Secuencia comunicativa en la que son los propios alumnos los que efectúan las preguntas y a su vez realizan las respuestas y los feedbacks sin la intervención del arteterapeuta.

Propuesta:

Darles confianza y seguridad para que muestren lo que piensan o sientan, esto se irá generando poco a poco. Facilitar que los alumnos intervengan haciéndose preguntas entre ellos, es decir darles voz.

DIMENSIÓN QUIÉN:

En todos los ciclos es la arteterapeuta la encargada de iniciar los ciclos, excepto en dos ciclos, el 34 y el 46 que son iniciados por R. (ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 7 y 8.) Esto nos muestra que **R. participa en la interacción más que los otros compañeros** haciendo más preguntas regulatorias de indagación y de ayuda a la respuesta. También R. es la única que hace inicios y más cierres de ciclos.

Por lo que respecta a la dimensión QUIÉN, podemos contrastar que especialmente los episodios donde más participan los alumnos son los dos episodios de análisis de experiencias (con un valor de 3,3 y 4) y el de activación de conocimientos previos (con valor de 3,3⁷¹). (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 9).

Sesión 1:

Nivel de participación:

Podemos destacar también que **en los episodios de interpretación de las obras de Ab., de K. y de L. la arteterapeuta hace ayudas que dan lugar a una menor participación del alumno:**

- El valor en uno de los dos episodios de interpretación de las obras de Ab.

⁷¹ El intervalo de participación va desde el valor 0, donde sería la menor participación de los alumnos, al valor 4, donde estaría la mayor participación.

respecto a la participación, dimensión QUIÉN, es 2, y en el otro episodio de interpretación de las obras de Ab. es 1,8 un valor ligeramente inferior.

- K. tiene dos episodios de interpretación de las obras uno con un valor de 2.
- En el episodio de interpretación de las obras de L. el nivel de participación es 2 también.

En los episodios de R., D. y As. la arteterapeuta hace ayudas que dan lugar a una mayor participación del alumno: (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 9).

- En el episodio de interpretación de las obras de R. el nivel de participación es 2,8, el **valor más alto de todos los episodios de interpretación de obras.**
- El nivel de participación en el episodio de D. y As. es 2,5.

La media del nivel de participación en la sesión 1 en el total de episodios es 2,49, siempre que sea mayor de 2 indica que los alumnos son los que asumen la responsabilidad en la participación de la actividad. Aunque tenemos episodios, como hemos dicho, donde es más bajo el nivel de participación destacando el de Ab.

Discusión del nivel de participación de los alumnos: Proporcionando autonomía

Nos podemos preguntar ¿Por qué en estos alumnos K. , L., y Ab. el nivel de participación es menor? ¿Qué factores influyen en la arteterapeuta para que con estos alumnos interactúe de esta manera?⁷²

¿Por qué ocurre pues en el caso de R. que la arteterapeuta ofrece mayor participación?

⁷² Puedo decir que el hecho de dar menor participación a Ab. y a K. no es algo meditado, ocurre, y si no fuera por el análisis de la interacción no sabríamos esta información.

Sesión 1:

Las ayudas de la arteterapeuta:

La media de ayudas por ciclo total es 2,5.

Respecto a los alumnos **Ab., K. y la alumna L.,** son los que **más ayudas reciben por ciclo:** (Ver anexo 13. Tablas análisis sesión 1. Tabla 18)

- Media **ayudas por ciclo** a **Ab.** en un episodio **valor 3** y en el otro episodio valor 2, 4
- Media ayudas por ciclo a K. en un episodio valor **2,7** y en el otro episodio valor 2 (no es representativo pues este episodio dura solo 1 ciclo).
- Media ayudas por ciclo a L. el más alto de todos valor 3,4

Respecto a **R., As. y D. reciben menos ayudas por ciclo:** (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 18)

- Media ayudas por ciclo a R. valor 2,4
- Media ayudas por ciclo a As. en un episodio valor 1, en el otro valor 2 (no es representativo pues solo dura 1 ciclo).
- Media ayudas por ciclo a D. valor 2,5

Las ayudas del grupo:

Cabe destacar que Ab. es el alumno que recibe más ayudas de los demás : 8 en total. Es el único al que se le ofrecen ayudas cálidas (1 es de la arteterapeuta y las otras 3 cálidas de compañeros del grupo). Ab. no proporciona ninguna ayuda en la sesión 1.

Discusión respecto al nivel de participación y a la media de ayudas en la sesión 1:

Aquí también podríamos preguntarnos ¿Por qué la arteterapeuta ofrece una media de

ayudas más alta por ciclo a Ab., K. y a L.?

Coincide que los alumnos Ab., K. y L. que tienen menor participación, por el contrario reciben de la arteterapeuta mayor número de ayudas por ciclo en los episodios de interpretación de sus obras. Y al revés los alumnos R., As. y D. que tienen mayor autonomía, es decir mayor nivel de participación, reciben menos ayudas. La arteterapeuta intenta proporcionar más ayudas a estos alumnos que tienen menos recursos, así que para poder generar contenidos o que expresen sus ideas debe ofrecerles más preguntas o ayudas a la respuesta de tipo invasivo (dando apoyos físicos, iniciando razonamientos, completando las preguntas o proponiendo opciones) las cuales, aunque sean necesarias, limitan su autonomía.

Propuesta:

Ofrecer más ayudas regulatorias⁷³ a los alumnos con menos recursos.

Estilo de ayudar en la sesión 1:

Por lo que respecta al estilo de ayudar de la arteterapeuta a los alumnos en todos los episodios de interpretación de las obras (excepto en uno de los dos dedicados a Ab.) tiene el valor “5”⁷⁴ que equivale a hacer más ayudas de feedback de consolidación. Coincide pues que en las interpretaciones de las obras artísticas el estilo de ayudar de la

⁷³ Las ayudas regulatorias explican Sánchez et al. (2010, p. 366) crean “al tiempo que se lanza una pregunta unas condiciones cognitivas o emocionales más propicias para responder con éxito, pues con ellas se aclara lo que hay que resolver, mediante qué procedimientos, etc.”

⁷⁴ Estilo de ayudar: Sánchez et al. (2010, p. 293) nos dicen respecto del patrón 5 que corresponde a más ayudas regulatorias en el Feedback de consolidación. Predominan las ayudas que cierran el ciclo en la posición F (Feedback).

arteterapeuta es el mismo.

Si miramos el estilo de ayudar en el episodio nº 9 de interpretación de las obras de Ab. vemos que es muy bajo “patrón 1” ciclos 73-79, la arteterapeuta ha ofrecido más ayudas a la respuesta invasivas a Ab. que de otro tipo.

DIMENSIÓN QUÉ sesión 1:

- Episodio 7 de interpretación de las obras de Ab. ciclos 50-65:

A Ab. le cuesta expresarse al igual que le pasa a K. , él mismo dice que no le sale bien la flor de su obra. Aquí se le ofrecen muchas ayudas entre cálidas y simétricas de los compañeros. Ab. va aceptando algunos de los feedbacks que le hacen los compañeros. Ab. reconoce que ha ido deprisa haciendo la obra y que se ha equivocado pues le ha quedado la 1ª parte de su nombre abajo y la 2ª parte arriba (ver figura 47, p.319). La arteterapeuta le hace una ayuda cálida a Ab.: Sesión 1. Ciclo 64: **290- Arteterapeuta:** *“Bueno pero no passa res”*. Bueno pero no pasa nada. Después plantea al grupo las consecuencias de ir deprisa. (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1)

- Episodio 9 de interpretación de las obras de Ab. ciclos 73-79:

Se obtienen pocas ideas, Ab. vuelve a repetir que se ha equivocado.

(Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 20).

DIMENSIÓN QUÉ Y QUIÉN (la arteterapeuta):

Feedbacks de la arteterapeuta a los alumnos sesión 1:

Podemos observar algunos de los feedbacks de la arteterapeuta aceptados por los alumnos que se recogen en la dimensión “QUÉ” donde se indican las ideas generadas a lo largo de la sesión 1.

Ciclo 9: Dimensión QUÉ sesión 1

Esta obra a R. (ver figura 38, p. 291) la lleva a recordar momentos del verano: estar en la piscina, comer un helado... La arteterapeuta pide confirmación a R. sobre si estos momentos eran agradables, la nena lo reconoce. **85-Arteterapeuta:** *T'agrada, te recorda...* Te gusta te recuerda... (Feedback de consolidación: pedir confirmación que hace la arteterapeuta y es aceptado por R.) (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 13)

La arteterapeuta realiza en total tres feedbacks de consolidación: pedir confirmación a R. aparte del indicado en el ciclo 9, otro sobre como lo llaman familiarmente en el ciclo 11 y en el ciclo 12 que su madre la llama así según la situación (de buenas dice R.)

A As. en el **ciclo 34**, la arteterapeuta le hace un feedback de consolidación: pedir confirmación sobre que el 3 es su número y ciclo 35 cuando **relaciona la obra de R. con el nombre familiar y el número 3 como representativo de As.**

A D., en el ciclo 43, la arteterapeuta vuelve a hacer un feedback de consolidación: pedir confirmación a D. **relacionando de nuevo el nombre en la obra de R. con la de D. que también ha puesto su nombre. Ciclo 44 sobre los colores "vivos".**

Ciclo 72: El respirar ayuda a tranquilizarnos dice R. K. comenta que si no se acaba una obra se puede continuar otro día, Ab. dice la próxima sesión. **Ab. acepta el feedback de K. y de la arteterapeuta** (feedback de confirmación).

Ciclo 92, a As. cuando comenta a los alumnos que si nos alejamos de las obras se ve de otra manera. C. 97 que se han visto muchas cosas en la obra de L. al mirar desde diferentes puntos. Le pide a L. confirmación de la letra "U" en su nombre en el ciclo 98 y el gesto en el cierre de la sesión ciclo 108.

(Ver anexo 11. Análisis transcripción 1 y anexo 13. Tablas análisis transcripción 1.

Tabla 20)

Feedbacks de consolidación: confirmación y pedir confirmación:

R: 3 (ciclos 9, 11, 12); As.: 2 (ciclos 34, 35, 62⁷⁵ y 92); D: 2 (ciclos 43 y 44); L: 2 (ciclos 98 y 108). Es decir en la sesión 1 de todos los feedbacks de consolidación 109, la mayoría son de confirmación y solo 9 de pedir confirmación. De feedbacks de completar hace 21⁷⁶. (Ver anexo 13. Tablas análisis de la sesión 1. Tabla 17)

Discusión:

El estilo de ayudar es el resultado de ofrecer un mayor número de ayudas regulatorias con feedbacks de consolidación, indican que la arteterapeuta confirma las respuestas de los alumnos en los ciclos comunicativos. Es decir van siendo ellos mismos los que construyen el contenido o ideas en la interacción y la arteterapeuta va confirmando lo que dicen. Hace pocas ayudas de feedback de completar a los alumnos, deja que ellos asuman la mayoría de las ideas aportadas, lo cual da mayor autonomía al grupo.

Para la arteterapeuta la obra de R. parece ser un referente en la sesión 1 ya que la relaciona después con las obras de As y D. en respectivos feedbacks de consolidación: pedir confirmación a estos alumnos.

Respecto a Ab., que no realiza ninguna ayuda a los demás, sí recibe muchas ayudas por parte de todos, de la arteterapeuta y de los compañeros. Los alumnos ven que ha tenido dificultades. Pero lo importante es que Ab. ha podido decir lo que le pasaba, conectando

⁷⁵ El pedir confirmación sobre lo que aportaba As. y ver que no era así (ver anexo 11 ciclo 62), sirve a Ab. para explicar que le ha pasado, pues al ir deprisa no ha escrito el nombre seguido sino en dos partes. Esto lleva a Ab. a decir que se ha equivocado y vemos el porqué entre todos (reflexión conjunta).

⁷⁶ Feedback de completar: añaden matices, nuevas ideas; ayudan a reelaborar las respuestas de los alumnos; redirigen lo dicho por el alumno en caso de que sirva para confrontarlo.

lo ocurrido con el resultado de su obra, y que el grupo le ha aportado las posibles soluciones como hemos visto en el feedback de K. y confirmado por la arteterapeuta.

Propuesta:

La arteterapeuta debería hacer más preguntas de indagación (solo ha hecho 37) para que fuera equivalente el número de preguntas y el de feedbacks (ha hecho 109). (Ver anexo 11, tabla 17)

De esta manera las ayudas en la indagación serían igual al número de ayudas en el feedback.

Esto haría que se pasara al patrón o “estilo de ayudar 6” (el más alto). Así pues la arteterapeuta debería ir preguntando a los alumnos a través de preguntas regulatorias **el porqué ha sido así su respuesta, en vez de solo confirmar lo que ellos iban diciendo.**

Cuando la arteterapeuta le hace la ayuda cálida a Ab. debería en su lugar ofrecerle ayudas de indagación para que él viera por sí mismo que existían otras opciones.

Diario del proceso de análisis de la Interacción sesión 1- 4:

Durante el proceso de análisis de la sesión 1 con instrumentos habituales de arteterapia y el método del análisis de la interacción se han indicado: Elementos coincidentes, momentos críticos, paradojas y ampliación de información de las sesiones 1-4:

- Respecto a K. Ab. y L., solo hemos comentado aspectos de la sesión 1.
- En el caso de R., además de la sesión 1, se ha mostrado también una fotografía de la obra de la sesión 3 relacionando así esta información con los datos de la primera sesión.
- En referencia a As., a parte de la sesión 1, se ha hecho un recorrido desde la sesión 1 a la 4 ilustrado con fotografías de las obras artísticas de las sesiones 1, 2, 3 y 4.

- Con D. hemos relacionado las sesiones 1 y 4, y para ver los nexos hemos añadido imágenes de las obras realizadas en la sesión 3.

Como podemos comprobar la información obtenida es amplia y extensa. Las relaciones que se han ido estableciendo al combinar estos instrumentos junto con el análisis de la interacción nos demuestran que el uso de este método nos aporta una mayor comprensión de la realidad si comparamos los resultados con solo los datos del diario de la arteterapeuta y las supervisiones.

Además hemos explicado la forma en “CÓMO” la arteterapeuta ha interactuado, ha permitido la participación de los alumnos, “QUIÉN es el responsable en la generación de ideas, el “QUÉ” y ha proporcionado un estilo de ayudar en la sesión 1.

Al finalizar la parte de la triangulación de datos de la sesión 1, debido al volumen de información al usar todos estos instrumentos y el análisis de la interacción, creemos oportuno comentar solo los resultados obtenidos del análisis de la interacción de la sesión 4 y relacionarlos con la sesión 1. (Ver anexo 15. Tablas resumen dimensiones cómo y quién sesión 1 y 4).

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN. Sesión 4:

DIMENSIÓN CÓMO

Episodios y ciclos:

La sesión se ha dividido en 12 episodios (que son similares a los de la sesión 1. Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1. Tabla 3. Mapa de episodios sesión 1); la única diferencia que queremos destacar, es que en la sesión 4 ha habido un episodio dedicado

a la identificación de las obras⁷⁷; un episodio donde los alumnos han decidido cómo explicar las obras; después ha habido un episodio de explicación de las obras y un episodio del orden de intervención para que se interpretaran las obras de los alumnos. El resto de episodios han sido como en la sesión 1, el último episodio ha sido dedicado al cierre de la sesión también en la sesión 4. (Ver anexo 14. Tablas análisis transcripción 2, sesión 4. Tabla 3. Mapa de episodios sesión 4).

El número de ciclos total de la sesión 4 ha sido de 77. Cabe destacar que de estos ciclos ha habido **7 ciclos simétricos**⁷⁸ (en la sesión 1 no se dio ningún ciclo simétrico). Estos ciclos simétricos no se producen hasta el episodio nº 9, el de interpretación de las obras de As. ciclos simétricos 36 y 47 que coinciden prácticamente alrededor de la mitad de la sesión 4. A continuación encontramos el episodio de interpretación de las obras de K., parece que los alumnos se animan y en este episodio el nº 10 se han producido 4 ciclos simétricos más, ciclos 50, 51, 52 y 53. Y después en el último episodio de interpretación de las obras artísticas de Ab. , el episodio nº 11, encontramos el último ciclo simétrico el 66.

(Ver anexo 14. Tablas análisis transcripción 2, sesión 4. Tabla 1)

⁷⁷ La arteterapeuta sugiere a los alumnos que identifiquen las obras incluyendo todos los datos ya que así se sabe la persona que la ha realizado, fecha y título. En el caso de que un alumno no quiera escribir en el mismo dibujo propone al grupo el uso de pequeñas tarjetas de identificación.

⁷⁸ Ciclos simétricos: la estructura de participación es simétrica cuando solo son los alumnos los encargados de hacer las indagaciones, respuestas y feedbacks./ Ciclos asimétricos se dan estructuras de participación tipo (IRE o IRF), es decir el arteterapeuta es el encargado de hacer las indagaciones o ayudas a las respuestas y feedbacks. Los IRE serían preguntas más cerradas referidas a aspectos evidentes, en cambio los IRF permiten dar más opciones a que los alumnos aporten posibles opciones y por lo tanto requieren mayor elaboración.

DIMENSIÓN QUÉ:

En el segundo episodio, el de identificación de las obras artísticas, en el último ciclo, el nº 16, la arteterapeuta comunica al grupo que quedan 20 minutos para hablar de las obras. Los alumnos han dedicado mucho tiempo para la identificación de las obras: como poner el título, fecha, nombre, etc. D. incluso pone los apellidos y el número de la sesión. Es cuando surge la necesidad en el grupo de saber cómo se escribe la palabra “sesión”. (Ver anexo 14. Tablas análisis transcripción 2, sesión 4. Tabla 18).

Discusión sobre los episodios de la sesión 4 y ciclos: dimensión cómo y qué

El hecho de explicar las obras y no hacer preguntas después sobre las producciones en cada caso, sino postergar este momento a que todos hubieran explicado su obra ha sido valorado por la arteterapeuta como un hándicap. Esto pudo ser debido a que quedaba poco tiempo para hablar de las obras como se indica en la DIMENSIÓN QUÉ, ciclo 16 (ver tabla 14), y la intención de la arteterapeuta es que todos tuvieran tiempo para exponer sus ideas y lo que habían hecho en su obra. El haber dedicado este tiempo a completar los datos de las obras debería ser considerado como positivo ya que así se han revisado conceptos como en el caso de As. y K. que han podido rectificar la palabra sesión. (Ver figura 43, p. 303 y figura 56, p. 361)

Sobre la forma de exponer y compartir los trabajos según la arteterapeuta ha comportado que en algunos casos se perdieran detalles de lo dicho por los alumnos al hacer las preguntas mucho después de explicar las obras.⁷⁹

⁷⁹ ¿Ha podido influir el hecho de que ha quedado lejos el momento de la explicación del momento de las preguntas y por eso la arteterapeuta al volver a retomar las obras hace indagaciones de tipo IRE, es decir más evidentes de lo hecho por los alumnos?

Los alumnos en la sesión 4 han participado mucho más que en la sesión 1 al producirse ciclos simétricos a partir de la mitad de la sesión. Todos estos ciclos simétricos se producen en los episodios de interpretación de las obras artísticas donde han sido los propios alumnos los encargados de la interacción sin la intervención de la arteterapeuta.

Propuesta:

En posteriores sesiones se decide exponer la obra individual y a continuación hacer preguntas o comentarios a la persona que explica la obra (opción aplicada en la sesión 12 y 14, ver anexos 8 y 9 respectivamente). También la arteterapeuta decide comentarles en la siguiente sesión, la número 5, que la identificación de las obras se haga durante el periodo de realización de las obras artísticas para que haya el tiempo suficiente para el diálogo sobre los trabajos. Respecto a los ciclos simétricos, dar espacio a los alumnos para que sean ellos los que inicien los ciclos con indagaciones y feedbacks.

Estructuras de participación:

La arteterapeuta en la sesión 4 realiza todavía mayor número de IRE que en la sesión 1:

- Sesión 1: **73 IRE, 10 IRE frustrados y 53 IRF**

Estructuras simétricas (ES) que hacen los alumnos en la sesión 1: **32 ES** (5 de indagación **ESI**, **23** de feedback **ESF** y **4** ayudas cálidas **ESC**)

- Sesión 4: **104 IRE, 17 IRE frustrados y 13 IRF**

Estructuras simétricas (ES) que hacen los alumnos en la sesión 4: **109 ES** (56 de indagación **ESI**, **52** de feedback **ESF** y **1** ayuda cálida **ESC**)

En la sesión 4 se han dado un mayor número de estructuras simétricas de indagación ESI, de Feedback (ESF) que en la sesión 1. No ha ocurrido lo mismo con las ayudas cálidas, la arteterapeuta no ha ofrecido ninguna en la sesión 4 (en la 1 hizo 3) y los alumnos solo han hecho 1 ayuda cálida (ESC) en la sesión 4 (en la 1 hubo 4 ESC).

Discusión del CÓMO, QUIÉN y del QUÉ⁸⁰ en los episodios:

Respecto a **la arteterapeuta en la sesión 4** sigue haciendo **preguntas IRE que implican hablar más sobre los aspectos de las obras o elementos evidentes** como lo hacía en la sesión 1. Incluso ha aumentado este tipo de indagaciones o ayudas a la respuesta (104 en la sesión 4 y en la sesión 1 hizo 73) y hace menos preguntas IRF (más abiertas) en la sesión 4 (13) que en la sesión 1 (53) para que los alumnos vayan más allá y elaboren las posibles respuestas. A su vez observamos mayor número de IRE frustrados (no hay respuestas de los alumnos o no tienen relación con lo que se pide).

Para encontrar una explicación a este tipo de interacción que proporciona la arteterapeuta nos interesa considerar la información analizada en los diferentes episodios:

Vemos que una gran cantidad de IRE se dan sobre todo en los primeros episodios de la sesión 4, en el primero la arteterapeuta dedica los ciclos (1-5) para ayudar a los alumnos a revisar cómo se escribe la palabra sesión (20 IRE). Ya hemos comentado que hay alumnos que son “nouvinguts” (que han llegado hace poco a Cataluña) y aún no conocen del todo la ortografía de la lengua catalana. Y es por eso que se producen

⁸⁰ Necesitamos relacionar estas dimensiones para entender el porqué de los resultados, ¿Por qué hay tantos IRE, preguntas que se refieren a contestar opciones concretas o aspectos evidentes?

también IRE Frustrados (5). También ocurre lo mismo mientras identifican las obras realizadas, episodio 2, la arteterapeuta les ayuda a que vayan identificando las obras y aparecen 19 IRE, es decir las preguntas se refieren a elementos que ellos están completando junto con 4 IRE frustrados, ya que la arteterapeuta les hace preguntas que implican revisión de lo que han escrito o recojan el material utilizado.

Dimensión quién: ¿A qué nos conduce esta situación? A que la arteterapeuta proporcione ayudas a los alumnos con preguntas invasivas de ayuda a la respuesta lo cual deriva en darles menos participación, el nivel de participación en estos dos primeros episodios es bajo 1,4 y 1,5 respectivamente. Deja poca autonomía a los alumnos siendo la propia arteterapeuta la que asume la responsabilidad en la generación de los contenidos. Coincide que es la propia arteterapeuta la que abre y cierra todos los ciclos en estos primeros episodios.

Esto lleva que el estilo de ayudar de la arteterapeuta sea muy bajo con valores: de 2 en el primer episodio y 1 en el segundo⁸¹. (Ver anexo 15. Tablas resumen dimensiones cómo y quién sesión 1 y 4).

Todo esto contrasta cuando llegamos al **episodio de explicación de las obras**, el nº 5, donde **la arteterapeuta interviene muy poco** y las ayudas que les proporciona son de tipo no invasivo dando lugar a una mayor autonomía y hace que **el nivel de participación de los alumnos llegue al valor 3**. Las ayudas ofrecidas son mayoritariamente regulatorias para ir informando de cómo realizar las intervenciones y llevan el estilo de ayudar de la arteterapeuta entre 5-6. Es decir cuando los alumnos

⁸¹ Estilo de ayudar va de 1 más bajo a 6 el más alto.

hablan de sus obras se sienten más participativos y empiezan a hacerse las primeras preguntas entre ellos destacando As. como la que más pregunta.

Pasamos a explicar qué ocurre **en los episodios de interpretación de las obras** de los alumnos: En todos estos episodios la arteterapeuta **sigue haciendo preguntas basadas en aspectos descriptivos de las obras.**

Nos encontramos en los episodios de interpretación de las obras con resultados dispares: Esto ocurre en los episodios de interpretación de las obras de L. y D. donde el estilo de ayudar de la arteterapeuta es más bajo respecto de los episodios de interpretación de las obras de As., K. y Ab.

Pasamos a mostrar estas diferencias que intentaremos ilustrar con las fotografías de las obras de la sesión 4 y relacionarlas con las dimensiones cómo, qué y quién.

- Episodio de interpretación de las obras de L.: ciclos 23-28, hay pocos ciclos respecto de los episodios de interpretación de las obras de otros compañeros. **La arteterapeuta hace a L. más ayudas a la respuesta de tipo invasivo** (este tipo de ayudas comportan menor autonomía a la alumna en las respuestas). **L. recibe muchas más ayudas de los compañeros que las que ella proporciona.** A esta alumna ya **le cuesta de por sí hablar.** (Ver anexo 14. Tablas transcripción 2, sesión 4. Tabla 17)

[Diario de análisis de la interacción sesión 4:](#)

Me doy cuenta de la siguiente coincidencia, resulta que L. ha realizado cuatro obras artísticas en esta sesión 4 y por otro lado ella **habla poco, sin embargo se**

expresa con muchas producciones a nivel artístico, lo cual se constata en las transcripciones y análisis de la sesión 4 en el episodio de cierre de la sesión: cuando dice que “no ha conseguido su propósito de hablar más”; y en las tablas del análisis de la interacción de la sesión 4 donde ya hemos dicho L. es la alumna que menos participa haciendo ayudas.

Análisis de la interacción sobre la alumna L. episodio de cierre de la sesión 4:

Ciclo 70:

626- Arteterapeuta: *Què L., tu avui has aconseguit el teu objectiu? ¿Qué L., tú hoy has conseguido tu objetivo?*

627- L.: *No, perquè no he parlat. No, porque no he hablado.*

628- Arteterapeuta: *Perquè no has parlat. Però, una mica més has parlat que d'altres vegades?*⁸² *Porque no has hablado. ¿Pero, un poco más has hablado que otras veces?*

629-L.: *Sí.*

Primero le hago a L. en verde una pregunta de ayuda a la respuesta invasiva de proponer opciones (ver interacción 626). Después confirmo lo que ha dicho en azul (interacción 627); y le vuelvo a hacer otra pregunta esta vez de ayuda a la respuesta interna no invasiva de invitar a reconsiderar (ver interacción 627).

Mostramos las obras 1, 2, 3 y 4 y comentarios sobre L. sesión 4 recogidas en las anotaciones del diario de la arteterapeuta:

⁸² Me doy cuenta ahora, mi percepción en ese momento era que sí que había hablado, pero en realidad vemos que no cuando tenemos en cuenta el análisis de la interacción. Aquí le podría haber dicho, no has hablado más verbalmente, pero sí que has comunicado muchas cosas con tantas obras.



Figura 50. Obra 1 de L. sesión 4. *Obsesió de guitarra*. (En catalán es “obsessió”).

Obsesión de guitarra. *Els nens li van dir que semblava una poma, ella va dir que sí.* Obra 1 de L. Los niños le dijeron que parecía una manzana. Ella dijo que sí.



Figura 51. Obra 2 de L. sesión 4. *Dimoni, cor dualitat*.

Obra 2 de L. Demonio, corazón dualidad.



Figura 52. Obras 3 y 4 de L. *Propòsit. Parlar més. L.*

Propósito. Hablar más. L.

Las obras 3 y 4 las presentamos conjuntamente en una misma fotografía. Se aprecia que el rectángulo tiene un corazón con cuatro puntitos en el lateral. (Ver figura 52)

DIMENSIÓN QUÉ sesión 4:

Ideas generadas de las Obras de L.:

- Episodio de explicación de las obras artísticas

Ciclo 19:

L. habla de que ha hecho 4 obras. As. le sonsaca de nuevo que diga cuántas ha hecho ya que se sorprende de que haya tantas.

Discusión sobre el episodio de L.:

La arteterapeuta actúa haciendo más preguntas invasivas a L., aunque ve que los compañeros la ayudan. También el hecho de que haya pocos ciclos no deja que se dedique más tiempo a esta alumna que concretamente habla poco.

[Diario del proceso de análisis de la interacción con la alumna L. sesión 4](#)

Nos damos cuenta que precisamente esta alumna que habla poco es a la que se le dedican pocos ciclos en el episodio de interpretación de sus obras, todo y que ha hecho muchas obras que podría generar hacerle más preguntas entre todos.

Propuesta:

Sigue ocurriendo como en la sesión 1, a este tipo de alumnos a los que les cuesta comunicar habría que tener en cuenta este aspecto y ayudarlos con preguntas regulatorias para que vayan abriéndose. L. solo ha recibido 2 ayudas de este tipo en la sesión 4 por parte de la arteterapeuta. (Ver anexo 14. Tablas análisis de la sesión 4. Tabla 16)

- Episodio de interpretación de las obras de D.: Como a L., a D. se le dedican muy pocos ciclos en este episodio (ciclos 29-33). Hay 4 IRE y 2 IRF, es decir la arteterapeuta hace proporcionalmente más preguntas abiertas en la sesión 4 que en la sesión 1. Aunque el nivel medio de participación es más alto (valor 2,4) que en el caso de L., el estilo de ayudar a D. de la arteterapeuta es “1”, patrón que coincide con el de L.

[Diario del proceso de análisis de la interacción con el alumno D. sesión 4](#)

Un dato también a destacar de D. que me ha sorprendido es que parecía que realizaba más ayudas a los demás, esto ocurrió en la sesión 1, pues D. fue el que hizo más feedbacks. Ahora en la sesión 4 podríamos esperar el mismo resultado, pues no, no es así, he tenido que mirar la tabla donde se computan las ayudas varias veces y contarlas. D. no realiza tantas ayudas, es el segundo después de L. en realizar menos ayudas al grupo. Sin embargo, sí que recibe muchas ayudas de los demás. (Ver anexo 13. Tablas análisis transcripción 1, sesión 1. Tabla 17).

Dimensión “QUÉ”, CÓMO y QUIÉN:

- Episodio de explicación de las obras artísticas

Ciclo 19:

D. habla de su obra:

282- D.: Aquí m'he inspirat amb la torre “Eiffel” que està a França, i sempre he volgut desmuntar i fer. I aquí l'he fet; però se diu torre “D.”

(Aquí me he inspirado en la torre Eiffel que está en Francia, y siempre he querido desmontar y hacer. Y aquí la he hecho, pero se llama torre “D.”

(Coincide con la inicial de su nombre. Ver figura 53, p.355)

- Episodio de interpretación de las obras de D. sesión 4: dimensión “QUÉ”:

Ciclo 29: As. dice también lo que le parece la obra de D., pero al final la toca tanto que la hace caer.

Ciclo 30: As. intenta arreglar la obra que ha hecho caer de D. **El chico parece que no se altere delante de esta situación.** (Ver anexo 14. Tablas análisis transcripción 2, sesión 4. Tabla 18).

En el ciclo 40, As. vuelve a tirarle la torre de nuevo, **D. sigue sin quejarse.** Ab.:

Hace un feedback diciendo que hay que apartar la torre.

Para ilustrar el “qué” presentamos, además de las ideas generadas, la fotografía de la obra de D.



Figura 53. Obra de D. sesión 4. “Torre D.”

Análisis de la transcripción sesión 4:

Habíamos hecho una hipótesis anteriormente, de que la arteterapeuta podría llegar a hacer más preguntas abiertas a D., en lugar de sobre los aspectos descriptivos de la obra como hizo en la sesión 1:

En el ciclo 32 la arteterapeuta vuelve a preguntar a D. con una pregunta abierta IRF. (Vemos el cómo y qué tipo de ayuda en la dimensión quién).

398- Arteterapeuta: ...*quan un està en una torre des de dalt de tot què li passa?*
(L'As. vol intervenir) ¿Cuando uno está en una torre desde arriba del todo qué le pasa? (As. quiere intervenir).

La arteterapeuta está haciendo una ayuda a la respuesta interna no invasiva sonsacar.

399- D.: Que li entra emoció (La L. aixeca la mà) i la barilla se li mou, remena i li fa coses.

Que le entra la emoción (L. levanta la mano) y la barandilla se le mueve, revuelve y hace cosas.

Aquí vemos como D. habla de emoción. Pero, ¿Por qué la arteterapeuta desvía la atención a la torre, en vez de que As. se la ha hecho caer ?

Discusión sobre el episodio de D.:

Lo mismo que en el caso de L., la arteterapeuta a alumnos que tienen dificultades en expresarse o hablan poco, debería tratar de hacerles más preguntas regulatorias que implicaran evocar, explicitar. Aunque en esta sesión hace en proporción más preguntas abiertas a D. que cerradas. ¿Por qué la arteterapeuta no ha preguntado a D. cómo se siente después de que As. le tirara la torre?

Propuesta:

La arteterapeuta debería hacer intervenir a los demás alumnos preguntado ¿Qué hay que hacer cuando alguien te hace caer tu obra? Además de apartarla claro, como dice Ab.

- Episodio de interpretación de las obras de As. ciclos 34-47 sesión 4:
Se continúan dedicando bastantes ciclos en este episodio, pero no tantos como los dedicados en la sesión 1.

Dimensión CÓMO: lo que más destaca es que se dan **2 ciclos simétricos**, el ciclo 36 que es casi al principio del episodio, y el 47 el otro ciclo simétrico justo al final del episodio. Esto indica que los alumnos en estos ciclos construyen el contenido sin ninguna ayuda de la arteterapeuta haciéndose preguntas entre ellos y feedbacks.

Dimensión QUIÉN: El nivel de participación indica que la arteterapeuta ayuda a los alumnos ofreciendo ayudas que dan lugar a la media de ayudas del episodio de 2,6 y el estilo de ayudar de la arteterapeuta es 5 ya que hace feedbacks de confirmación de lo que dicen los alumnos.

Dimensión QUÉ: Mostramos la obra de As. en la sesión 4. (Ver figura 54)

- Episodio de explicación de las obras:



Figura 54. Obra de As. sesión 4. “*Les cares diferents uuu!!!*”

!!!Las caras diferentes uuu!!!

Ciclo 19: Turno de As.:

El títol és: “Les cares diferents uuu!!! Aquí hi ha una cara, aquí una altra, aquí una altra... (l’Ab. es posa a riure) aquí una altra, aquí una altra i allí una altra. I volia fer un cor, però no m’ha sortit bé. Volia fer un cor gran, això d’herba...però no m’ha sortit.

El título es: las caras diferentes ! uuu ¡ Aquí hay una cara, aquí otra, aquí otra... (Ab. se pone a reír) aquí otra y allí otra. Y quería hacer un corazón, pero no me ha salido bien. Quería hacer un corazón grande, esto es hierba, ...pero no me ha salido.

- Episodio de interpretación de las obras de As.:

Ciclo 35:

Dimensión qué: Ab. interviene preguntando a As. sobre su obra. Él se va fijando en los detalles de la obra de ella, como que hay signos matemáticos (ver figura 54). Ella se sorprende de ver que ha hecho estos detalles que evidencia Ab. **Feedback de Ab. a As. aceptado.**



Figura 55. Detalle obra de As. “el igual” sesión 4

Dimensión qué: Ab. dice que parece lo que cuando haces la suma te da el “igual”. (Ver figura 55)

Esta obra: “Les cares diferents uuu!!!” (además hay cinco caras y son cinco alumnos en la sesión 4) hace que los alumnos hablen de su procedencia, del país de origen y del lugar de nacimiento. K. ve una puerta en la obra de As. (Ver figura 54, p. 357)

Discusión:

El hecho de que en este episodio haya ciclos simétricos ha permitido a los alumnos hablar con más libertad de sí mismos, de dónde son y en dónde han nacido “LES CARES DIFERENTS” uuu!!! Que indica As. en su obra podría parecer como de sorpresa o miedo a ser diferentes. Pero cuando Ab. da su aportación nos sorprende a todos, dentro de las diferencias hay un signo de IGUALDAD, ¿Esto es por qué su identidad ahora queda fusionada en el país de origen y dónde están viviendo?

Propuesta:

Seguir promoviendo que los alumnos intervengan y la interacción tenga ciclos simétricos.

- Episodio de interpretación de las obras de K. ciclos 48-60, sesión 4:

Dimensión Cómo: En este episodio es cuando se producen **mayor número de ciclos simétricos**. Y tenemos muchas estructuras de participación simétricas (8 de indagación ESI y 17 de feedback ESF) por parte de los alumnos. La arteterapeuta como hemos dicho hace mayoritariamente preguntas tipo IRE.

Dimensión Quién: La arteterapeuta hace preguntas (ayudas no invasivas) a los alumnos que dan lugar a un nivel medio de participación de 2,9; como este valor es mayor de 2 podemos decir, dimensión quién, que ellos asumen la mayor participación. Esto se evidencia en relación con la dimensión cómo, ya que hemos indicado que hay muchos ciclos simétricos. Su estilo de ayudar es de 3, este patrón resulta al hacer más preguntas de ayuda a la respuesta no invasivas que coincide con la forma en cómo ayuda en este episodio nº 10.

Dimensión QUÉ: Ideas generadas. La obra de K. (ver figura 56, p. 361) nos lleva a hablar de su familia y hermana todavía residente en África. Están separados. Esto hace que D. hable y diga que también tiene un hermano que acaba de llegar a Mollerussa.

Análisis de la interacción sesión 4 sobre la alumna K.:

- Episodio de explicación de las obras, K. explica:

Ciclo 19:

290- K.: *Jo volia fer un casa, però vaig pensar algo que me va sortir, vaig continuar fent així, i vaig ficar tuc, tuc al terra, però ...he acabat.*⁸³

Yo quería hacer una casa, pero pensé algo que me salió, y puse tuc, tuc en el suelo, pero...he acabado.

291- As.: *El títol és?* ¿El título es? (ayuda de As. ESI)

292- K.: *El hotel.*

⁸³ Acordamos que para no interrumpir a un compañero en su exposición dirá al final las palabras “*he acabat*” he acabado y así siguen otros hablando después.



Figura 56. Obra de K. sesión 4. “El hotel”

- Episodio de interpretación de las obras de K.

Ciclo 54:

516- Arteterapeuta: *I com és que és un hotel això, com és que li has volgut ficar un hotel? ¿Y cómo es que es un hotel esto, cómo es que le has querido poner “un hotel”?*

Este IRF de la arteterapeuta hace que la alumna elabore su respuesta y vaya más allá de lo que se ve. Se está proporcionando una ayuda a la respuesta interna invasiva de sonsacar.

517- K.: No, és que jo volia fer una casa, però m'he faltat fer i he dit és un hotel. Ho he pensat i ho he dit: a mi me sembla una miqueteta un hotel i vaig ficar un hotel. No, es que yo quería hacer una casa, pero me he (debería decir ha) faltado hacer y he dicho es un hotel. Lo he pensado y lo he dicho: a mí me parece un poquito un hotel y he puesto hotel.

Ciclo 55:

522- Arteterapeuta: Qui viu en aquesta casa? ¿Quién vive en esta casa? (Ayuda de sonsacar)

521- K.: Mmm... IRE frustrado porque le pregunta a K. y no contesta.

522- Arteterapeuta: Qui podria viure en aquesta casa? ¿Quién podría vivir en esta casa? (Pregunta al grupo.)

523- As.: Tu!

524- Ab.: Tu mateix. Tú mismo (debería haber dicho tú misma). (ES)

525- K.: No ho sé. No lo sé.

Discusión dimensión qué, cómo y quién episodio de interpretación de las obras de K.:

Dimensión cómo: Vemos que es importante, a parte de hacer preguntas IRE sobre aspectos evidentes, realizar preguntas IRF que permiten que los alumnos vayan más allá de lo que se ve en la obra. Constatamos cómo los compañeros con estructuras de participación simétricas (ES) ayudan a K. a explicar quién vive en la casa después del IRE frustrado de la arteterapeuta.

Dimensión qué: Cabe destacar que en este episodio las ideas generadas sobre la obra de K. “la casa-hotel” han contribuido a que ella hablara de su familia y la separación con

una de las hermanas. D. también nos habla de su familia ya que no sabíamos (tampoco su tutora) que tenía un hermano más mayor y que había llegado hacia poco a Mollerussa.

Vemos el poder de las imágenes o construcciones artísticas que se generan en el espacio de arteterapia y cómo el discurso que emerge nos explica qué está pasando. Relacionamos las obras artísticas con el diálogo que generan y la situación en la cual viven los alumnos. Estas producciones de los alumnos son vehículos para contar historias de vida y el análisis de la interacción nos las muestra.

Dimensión quién: El estilo de ayudar de la arteterapeuta a base de más ayudas no invasivas (patrón 3) hace que K. vaya diciendo poco a poco lo que pasa con su familia. A K. le es difícil hablar como hemos expuesto en el ciclo 55. Interacción 525 (p.362).

Propuesta:

Faltaría que la arteterapeuta hiciera más feedbacks de consolidación: confirmación o pedir confirmación a K. sobre lo que dice para darle confianza al explicar su situación familiar. Aparte el ofrecer más ayudas regulatorias daría tiempo a K. para que fuera ella la que respondiera en lugar de que lo hicieran sus compañeros.

- Episodio de interpretación de las obras de Ab. ciclos 61-68:

Dimensión cómo: Aunque que hay pocos ciclos, los alumnos participan ya que se dan una gran cantidad de estructuras simétricas 21 en total, frente a las 8 estructuras

asimétricas de la arteterapeuta con 6 IRE y 2 IRF. También cabe destacar la existencia del ciclo 66 que es simétrico.

Dimensión quién: El nivel medio de participación del episodio de interpretación de las obras de Ab. es 3,1 (esto indica que la arteterapeuta ofrece más ayudas no invasivas) y los alumnos asumen la responsabilidad en la participación.

Respecto al estilo de ayudar sale el “patrón 4”: La arteterapeuta ayuda a Ab. ofreciendo un número equivalente de ayudas regulatorias (que incluyen las de indagación y las de feedback de consolidación) y de ayudas a la respuesta interna (invasivas y no invasivas). Lo que más destacaría de Ab. es que no realizó ninguna ayuda (estructura simétrica ES) en la sesión 1 y en cambio en la sesión 4 ha realizado 28, es el segundo que más ayudas ha hecho y ha recibido 19 ayudas al igual que D.

Ab. es el alumno que hace más ayudas regulatorias de indagación a los compañeros: como recordando cosas que hemos acordado, explicitando el tiempo invertido en las explicaciones, que hay que levantar la mano para intervenir, buscando una solución para que no volviera a caer la obra de D. , avisando a un compañero de que otro quiere hablar y tiene la mano levantada para que así le den voz para intervenir. (Ver anexo 14. Tablas análisis transcripción 2, sesión 4. Tabla 17).

Diario del proceso de análisis de la sesión 4 del alumno Ab.:

Esta forma de interactuar de **Ab.** la veo ahora durante el proceso del análisis y nos muestra que **es un alumno que cuida mucho los detalles**. Esto por un lado queda evidenciado ya que en su obra pone todos los datos (ver figura 57), pero ahora por otro lado me doy cuenta al ver el tipo de ayudas que realiza conectando la dimensión

“quién” y lo que dice a los compañeros en la dimensión “qué” resultante del análisis de la interacción de la sesión 4. (Ver anexo 14. Tablas análisis de la sesión 4: Ciclos 19, 26, 48, 52 y 67). También podríamos relacionar esta deducción con el hecho de que ponga símbolos en rosa en la obra (ver figura 57).

Dimensión qué en el episodio de explicación de las obras y de interpretación de las obras de Ab.: Al igual que en los casos anteriores para ilustrar el “qué” aportamos la fotografía de su obra en la sesión 4. (Ver figura 57)

Cuando explica su obra en el episodio de explicación de las obras dice:

Ciclo 19:

302- Ab.:... Hi ha un tresor i aquí una bocata. (Veure figura 57) I aquí això es un euro i això és una cara, he ficat el meu nom. He ficat el títol: “El tresor, la bocata i el nom”. (Hi ha uns cinc segons de silenci, esperem tots). Ja està⁸⁴.



Figura 57. Obra de Ab. sesión 4. “El tresor, la bocata i el nom”

El tesoro, la bocata y el nombre.

⁸⁴ Ab. recuerda al acabar decir las palabras “ya está” para dar paso a los demás compañeros, este tipo de ayudas regulatorias se han hecho anteriormente por parte de la arteterapeuta y facilitan la dinámica de las intervenciones. Además identifica la obra con todos los datos, como podemos ver, escribe el título.

Aquí hay un tesoro y aquí una bocata. (Ver figura 57) Y aquí esto es un euro y eso es una cara, he puesto mi nombre. He puesto el título: “El tesoro, la bocata y el nombre” (Hay unos cinco segundos de silencio, esperamos todos). Ya está.

Ideas generadas en el episodio de interpretación de las obras de Ab.:

Aunque K. le dice que ve una “g” de letra o un “9” de número, Ab. vuelve a insistir que **es una cara**. Estamos como vemos ante datos muy descriptivos de la obra. Dice que el **tesoro** contiene **euros**. La arteterapeuta intenta hacer preguntas más abiertas a Ab. sobre qué pasa si tienes dinero y establecer nexos con los detalles de la obra que vayan más allá de lo explícito. Ab. dice que si tienes dinero eres muy **rico**. Es entonces cuando D. hace un feedback diciéndole que con el dinero se ha comprado una hamburguesa.

Este discurso recogido con el análisis de la interacción nos permite registrar todos los detalles y ver que Ab. , que tiene una gran constitución física, nos muestra su identidad. En esta obra que dice que “es una cara” la importancia de la comida queda reflejada (la cara parece que tiene una gran boca) y tener dinero para comprarla queda evidenciada entre todos.

Ahora pasamos a comentar la sesión 4 en global, también realizaremos comparaciones y relaciones con la sesión 1 para ver las diferencias y similitudes que se han producido.

Dimensión CÓMO de todos los episodios de la sesión 4:

Volvemos a recapitular para poder enlazar con las otras dimensiones. Predominio de estructuras de participación IRE por parte de la arteterapeuta comportando preguntas más cerradas y que hacen referencia a aspectos concretos o descriptivos de las obras.

Estructuras de participación simétricas en la sesión 4:

En la sesión 4 un mayor equilibrio entre las indagaciones o preguntas por parte de los alumnos (estás son incluso ligeramente superiores) a los feedbacks. Y esto coincide en que hay ciclos simétricos donde ellos mismos se preguntan unos a otros sin la intervención de la arteterapeuta. Ella es como uno más del grupo y espera como el resto el turno para preguntar cuando se hacen preguntas sobre las obras. (Ver. Anexo 15. Tablas resumen dimensión cómo y quién sesión 4)

Discusión dimensión cómo:

A lo largo del capítulo en la presentación de los resultados hemos discutido los resultados en esta dimensión.

Propuesta:

En general tratar de hacer preguntas más abiertas (IRF) que requieran mayor elaboración y así los alumnos puedan hablar de aspectos que van más allá de lo descriptivo.

Continuar haciendo participar a los alumnos a través de ayudas y fomentar que aparezcan más ciclos simétricos donde se construyan los contenidos sin la intervención del arteterapeuta.

DIMENSIÓN QUIÉN :

A pesar de algunos episodios la media de participación de toda la sesión es superior a 2.

Nivel de participación medio en la sesión 1: **2,49**

Nivel de participación medio en la sesión 4: **2,9**

(Ver. Anexo 15. Tablas resumen dimensión cómo y quién sesión 4)

Discusión del nivel medio de participación sesión 4:

Vemos que en la sesión 4 ha aumentado el nivel de participación de los alumnos respecto de la sesión 1, siempre que sea mayor de 2 y los alumnos son los responsables de construir los contenidos.

Estilo de ayudar de la arteterapeuta en el global de los episodios:

En la sesión 1. Patrón 5: Más ayudas de feedback de consolidación

En la sesión 4. Patrón 5: Más ayudas de feedback de consolidación

Apertura y cierre de los ciclos sesión 1 y sesión 4: La arteterapeuta es la encargada de abrir y cerrar los ciclos en la mayoría de las ocasiones. Destaca como hemos indicado en el cierre del ciclo en la posición de feedback. (Ver Anexo 15. Tablas resumen dimensión cómo y quién sesión 1 y 4)

Media ayudas por ciclo:

Media ayudas por ciclo sesión 1: 2,5

Media ayudas por ciclo sesión 4: 2,9

(Ver. Anexo 15. Tablas resumen dimensión cómo y quién sesión 4)

Discusión del estilo de ayudar, apertura y cierre de ciclos y media de ayudas por ciclo en la sesión 4:

Vemos que se ha mantenido en las dos sesiones, la 1 y la 4, el mismo estilo de ayudar, patrón 5, es decir la arteterapeuta sigue haciendo también en la sesión 4 más ayudas

regulatorias de feedback de consolidación, va cerrando la mayoría de los ciclos confirmando lo que dicen los alumnos. Este tipo de ayudas informan que el contenido se da por bueno y compartido y pueden hacer que el alumno se sienta escuchado al confirmar sus aportaciones.

Respecto a la apertura de ciclos la arteterapeuta es la que inicia la mayoría de los ciclos, aunque ha aumentado el número de ciclos abiertos por los alumnos en la sesión 4 al darse ciclos simétricos y más estructuras de participación simétricas.

La media de ayudas por ciclo ha aumentado, es decir la arteterapeuta ofrece más ayudas por ciclo en la sesión 4 que en la 1.

Propuesta:

Lo mismo que dijimos en la sesión 1, lo ideal sería que hubiera un equilibrio entre las ayudas regulatorias de indagación y ayudas de feedback esto permitiría pasar del patrón 5 al patrón 6 en el estilo de ayudar.

4.2 Análisis de los resultados: El proceso de triangulación en arteterapia

Ya hemos comentado los aspectos más relevantes que han ido ocurriendo a lo largo de las sesiones 1-4. Se han tenido en cuenta las fotografías de las obras y las notas del diario de arteterapia, las anotaciones en el espacio de supervisión y de las reuniones con los tutores y padres de los alumnos. Esta información nos ha permitido tener una percepción de la realidad en referencia a lo QUÉ ha ocurrido.

La forma de ver CÓMO y QUIÉN interviene ha sido posible al analizar el discurso incluyendo a la arteterapeuta para ver la dinámica de las intervenciones con el método del Análisis de la Interacción.

Así hemos triangulado la información, los datos cuantitativos del CÓMO y QUIÉN conjuntamente con el QUÉ nos han proporcionado las ideas de forma ordenada que han emergido en las sesiones.

El considerar estas tres dimensiones y relacionarlas nos ha ampliado más la información sobre los casos de los alumnos que si solo hubiéramos considerado los instrumentos habituales de la práctica arteterapéutica. Así hemos podido conocer también la forma de interactuar de la arteterapeuta en el grupo.

De todos los resultados presentados pasamos a hacer un análisis o reflexión global del propio *becoming* de la práctica arteterapéutica. Este proceso lo hemos podido mostrar a partir de triangular la información y se ha ido reflejando en el diario del proceso de análisis de la interacción.

Dimensión CÓMO:

¿El por qué la arteterapeuta hace preguntas de tipo IRE⁸⁵ o que lleven a comentar elementos descriptivos o evidentes?

En principio la implementación de arteterapia con niños debe pasar por este nivel de tipo descriptivo, qué hay en las obras, qué vemos y partir de aspectos concretos. Además nos encontramos con alumnos que están adquiriendo recursos lingüísticos ya que algunos de ellos han llegado por vez primera a Catalunya. El arteterapia en este

⁸⁵ IRE: Estructura de participación asimétrica comunicativa realizada por la arteterapeuta a través de preguntas que lleva al alumno o a los alumnos a comentar los aspectos más evidentes o descriptivos, limitándonos a lo que estamos viendo o un hecho que está pasando.

caso se ha convertido en un espacio para el diálogo conjunto donde todos aprendemos de todos. Poner palabras a las obras empezando por lo que es evidente resulta ser más fácil sobre todo cuando hay cosas que cuesta decir. La arteterapeuta se encuentra dentro de la interacción y no es del todo consciente, pero los propios alumnos promueven de manera indirecta con sus propias necesidades que la arteterapeuta les haga preguntas de un determinado tipo, en nuestro caso más cerradas y de tipo descriptivo. Es por eso que es importante para la arteterapeuta conocer cómo interactúa y si es necesario pasar a hacer preguntas que requieran mayor elaboración por parte de los alumnos y así poder entenderlos mejor.

El hecho de que cada vez ha habido mayor número de estructuras simétricas por parte del grupo, sobre todo en la sesión 4, ha supuesto la aparición de ciclos simétricos⁸⁶ y un enriquecimiento mutuo.

Dimensión QUIÉN:

¿Cómo deben ser la intervención del arteterapeuta para que se genere el mayor nivel de participación de los alumnos?

En nuestro caso la arteterapeuta ha facilitado que los alumnos asumieran la mayor responsabilidad en la participación en las sesiones 1 y 4. Para conseguir la máxima participación de los alumnos la arteterapeuta debería propiciar la intervención de los alumnos hasta llegar a conseguir que construyeran el contenido sin recibir ayudas.

¿Por qué la arteterapeuta adopta un patrón 5, estilo de ayudar donde se producen más ayudas de consolidación?

⁸⁶ Ciclos simétricos: Son modos de organizar la interacción donde los alumnos participan sin la ayuda ni intervención del arteterapeuta y se construyen conjuntamente las ideas que emergen del grupo.

Ya hemos indicado que el patrón 5 conlleva por parte de la arteterapeuta a realizar ayudas regulatorias de tipo feedback de consolidación: confirmación. Quedarnos solamente en confirmar lo que dicen los alumnos nos limita a conocer solo una parte de la información. Reconozco que esta forma de actuar ha sido una constante en mi práctica arteterapéutica y es por eso que es muy importante conocer ahora mi estilo de ayudar⁸⁷.

A partir de aquí saber que se puede pasar del estilo de ayudar patrón 5 al patrón 6 ofrece estrategias para la actuación del arteterapeuta, estas consistirían como ya hemos explicado en que la arteterapeuta propicie una interacción donde exista un predominio de ayudas regulatorias (es decir vaya informando a los alumnos, describiendo estrategias o proponiéndolas, haciendo preguntas que les lleven a evocar, explicitar, etc.) y que exista un equilibrio entre estas indagaciones y los feedbacks facilitados. De esta manera se obtendrán muchos más datos y los alumnos alcanzarán mayor autonomía en las respuestas ya que serán ellos mismos los que vayan descubriendo qué les ocurre.

Dimensión “QUÉ”:

¿Las ideas generadas en las sesiones en el “QUÉ” proporcionan una estructura en la información recogida y sirven para organizar y ampliar la información respecto al solo uso de instrumentos como el diario de arteterapia y las supervisiones?

La forma de recoger la información en las diferentes dimensiones facilita la organización en la presentación de los resultados. Mostrar los datos del cómo, quién y

⁸⁷ Estilo de ayudar: Patrón que describe una regularidad encontrada en la forma de indagar o hacer preguntas la arteterapeuta y en la forma de hacer la devolución o feedback a las respuestas o comentarios de los alumnos.

qué de esta manera con el análisis de la interacción ha proporcionado una estructura ordenada a la hora de redactar y poder explicar las relaciones que se han establecido entre las dos sesiones analizadas y los diversos casos analizados. De esta manera se ha podido constatar la ampliación de la información que proporciona el uso del método de la interacción con el análisis del discurso en las sesiones de arteterapia. Hay que evidenciar que los resultados más significativos se han producido durante los episodios de interpretación de las obras artísticas y que las fotografías de las obras han sido claves para generar los diálogos recogidos en la dimensión “QUÉ” como ideas que han aparecido en las sesiones de arteterapia. De esta manera al relacionar las dimensiones qué, cómo y quién se ha mostrado la interacción de todos los participantes en las sesiones de arteterapia incluida la arteterapeuta que ha obtenido datos sobre su propio *becoming* en la práctica arteterapéutica.

A pesar de la larga y costosa inversión de tiempo en la realización del análisis de la interacción, la información obtenida sobre su propio proceso sirve a la arteterapeuta de base para incorporar nuevas formas de actuación en su futura práctica profesional.

TERCERA PARTE

Capítol 5. Conclusiones

*“En artteràpia és com
si tinguéssim els ulls tancats,
no els poguéssim obrir,
i quan els obrim veiem”.*⁸⁸

Alumna R. 2012

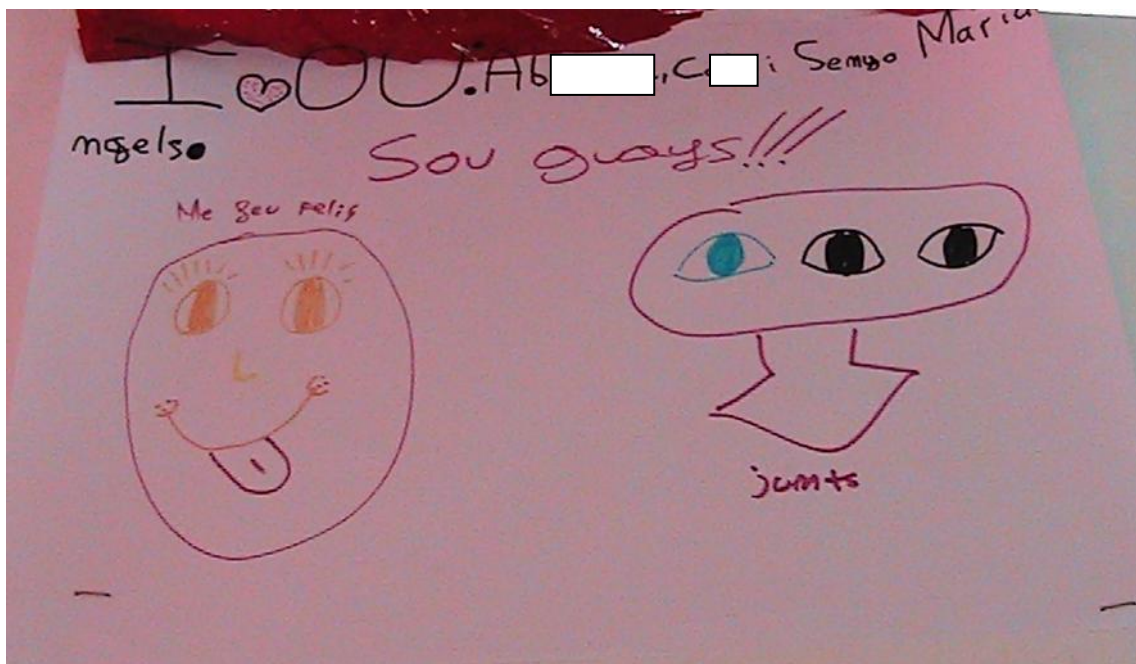


Figura 58. Obra de R. sessió 10. Obra de agradecimiento al grupo.

⁸⁸ En artteràpia es como si tuviéramos los ojos cerrados, no los pudiéramos abrir, y cuando los abrimos vemos. Frase de R.

A continuación mostramos las conclusiones a las que hemos llegado en esta investigación de arteterapia y el uso del Método del Análisis de la Interacción como complemento a los instrumentos de uso habitual en arteterapia.

La conclusión general es que hemos incorporado el método del análisis de la interacción como herramienta para el análisis de la práctica del arteterapeuta junto con los instrumentos habituales de la investigación en el campo arteterapéutico. La fusión de estas diferentes fuentes de datos nos ha llevado a un proceso de triangulación en arteterapia mostrando el *becoming* del arteterapeuta y proporcionando estrategias de actuación para la práctica del profesional.

Pasamos a exponer las conclusiones más relevantes que se han podido extraer en esta investigación de acuerdo con el análisis y discusión de los resultados obtenidos:

El registro de las sesiones de arteterapia a través de grabaciones en vídeo ha servido para realizar las transcripciones de los diálogos en la interacción entre los alumnos del grupo y la arteterapeuta. Los datos obtenidos han complementado las notas del “diario de campo del arteterapeuta” con las fotografías de las obras, las anotaciones de la supervisión y las anotaciones de las reuniones con los tutores y padres de los alumnos.

Se han podido constatar los elementos coincidentes, momentos críticos y paradojas ocurridas en el espacio de arteterapia al triangular la información con los instrumentos habituales de recogida de datos en arteterapia y con los datos obtenidos del análisis de la interacción.

La utilización del método del Análisis de la interacción nos ha permitido obtener una visión más amplia ya que la información aportada abarcaba diversas dimensiones en referencia a qué pasaba, cómo pasaba y quién participaba en el espacio de arteterapia.

- El propio proceso de análisis ha comportado presentar los datos analizados de la primera sesión teniendo en cuenta todos los instrumentos utilizados en la triangulación: diario del arteterapeuta, anotaciones de las supervisiones, fotografías de las obras, anotaciones de las reuniones con tutores y padres y el método del análisis de la interacción. Sin embargo en la sesión 4, debido al volumen de información si tuviéramos en cuenta todos los instrumentos, se ha decidido presentar solo los resultados obtenidos con el método del análisis de la interacción y su relación con las imágenes de las obras artísticas.

La presentación de los resultados en la sesión 4 ha sido según las dimensiones CÓMO, QUIÉN y QUÉ. Esta manera de analizar ha proporcionado una estructura y organización ordenada de los resultados, por la cual cosa se han podido discutir mejor estos resultados estableciendo nexos entre las diferentes dimensiones como el propio proceso del diario del análisis de la interacción muestra.

- El método del análisis de la interacción ha permitido, aunque costoso por el tiempo invertido en las transcripciones, analizar cómo el “discurso” del arteterapeuta dinamiza las interacciones con los alumnos y entre los alumnos en las sesiones de arteterapia.

- La triangulación conjunta de investigadoras para el análisis de las transcripciones ha representado un papel importante para la posterior obtención de los resultados que también debido a su extensión se presentan en tablas en los anexos.
- El análisis de la dimensión “cómo” ha servido para ver cómo se organizaban las sesiones de arteterapia elegidas como muestra, donde el papel de la arteterapeuta se ha basado principalmente en promover estructuras de participación enfocadas más en hacer hablar a los alumnos sobre aspectos descriptivos de las obras realizadas o elementos evidentes.
- El análisis de la dimensión “quién” ha servido para ver la función de la arteterapeuta que es quién a través de los diversos tipos de ayudas ha promovido que los alumnos fueran los que asumieran la mayor participación en las sesiones de arteterapia analizadas.
- La arteterapeuta ha propiciado la suficiente autonomía entre los alumnos para la aparición de algunos ciclos de interacción simétrica donde solo eran los alumnos quienes intervenían.
- A parte de la función del arteterapeuta como agente de la interacción, el análisis de la interacción ha servido para identificar quiénes ayudaban: las ayudas proporcionadas por los alumnos han aumentado sustancialmente en la sesión 4.

La comparación de las ayudas, estructuras simétricas, realizadas y recibidas por los alumnos a lo largo del proceso ha podido explicar características de su forma de ser, sentir, relacionarse, etc.

- Principalmente a la hora de triangular los datos la mayoría de los nexos han aparecido en las interacciones correspondientes a los episodios de interpretación de las obras artísticas. Lo “qué” los alumnos decían de sus propias obras nos permitía relacionarlo con lo que les ocurría o cómo vivían las situaciones y la importancia concedida a sus relaciones sociales.
- En algunos casos las obras reflejaban aspectos, como símbolos, que al hacer relaciones entre las dimensiones qué, cómo y quién hemos podido comprender y explicar. Es decir el lenguaje no verbal de las obras coincidía con la información extraída de las interacciones que se habían producido en el grupo de arteterapia.
- Hemos podido mostrar el propio proceso de mejora profesional en el “becoming” arteterapéutico a través de conocer el tipo predominante de ayudas proporcionadas por la arteterapeuta. Las ayudas que deberían estar basadas, como hacía, en la confirmación de lo que dicen los alumnos; pero para ir más allá, habría que trasladar lo dicho al final de los ciclos al comienzo de los mismos mediante “ayudas regulatorias” que servirían para crear una condiciones adecuadas para la construcción entre “todos” de contenidos significativos en un espacio de “arteterapia para todos” en una escuela para “todos”.

- La arteterapeuta ha dado criterios de la funcionalidad del método del análisis de la interacción para que se pueda incorporar su adaptación como método en lo sería la grabación en vídeo de las sesiones de arteterapia, ya solo el uso de este instrumento ha representado una gran ayuda para tener un mayor número de detalles de las sesiones.
- Podemos decir que el análisis de la interacción es una herramienta que nos proporciona mayor objetividad. El poder establecer la multitriangulación de datos con todos los instrumentos utilizados que ya hemos comentado y el método del análisis de la interacción han ayudado a la arteterapeuta a conocer el proceso de su “*becoming*” personal y profesional dentro del contexto escolar para que adopte estrategias que la lleven al cambio incorporando nuevas formas de actuación.
- Como conclusión final hemos podido constatar la bondad del método del análisis de la interacción, y que este método me ha llevado a este posicionamiento inclusivo. Aunque somos conscientes de las dificultades de incorporar todo este tipo de estudios en el quehacer diario de un arteterapeuta, esta investigación pretende como conclusión dar estrategias para quien quiera investigar en este campo, dar posibilidades, etc.

Ahora una cosa importante es realizar una adaptación del método del análisis de la interacción de forma funcional para que el día a día de trabajo de arteterapeuta pueda mejorar mi propia práctica. Y esto lo matizamos en el anexo 16 con la propuesta que realizamos. (Ver anexo 16)

Esta tesis sirve para otros arteterapeutas que quieran utilizar este método como complemento de los instrumentos que suelen utilizarse en arteterapia. Lo que sí que hemos comentado es la necesidad de hacer unas adaptaciones del propio método del análisis de la interacción por su bondad para incorporarlo en el quehacer diario y práctico del arteterapeuta. Esto lo desarrollaremos en los dos últimos anexos (ver anexos 16 y 17 en el CD).

Referencias Bibliográficas

- Abellán, M., Deulofeu, M., Marrugat, M., Martí, G., Puyuelo, P., Toll, J., & Torradella, P. (2011). *Sentir per educar*. Grup de Treball ICE: Universitat de Barcelona.
- Adame, M., De la Iglesia, B., Gotzens, C., Rodríguez, R., & Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los docentes y las docentes en el aula: estudio de casos. *REIFOP*, 14 (3), 77-86.
- Agulló, M., Filella, G., Soldevila, A., & Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, Enero-Abril, 765-783.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico. *Revista Universitaria de Investigación*, 187-202.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez Escoda, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18, 2, 587-599.
- Andrés, C. (s.f.). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas en educación emocional, nuevo reto en la formación de profesores. *Universidad Autónoma de Madrid*.
- Ardévol Ribé, A. (2005-2006). *Kinesiologia Educativa. La gimnàstica del cervell, un recurs educatiu per aprendre i viure sense estrés*. Llicència retribuïda: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

- BarOn, R. (1997). *The BarOn Emotional Quotient (EQ-I): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barosick, B. (2008). *Inteligencias Múltiples*. Consultado el 23/08/2013 en: <http://www.slideshare.net/beruscka/inteligencias-mltiples-vs-inteligencia-emocional>
- Barragán, J. (2006). El arte como forma de experiencia vivda personal y colectiva, la interpretación artística en la formación del arteterapeuta. En F. Coll Espinosa, *Arteterapia: dinámicas entre creación y procesos terapéuticos* (15-43). Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (31 de març de 2013). No he perdut l'esperança: entrarem en raó. *Diari Ara. Suplement*, págs. 10-13.
- Bernard, M., & García, E. (2011). *Recursos emocionales para los más pequeños*. Programa de educación Emocional. UB. Facultat de Pedagogía. Postgrau en Educació Emocional: Consultado el 05/04/2013 en: <http://stel.ub.edu/grop/files/PROJECTE.pdf>
- Betrian Villas, E. (2012). *Analysis of the Educational change of Àlber project in Dynamic Interaction with Educ-arte-educa(r) t Project from a complex approach*. Universitat de Lleida: Tesi Doctoral.
- Betrián Villas, E. (2012). *Analysis of the Educational change of Àlber project in Dynamic Interaction with Educ-arte-educa(r) t Project from a complex approach*. Universitat de Lleida: Tesi Doctoral.

- Betrián Villas, E., Galitó Gispert, N., García Merino, N., Jové Monclús, G., & Macarulla García, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (4), 5-24.
- Bisquerra, R. (1988). *Modelos de orientación e intervención pedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2011). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En I. Faros, *Com educar les emocions? La intel·ligència emocional a l'educació emocional*. Esplugues de Llobregat: Faros Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2014). La inteligencia emocional según Salovey y Mayer. *GROP*, Consultado el 14/07/2014 en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López- Cassà, E., & Pérez-González, J. (2012). *Com educar les emocions?* Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Blanco Guijarro, R. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de educación (5-14)*. Ginebra: 48ª.

- Blasco, J., Bueno, V., Navarro, R., & Torregrosa, D. (2002). Educación Emocional. Propuestas para la Tutoría. ESO. *Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació*, 1-178.
- Bolívar, A. (2001). El estudio de caso como informe biográfico y narrativo. *Arbor*, *CLXXI*, (675) 559-578.
- Cabello, R., & Fernández, P. (2009). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, (1), 41-49.
- Callejón Chinchilla, M. (2005). La integración social y personal desde la escuela. Arteterapia contra la marginación social. *Arteterapia principios y ámbitos de aplicación*, 167-177.
- Callejón Chinchilla, M. (2006). Arteterapia para escolares desfavorecidos. *Nuevos Caminos para la mejora personal y social*, 59-69.
- Callejón Chinchilla, M. (2006). *Inclusión y convivencia para formar comunidad*. F. San pablo CEU. Andalucía: CES. Cardenal Espinola.
- Callejón Chinchilla, M. (2012). *Educación y Terapia artística: Implementación de un proyecto de teatro negro*. Universidad de Jaén: Tesis Doctoral.
- Callejón Chinchilla, M., & Granados Conejo, I. (2003). Creatividad, expresión y arte. Terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *Escuela Abierta*, 6, 129-147.
- Caruana, A. (2007). *Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia Iº ciclo ESO*. Alicante: Conselleria d'Educació.

- Caruana, A., & Tercero, M. (2012). Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años. *Generalitat Valenciana*, Consultado el 12/02/2013 en: http://www.lavirtu.com/eniusimg/enius4/2012/06/adjuntos_fichero_695712_f85eecff7d7e5afb.pdf
- Cera Castillo, E. (2012). La educación emocional en los planes de estudio del grado de primaria en la comunidad andaluza. *Wanceulen E.F. digital*, 9 de febrero, 37-44.
- Coates, S. W. (2003). John Bowlby and Margaret S. Mahler: Their lives and Theories. *Japa*, 571-601.
- Coll Espinosa, F. (2006). Recursos de arteterapia en el aula escolar. *Nuevos caminos para la mejora personal y social*, 11-21.
- Coll Espinosa, F., & Barragán, J. (2006). *Arteterapia: Dinámicas entre creación y procesos creativos*. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.
- Coll, C., & Sánchez Miguel, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor. *Revista de Educación*. 346, 15 -32.
- Collell, J., & Escudé, C. (2003). L'educació emocional. *Traç. Revista dels mestres de la Garrotxa*, Any XXI, num. 37, p.p. 8-10.
- Cook, T., & Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Cresswell, J. (2006). *Understanding mixed methods research*. London. Consultado el 25/11/2013 en : http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf
- Creswell, J., & Plano-Clrak, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: CA: Sage Publications.

- Dalebroux, A., Goldstein, T., & Winner, E. (NaN undefined NaN). Short-term mood repair through art-making: Positive emotion is more effective than venting. *Motivation and Emotion* 32 (4): 288–295, 32 (4): 288–295.
- Dalley, T. (1984). *Art as Therapy*. London: Tavistock Publications.
- Di Menna, M. (2007). Las Manifestaciones artísticas mejoran la calidad de vida en la tercera edad. Consultado el 15/07/2013 en: <http://www.monografias.com/trabajos68/manifestaciones-artisticas-mejoran-calidad-vejez/manifestaciones-artisticas-mejoran-calidad-vejez2.shtml>
- Díaz de Rada, M. (2009). *Terapias a la carta*. Broadcastg : Televisión de Aragón. Cap. 60. 27/11/2009.
- Díaz, J., & Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático sel sistema afectivo. *Salud Mental*, Vol. 24, Nº 4, agosto, 20-42.
- Diputación-Guipúzcoa. (2005). *Programa en Educación emocional*. Consultado el 12/04/2013 en: <http://www.eskolabakegune.euskadi.net/web/guest/inteligencia-emocional.-programa-diputación-guipuzkoa>
- Domínguez Toscano, P. (2004). Investigación en Arteterapia: Principios y ámbitos de aplicación. *Junta Andalucía.* , núm. 307, 86-101.
- Domínguez Toscano, P. (2006). Arteterapia en la educación para la igualdad. *Nuevos caminos para la mejora personal y social*, 71-89.
- Drake, J., & Winner, E. (2012). Confronting sadness through art-making: Distraction is more beneficial than venting. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6 (3): 255–261.

- Ducasse, C. J. (1964). Art and the Language of the Emotions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* , 23 (1), 109–112.
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 39-49.
- Durán, M., Cseri, S., Llopis, F., & Ferrer, N. (2013). Arteterapia en la Educación escolar. *Arteterapia. Artnexes*, Consultado el 13/8/2013 en: <http://www.arteterapia-artnexes.org/2013/05/31/arteterapia-en-la-educaci%C3%B3n-escolar/>
- Eisner, E. (2003). Artistry in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 47, Nº 3, 374-384.
- Elias, M. (2012). Promoting social-emotional and character development of children is, paradoxically, the best opportunity for innovation in education. Consultado el 10/9/2013 en: <http://dailyledventures.com/index.php/2012/09/28/elias/>
- Extremera, N., & Fernández- Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, núm. 332, 97-116.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*, Consultado el 29/08/2013 en: http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez5.pdf

- Farias, A. (2009). Arte Terapia como provocadora de conocimiento. Arte Terapia como posible herramienta en tratamientos psicopedagógicos. *Constr. psicopedag. São Paulo*, v.17 n.14. Consultado el 12/09/2013 en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542009000100002&script=sci_arttext
- Farrelly-Hansen, M. (2001). *Spirituality and Art Therapy*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Fernández Domínguez, M., Palomero, P. J., & Teruel Melero, P. (2009). El desarrollo socio-afectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 33-50.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, Consultado el 29/08/2013 en: http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez6.pdf
- Funes, M. (2009). Arteterapia, una herramienta complementaria para la atención de la salud. *Papeles del arteterapia para la educación artística y la inclusión social*. Vol.4, 177-193.
- Galán, M. (2014). Arteterapia: Puentes hacia las personas mayores con demencia. *Inspira. Revista de la ATe*, Consultado el 13/07/2014 en: <http://ateinspira.wordpress.com/>
- García, C. (GROP). *Juguem i convivim, què emocionant!* Grup de Recerca en orientació psicopedagògica de la UB. Educació Primària. Projectes de recerca elaborats per

estudiants. Consultado el 04/03/2013 en:

http://stel.ub/grop/files/Carlos_Garcia.pdf

- Gardner, H. (1983). *Teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1984). *Art, Mind and Brain: A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad a través de las vidas de S. Freud, A. Einstein, P. Picasso, I. Stravinsky, T.S. Elliot, M. Graham, M. Gandhi*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Gardner, H. (2007). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GAT, F. E. (2005). *Libro Blanco de Atención Temprana*. Madrid: Ministerio de Trabajo y asuntos Sociales. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Generalitat-Catalunya. (2007). *L'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*. Decret 142/2007, nº 4915.
- Gersch, I., & Goncalves, S. (2006). Creative arts therapies and educational psychology: Let's get together. *International Journal of Art Therapy*, June. 11 (1) 22-32.
- Giami, A. (2001). Counter-transference in social research: George Devereux and beyond. *London School of Economics and political science. Methodology Institute, Papers in Social Research Methods. Qualitative Series nº 7*.
- Goldman, J. (2010). Ed Tronick and the "Still Face Experiment". Consultado el 18/09/2013 en: <http://scienceblogs.com/thoughtfulanimal/2010/10/18/ed-tronick-and-the-still-face/>

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, H., & Cherniss, C. (2005). *Inteligencia Emocional en el Trabajo*. Barcelona: Kairós.
- Granados Conejo, I. M., & Callejón Chinchilla, M. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? *Escuela Abierta*, 13, 69-95.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En K. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (págs. pp. 105-117). Thousand Oaks London: Sage.
- Guerra, B. (2012). Teoría de las relaciones objetales de Melanie Klein. Consultado el 16/07/2013 en: <http://www.slideshare.net/briancitoguerra69/teoria-de-las-relaciones-objetales-de-melanie-klein>
- Gutiérrez, M. (7 de marzo de 2012). Nueva asignatura escolar: Las emociones. Consultado el 15/10/12 en: http://www3.escolacristiana.org/wp_recullpremsa/2012/03/la-vanguardia-nueva-asignatura-escolar-emociones/
- Gutiérrez, M. (12 de mayo de 2013). ¿En qué eres inteligente? La teoría de las inteligencias múltiples llega a las escuelas en búsqueda del desarrollo global del alumno. *La Vanguardia*, 40-41.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. 2ª Edición revisada y ampliada. Barcelona: Paidós.
- Hausen, A. C. (2002). *Æsthetic Thought, Critical Thinking*. *Arts and Learning Research Journal*, , Vol. 18, No. 1, 99-132.

- Hautala, P. (2011). Arteterapia en las escuelas finlandesas. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol.6. 71-86.
- Hervey, L., & Kornblum, R. (2006). An avaluation from Kornblum'sbody-based violence prevention for children. *The Arts in Psychotherapy*, 33, 2, 113-119.
- Hillman, A. (2006). Perceived control in everyday: Chapter 5. Methodology. Consultado el 10/05/14 en: <http://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/1621/6/06chapter5.pdf>
- Hills de Zárate, M. (2012). Art Therapy and Play Therapy: A Continuum.
- Izuel i Currià, M. (2011). El dispositivo grupal en la formación de arteterapeutas. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* , Vol. 6, 33-49.
- Izuel i Curria, M., & Vallès Villanueva, J. (2012). Competencias profesionales e investigación en Arteterapia. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 13-26.
- Jové, G. (2011). How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-research through reflection? A learnig walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*, Vol. 19, No. 3, 261–278.
- Jove, G., & Ribes, R. (2005). Los indicadores de calidad de vida: Instrumento para analizar los procesos inclusivos en las peersonas con discapacidad. *Educación, desarrollo y diversidad*, vol.8, núm. 3. Diciembre 2005, 71-92.
- Karkou, V. (2010). *Arts Therapies in Schools*. London: Jessica Kingley Publishers.

- Karkou, V., Fullarton, A., & Scarth, S. (2004). Finding a Way out of the Labyrinth through Dance Movement Psychotherapy. En V. Karkou, *Arts Therapies in Schools* (págs. 59-84). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kemmis, S. (2012). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18:4 , 427-427.
- Kornblum, R. (2002). *Disarming the Playground: Violence prevention through Movement and Pro-Social Skills. Training manual*. Oklahoma City: Wood and Barnes Publishing.
- Koshland, L. (2010). PEACE through Dance Movement Therapy. En V. Karkou, *Arts Therapies in Schools* (págs. 43-58). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.
- López- Cassà, E. (2003). *Educació Emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Loza Adila, C. (2006). Piscoanálisis, arte e interpretación. *Armario de la Psicología Clínica y de la Salud*, núm. 2, 57-64.
- Maclagan, D. (2011). ATOL. *Art Therapy Online*1(3), Consultado el 14/05/13 en: http://eprints-gojo.gold.ac.uk/293/1/Between_art_and_therapy.pdf
- Malchiodi, C. (2005). Expressive Therapies. History, Theory and Practice. Consultado el 15/03/13 en: <http://www.psychologytoday.com/files/attachments/231/malchiodi3.pdf>
- Malchiodi, C. (2007). *The Art Therapy source book*. New York: Mac Graw-Hill.

- Malchiodi, C. (2008). *Creative Interventions with Traumatized Children*. New York: Guilford Press.
- Maldonado, A. & Hopen, M. (2012). Terapia techie: ¿qué es el biofeedback? *Revista Ohlala*. Consultado el 13/05/14 en: <http://www.revistaohlala.com/1468419-terapia-techie-que-es-el-biofeedback>
- Martí Llurba, N. (19 de Febrero de 2012). Emocions artístiques. *Diari Segre*, 18-21.
- Martínez, S. (2009). Arteterapia con niños en edad reescolar. *Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, V.4. 159-175.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* New York: Basic Books.
- Mc Kernan, J. (2001). *Investigación - acción y currículum* (2ª Ed.). Madrid: Morata.
- McNiff, J. (2011). *Action research for professional development: Concise advise for new action researchers*. New Zealand: Teaching Development Unit.
- Merchán Romero, I., & González Hermosell, J. (2012). Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de Badajoz y Castelo Branco. *Campo Abierto*, , vol. 31 nº 1, 51-68.
- Miret Latas, M. (2008). Suport emocional a l'aprenentatge a través de l'artteràpia. *Memoria de Llicències Retribuïdes 2007-08. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament*.

- Miret Latas, M., & Jové Monclús, G. (2011). Arteterapia para todos: La clave está en la Diferencia. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol 6, 13-32.
- Mora, F. (2011). *Qué son les emocions?* Esplugues de Llobregat: Faros Sant Joan de Déu.
- Morin, E. (1999). Los 7 saberes para la educación del futuro. Edgar Morin. *UNESCO*. Paris.
- Morin, E., Roger Ciurana, E., & Domingo Motta, R. (2003). *Educación en la Era Planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Muntaner, J. (2009). *Educación inclusiva en l'àmbit escolar*. Universidad de Baleares: Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva. UIB.
- Muñoz, M. (2011). Un programa de educación emocional para prevenir el estrés psicosocial en el aula mediante el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado y alumnado. *Universidad del País Vasco*, Consultado el 17/04/2013 en:http://jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/ii_jornades/un_programa_de_educacion_emocional.pdf
- Negrete, O. (2012). Métodos de investigación cualitativos. *Universidad Nacional Autónoma de México*, 1-9. Consultado el 22/03/14 en: <http://www.slideshare.net/OscarNegreteRodriguez/mtodos-de-investigacion-cualitativa-12015708>

- O'Sullivan, S. (2006). *Art Encounters Deleuze and Guattari: Thought Beyond Representation*. London: Palgrave.
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, 687-703.
- Pastó Niubó, C. (2012). *El treball en xarxa entre els diferents serveis de la comunitat educativa. Les veus dels agents implicats (professionals) i criteris per desenvolupar una proposta d'actuació pel treball en xarxa al territori*. Universitat de Lleida: Tesi Doctoral.
- Paymal, N. (2014). *Pedagogía 3000. Herramientas pedagógicas bio-inteligentes y otras para el tercer milenio. Tomo II*. La Paz. Bolivia: Editorial Ox La - Hun.
- Pelowski, M., & Akiba, F. (2011). A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas in Psychology*, 29 (2): 80–97.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*, Vol. 15, Nº 1, p. 15-29.
- Pérez González, J. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En F. S. Déu, *¿Cómo educar las emociones?* (págs. 56-69). Barcelona: Gráficas Campás, S.A.
- Pérez González, J. C. (2005). La medida de la inteligencia emocional rasgo. *Ediciones Pirámide*, 79-95.
- Pine, F. (2003). Mahler's concepts of symbiosis and separation-individuation. *Japa*, 511-533.

- Polo Dowmat, L. C. (2003). *Técnicas plásticas del arte moderno y la posibilidad de su aplicación en arteterapia*. Tesis doctoral publicada. Universidad Complutense de Madrid: Consultado el 16/08/2013 en: biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t27338.pdf
- Price, J. (2009). Creative Healing: An expressive Art Therapy Curriculum Designed to Decrease the Symptoms of Depression and Anxiety. Consultado el 16/08/2010 en: <http://gradworks.umi.com/14/64/1464960.html>
- Pujolàs, P., & Lago, J. (2009). *Educació Inclusiva. Principis i Fonaments*. Universitat de Vic: Màster Interuniversitari en Educació Inclusiva.
- R., P. M., Gil-Olarte Márquez, P., & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? *Revista de Educación*, Septiembre-diciembre, 34, 687-703.
- Ramos Salas, P. (s.f.). Unidad didáctica: Sentir y Pensar. *Seminario I de Inteligencia Emocional*, Alia Cáceres. Consultado el 18/05/2014 en:http://pre12.files.wordpress.com/2010/03/programa-de-inteligencia-emocional_petry.pdf
- Ribé Buitrón, J. M. (2012). ¿Qué fue de los tradicionales grupos Balint? En defensa de la perspectiva Balint y una metodología adaptada . *Norte de Salud Mental*, Vol. X, nº 44, 13-27.
- Rico Caballo, L., & Izquierdo Jaén, G. (2010). Arteterapia en Contextos Especiales. Incusión social y Terapia a través del arte. *Papeles de arteterapai para la educación artística y la inclusión social*. Vol. 5, 153-167.

- Rivera García, L. (2009). Investigación documental: Currículo basado en la Inteligencia emocional para estudiantes con necesidades especiales. *EDUC 709. Investigación documental*, 1-112.
- Rodríguez Fernández, E. (2007). Aplicaciones del arteterapia en el aula como medio de prevención y fomento de las relaciones sociales. *Papeles del arteterapia para la educación artística y la inclusión social*, Vol.2 . 275-291.
- Rodríguez, I. (2005). *Programa de Adiestramiento en Inteligencia Emocional para los docentes del CEA*. Tesis doctoral publicada. Universidad de Maracaibo: Consultado el 18/04/2013 en: http://www.tauniversity.org/tesis/Tesis_Idalia_Rodriguez.pdf
- Roffe, J. (2005). Guilles Deleuze. *Internet Encyclopedia of Philosophy*, Consultado el 20/03/14 en: <http://www.iep.utm.edu/deleuze/>.
- Rosales, J., Iturra, C., Sánchez Miguel, E., & De Sixte, R. (2006). El análisis de la práctica educativa. Un estudio de la interacción profesor-alumnos a partir de dos sistemas de análisis diferentes. –. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 29, núm.1, 65-90.
- Salmurri, F., & Skoknic, V. (2005). Efectos concuatuales de la Educación Emocional en Alumnos de Educación Básica. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol. XIV, N° 1. Consultado 29/08/2013 en: <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/18383/19420>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3) , 185-211.

- Sánchez Miguel, E., García Pérez, R., & Rosales Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Miguel, E., Rosales, J., & Cañedo, I. (1999). Understanding and communication in expositive discourse: an analysis of the strategies used by expert and preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, núm. 15, 37-58.
- Sánchez Miguel, E., Rosales, J., & Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. ¿Qué se hace y qué se puede hacer? *Cultura y Educación*, vol. 14, núm. 15, 71-89.
- Sánchez Núñez, M., & Hume Figueroa, M. (2004). Evaluación e intervención en Inteligencia Emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, Año 29, N° 14, 237-266.
- Sánchez Pizarro, M. (2011). Creatividad, arte y arteterapia una herramienta eficaz en la escuela. *claveXXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*. N° 5, 1-22.
- Sánchez, E., García, J., Rosales, J., De Sixte, R., & Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346. 105-136.
- Sanchís, I. (28 de Noviembre de 2013). Goleman: La veu interior sap més coses que la ment. *La Vanguardia*, pág. La Contra.

- Silvia, P. J. (2005). Emotional responses to art: From collation and arousal to cognition and emotion. *Review of General Psychology*, Vol 9(4), 342-357.
- Stenhouse, L. (1988). Artistry and teaching: The teacher as focus of research and development. *Journal of curriculum and supervision*, Vol.4, N° 1, 43-51.
- Stenhouse, L. (2003). Aportes de L. Stenhouse a la reflexión sobre currículum. *Reflexiones Pedagógicas*, Diciembre, 28-37.
- Stern, D. (1985 y 1998). The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Development. Consultado el 18/09/2013 en: http://en.wikipedia.org/wiki/The_Interpersonal_World_of_the_Infant
- Stern, R. (2000). Social and Emotional Learning: What is it? How can we use it to help our children? Consultado el 14/09/2013 en: [:http://www.aboutourkids.org/articles/social_emotional_learning_what_it_how_can_we_use_it_help_our_children](http://www.aboutourkids.org/articles/social_emotional_learning_what_it_how_can_we_use_it_help_our_children).
- Susinos, T., & Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 1, abril, 15-30.
- Tagliati, A. (2009). Tratamiento del cáncer y concepción de salud y enfermedad. *Psico-Bio-Neuro-Emocion*. Consultado el 12/07/14 en: <https://www.youtube.com/watch?v=1g88EpKphUY>
- Timoneda Gallart, C. (2012). Cognición, emoción y aprendizaje. *Padres y maestros*, Octubre, nº 347, p. 5-9.

- Tronick, E. (1975). "The still face experiment". Consultado el 25/04/14 en:
<https://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0>
- Universitaria, G. A. (2013, 17 de abril). El xicotet món de les emocions. *Blog*,
Consultado el 23/06/14 en: [http://elxicotetmondeleseemocions.blogspot.com/es/](http://elxicotetmondeleseemocions.blogspot.com.es/)
- UPF. (2014). *Requisitos para la formación del Máster de Arteterapia*. Barcelona:
Universidad Pompeu Fabra.
- Vygotsky, L. (1997). *Educational Psychology*. Florida: St Lucie Press.
- Whitehead, J. (1988). Creating a living educational theory from questions of the kind
"How do I improve my practice". *Cambridge Journal of Education*, Vol. 19, N°
1, 1989, 41-52.
- Williamson, B. (2009). Paint and Pedagogy: Anton Ehrenzweig and The Aesthetics of
Art Education. *JADE 28.3 The Author. Journal compilation. NSEAD/Blackwell
Publishing Ltd, 237-248*.
- Wikipedia.org (2014). Consultado el 28/7/14 en: es.wikipedia.org/wiki/Exitus
- Winnicott, D. (1966, 1982 (2ª edición)). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Xenakis, I., Arnellos, A., & Darzentas, J. (2012). The functional role of emotions in
aesthetic judgment. *New Ideas in Psychology*, 30 (2): 212–226.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.