

Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Facultad de Medicina
Escuela de Postgrado
Departamento de Psicología

**“Contribuciones al desarrollo emocional y social de niños
entre siete y trece años de un taller grupal de arte plástico y
expresión emocional”**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto Juvenil

Alumna: Ps. Carolina Bunge
Profesor tutor: Ps. Pamela Reyes

Santiago de Chile, junio de 2012

Índice

Resumen	4
Introducción.....	5
Marco teórico	11
1. Arteterapia.....	11
2. Arteterapia y desarrollo emocional en niños.....	13
3. Desarrollo emocional y habilidades sociales.....	15
4. Niños (psicología del desarrollo).....	18
5. Caso de estudio: Taller de Arte Plástico y Expresión La Caracola	20
5.1 Descripción.....	20
5.2 Facilitadores grupales.	21
5.3 Etapas de sesiones grupales.....	21
6. Enfoque teórico y aspectos terapéuticos del taller	27
6.1 Juego	27
6.2 Aspecto grupal	29
6.3 Creatividad	31
7. Aportes a la psicología infanto juvenil	34
Objetivos	40
Marco metodológico.....	41
1. Tipo de diseño.....	42
2. Muestra.....	42
3. Técnicas de producción de datos	43
4. Análisis de contenidos.....	45
Presentación de resultados	46
1. Categoría 1: percepción emocional:	47
2. Categoría 2. Comprensión emocional.....	53

3. Categoría 3. Regulación emocional:.....	59
4. Categoría 4. Capacidad para tomar la perspectiva del otro:.....	63
5. Categoría 5. Habilidad de adecuarse a normas sociales	65
6. Categoría 6. Capacidad de autopercepción:	69
7. Categoría 7. Capacidad de autoexposición:	72
Conclusiones	75
Referencias bibliográficas	85
Anexos	89

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo principal conocer el modo en que la asistencia regular a un taller grupal de artes plásticas centrado en la creatividad y expresión emocional incide en el desarrollo emocional y social de un grupo de niños. El enfoque metodológico cualitativo utilizado para esta investigación considera como recursos de investigación observaciones no participantes, entrevistas de grupos de discusión con niños participantes del taller, entrevistas de grupos de discusión con sus respectivos padres y entrevistas con los responsables del taller.

Como marco comprensivo de esta experiencia de educación artística se propone la teoría humanista, y en lo operacional el modelo de desarrollo emocional de Mayer y Salovey (1997), además del modelo de habilidades sociales de Arón y Milicic (2002). Se integran además otros marcos conceptuales y experiencias en este campo que provienen de la especialización profesional de la arteterapia. En base a los resultados y el marco de análisis propuesto, se concluye que los niños asistentes a talleres de este tipo presentan una mejoría con respecto a las siete categorías de desarrollo emocional y social utilizadas en el análisis, y que los elementos que lo permiten son un ambiente empático de trabajo, la estimulación constante de la creatividad y una relación facilitador-alumno caracterizada por la intención de “compartir la experiencia”.

Introducción

En psicoterapia un aspecto muy importante consiste en la capacidad de poder expresar las emociones. Los individuos pueden ser llamados a hablar sobre sus emociones, dolores o pérdidas en función de poder integrarlas, pero sin embargo es difícil, y en algunos casos, imposible, poder describir los sentimientos a través de palabras. Las emociones, y particularmente aquellas que provienen de traumas, pérdidas o crisis, son difíciles de articular, y muchas veces las palabras parecieran no tener una relación exacta con ellas. Es por esta dificultad que muchas personas internalizan las emociones, lo cual les causa depresión, confusión, ansiedad, desesperanza y frustración (Malchiodi, 1998).

Es esta perspectiva la que abre un espacio de interés a los recursos no verbales que provienen de la experiencia de las diversas terapias creativas o artísticas. Aunque el arte puede beneficiar a personas de todas las edades que han experimentado un estrés emocional, Malchiodi señala que son los niños quienes se ven especialmente reconfortados en aminorar una crisis emocional a través del trabajo artístico. Los niños y niñas que han sido víctimas de abusos o han presenciado violencia pueden expresar libremente sus emociones a través del arte, siendo esta una manera más segura de hacerlo desde el punto de vista emocional. También muchos niños pueden encontrar gozo y confort en el acto mismo de crear arte y ello puede traducirse en una experiencia natural de plenitud, lo cual es en sí mismo sanador. Concluye la autora que niños y niñas a través de la creación artística pueden encontrar un control simbólico de circunstancias terribles que han vivido, y establecer una sensación interna de seguridad y confianza (Malchiodi, 1998).

En efecto, Edith Kramer (1970), arteterapeuta norteamericana y precursora de este campo de especialización en su país en la década de los 60, reconoce luego de muchos años de experiencia como pedagoga de arte en el campo del trabajo con niños gravemente perturbados que los niños, en general, no conocen en profundidad su mundo interno y no han aprendido todavía a expresar sus sentimientos. Para la autora, el trabajo plástico es una actividad que les permitiría a los niños una manera de conocerse mejor, ya que a través del desarrollo de su estilo creativo personal (ya sea pictórico u otro) irían entendiendo las cosas que les agradan y las que les desagradan, y finalmente llegarían a comprenderse y aceptarse

a sí mismos. Paralelamente, los niños irían adquiriendo destreza en la manipulación de los materiales de arte y así ir logrando controlar sus impulsos. Finalmente, la autora advierte sobre la necesidad de tener medios necesarios para la sublimación y canalización de las energías, en función de un adecuado proceso de aprendizaje artístico.

Dado este interés teórico temprano por los alcances del trabajo artístico –y en especial el trabajo de artes plásticas– para el tratamiento de problemas emocionales en niños, no deja de sorprender que en la práctica de la arteterapia en Chile no estén sistematizadas ni definidas, desde la psicología, experiencias en esta línea. Se plantea en este trabajo que establecer cómo funcionan en la práctica estas instancias y qué elementos permiten que el trabajo de artes plásticas incida en el desarrollo social y emocional de los niños ayudará a llenar un vacío existente en la psicología infanto juvenil con respecto a estas instancias de trabajo con niños.

Este problema se vislumbra luego de una búsqueda exhaustiva, en la cual fue posible encontrar solamente tres instituciones en Chile que promuevan el desarrollo emocional y social en niños a través del arte plástico como eje central, y asimismo que ninguna de ellas presentara estrategias definidas con respecto al trabajo en esta línea. Cabe destacar, sin embargo, que en diversas evaluaciones estas instituciones han logrado muy buenos resultados de desempeño, lo cual es la principal motivación para indagar en cómo logran sus objetivos. Se constata también que no existen estudios sobre estos métodos de trabajo desde la perspectiva de la psicología infanto juvenil.

En primer lugar, existe en Chile un caso excepcional de éxito de arteterapia enfocado en el trabajo plástico con niños. Su prestigio se ha ido constituyendo tanto desde numerosas experiencias positivas en un número considerable de casos, como por el reconocimiento desde dentro de la academia. Nos referimos al Taller de Arte y Expresión La Caracola, el cual tiene más de 13 años de funcionamiento ininterrumpido en Santiago de Chile.

A través de los resultados obtenidos en el desarrollo social y emocional de los niños que han asistido a él, el taller ha ido ganando la admiración de destacados y destacadas psicoterapeutas infantiles, quienes en su trabajo clínico con niños muchas veces han remitido a sus pacientes al taller para apoyar o complementar sus tratamientos. Dentro de este grupo encontramos, solo por mencionar algunos, a destacados profesionales de amplia

trayectoria como las psicólogas Paula Casado, Isabel Haeussler y Neva Milicic, entre otras. Este reconocimiento profesional hace posible pensar en que el estudio de las dinámicas de este taller puede aportar desde lo teórico y lo práctico a la psicología infantil y juvenil, a través de la promoción y prevención de la salud mental de este grupo etario, o bien apoyando o complementando las prácticas psicoterapéuticas tradicionales. Al mismo tiempo vuelve necesaria la pregunta acerca de cómo, desde la práctica, es que efectivamente el taller incide en el desarrollo socioemocional de los niños que han asistido a él.

En segundo lugar, y a nivel informal, encontramos la propuesta de CREARTE, una corporación sin fines de lucro que funciona en Santiago de Chile desde 2001. A continuación, una breve descripción de sus objetivos:

“El Programa CREARTE busca fomentar en niños y niñas que cursan enseñanza básica, factores resilientes como son su autoestima, creatividad y habilidades sociales, aspectos fundamentales para el desarrollo de su capacidad potencial de enfrentar y sobreponerse a condiciones de vida adversas, es decir, su resiliencia. Todo lo anterior se realiza a través del arte plástico y el factor grupal” (CREARTE, 2010).

De acuerdo a las evaluaciones cuantitativas realizadas por la institución en relación al desarrollo de la autoestima, creatividad y habilidades sociales de los participantes, éstas han dado cuenta de resultados favorables. La aplicación del test de Piers & Harris, entre los años 2001 y 2005, arrojó una relación estadísticamente significativa en el aumento de la autoestima de los niños y niñas antes y después de su paso por los talleres. En segundo lugar, el test CREA (Inteligencia Creativa), en el año 2005 demostró que tanto los niños como las niñas participantes de los talleres presentaban un mayor nivel de creatividad al término de año, respecto de un grupo control (CREARTE, 2010).

En términos cualitativos, las evaluaciones han demostrado que un niño, tras participar en un taller CREARTE, se siente orgulloso de sus obras artísticas, se hace amigo de sus compañeros, aprende a compartir, se esfuerza en función de un objetivo, se siente capaz de proponerse metas y lograrlas, utiliza materiales de forma creativa, expresa lo que siente y piensa, así como también, reconoce sus cualidades y defectos. Paralelamente, la percepción de los facilitadores grupales que trabajan actualmente en el taller, es que los niños que asisten tienen un mejor autoconocimiento, por lo que mejoran significativamente sus conductas

disruptivas y son más capaces de verbalizarlas, no solo en el taller sino también fuera de él (CREARTE, 2010).

Una tercera experiencia en Chile del uso de recursos lúdicos y creativos se encontró en el Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer, CEANIM. Esta es una corporación privada, sin fines de lucro, orientada al estudio e implementación de programas de desarrollo humano para sectores vulnerables de la sociedad. Su trabajo se centra principalmente en la promoción y profundización de estudios sobre las características psicológicas, sociales y biológicas del niño, la mujer y la familia, con el fin de aportar elementos técnicos para el diseño de programas orientados especialmente a sectores desaventajados. Asimismo, busca implementar programas innovadores de cuidado y educación para los niños (CEANIM, 2010).

Esta institución utiliza estrategias innovadoras de trabajo que permiten acceder a aquellos sectores más vulnerables y marginados de la sociedad, a través de la ejecución de diversos programas de atención integral para el niño, la mujer y la familia. Entre ellos se encuentran los talleres de juego. En estos talleres los niños encuentran un espacio de acogida y aceptación, donde pueden expresar sus sentimientos y emociones sin temor al rechazo. El taller, si bien no brinda una atención diaria, se ha constituido en un complemento, tanto en el aspecto educativo como de cuidado de los niños y niñas, además de ser claramente un espacio recreativo (CEANIM, 2010). Los talleres de juego en CEANIM privilegian el espacio de juego y la importancia del aspecto lúdico para promover el desarrollo emocional; sin embargo, su mayor énfasis está puesto en el desarrollo de la resiliencia. Aunque dichos conceptos también pueden aplicarse al taller La Caracola, especialmente en lo referido a la visión preventiva de salud mental y al fortalecimiento de factores protectores del desarrollo, la diferencia central entre estas propuestas es que CEANIM no utiliza trabajo plástico como recurso central dentro de sus talleres.

De estos tres casos existentes en Chile se tomará el primero de ellos, el Taller La Caracola, debido principalmente a que muestra altos niveles de logro de sus objetivos, cuenta con reconocimiento tanto dentro como fuera de la academia, y pone en el centro de su trabajo la estimulación de la creatividad de los niños en un formato novedoso.

Dentro de la bibliografía revisada, un referente que permite poner en relevancia el aspecto de la creatividad dentro de este estudio es Carl Rogers, quien postula que en nuestra cultura

actual existe una enorme escasez agentes creativos en los diferentes ámbitos de la vida, destacándose el área de la educación, en donde se privilegia el crear estereotipos antes que pensadores libres, creativos y originales. De esta forma postulará que “si el hombre no logra adaptarse a su medio de manera nueva y original y con la rapidez que requiere el acelerado avance de la ciencia, nuestra cultura se extinguirá” (Rogers, 1972). En esta línea, el autor mencionará la necesidad de incorporar dentro del sistema educativo un clima que favorezca el crecimiento personal, en donde las capacidades creativas de cada niño sean favorecidas (Rogers, 1991, en Martínez y Justo, 2008). En este sentido es que se pone de manifiesto la importancia de las investigaciones que se relacionen con el proceso creativo del ser humano para explorar sus condiciones de aparición, desarrollo y facilitación, ya que se ha demostrado que los factores ambientales desempeñan un papel muy importante en su estimulación o inhibición (Martínez y Justo, 2008).

Una vez definido el objeto de estudio y el contexto desde el cual se problematiza, se vuelve necesario realizar la pregunta de investigación: ¿qué aspectos del desarrollo emocional y social infantil serían favorecidos en los niños a partir la participación sistemática en un taller grupal de arte plástico y expresión creativa?

Se busca responder en la práctica cómo opera en el Taller La Caracola el trabajo artístico con respecto al desarrollo socioemocional de los niños que asisten a él. El estudio se basa en una metodología cualitativa, basada en observaciones no participantes, entrevistas de grupos de discusión tanto con los niños asistentes como con sus padres, así como en entrevistas con los encargados del taller.

Se sostiene que estudiar los métodos de trabajo artístico y creativo en talleres grupales y que brinden un espacio seguro, como es el caso del taller La Caracola, resulta significativo para la psicología infanto juvenil. Al mismo tiempo, se espera que el estudio de esta experiencia particular detallada en cuanto a su encuadre y modos en que se utiliza el recurso artístico, permita una comprensión más amplia de los elementos que permitirían que niños y niñas puedan expresar adecuadamente sus emociones y sentimientos, contribuyendo a la creación de nuevos espacios para su desarrollo emocional y social. Es en este sentido que se destaca el aporte de la presente investigación en el área de la promoción y prevención de salud mental infanto juvenil, dada la existencia de muy pocas instituciones que trabajen a

través del arte plástico y la creatividad factores que promueven la protección del desarrollo emocional y social de los niños, especialmente en el sentido de generar un espacio seguro para la expresión auténtica de emociones y sentimientos, lo cual se traduciría en una integración del sí mismo (Oacklander, 2005) y paralelamente en la aceptación y valoración de los demás.(Milicic, 2011). Por último, se espera también que este estudio contribuya a la fundamentación y desarrollo de actividades complementarias para el aula basadas en recursos de arte plástico para niños.

Marco teórico

1. Arteterapia

La definición que encontramos para el programa de postítulo en arteterapia de la Universidad de Chile, considera que dicha disciplina:

“...comprende el uso de las artes visuales y sus procesos creativo-receptivos con el fin de alcanzar y mantener la salud y el bienestar. Se ejerce en el campo de la salud y de la educación e incluye, entre otros objetivos, la prevención, la rehabilitación física, psíquica y social y el desarrollo del potencial de salud y de recuperación de las personas, en particular, de aquellas con necesidades especiales. Se aplica en niños y adultos en forma individual y en grupos, favoreciendo la expresión, la comunicación interpersonal e intrapsíquica y la promoción de cambios favorables en la condición y el estilo de vida de las personas, de acuerdo con los objetivos de los equipos interdisciplinarios de salud y educación en que habitualmente actúa el especialista” (Marinovic, 2000).

En Norteamérica y Gran Bretaña esta especialización es reconocida como profesión sanitaria, como se observa en la definición de arteterapia de la Asociación Americana de Arteterapia (AATA):

“Arteterapia es una profesión de salud mental que utiliza el proceso creativo de la elaboración artística para mejorar y aumentar el bienestar físico, mental y bienestar emocional de los individuos de todas las edades. Se basa en la creencia de que el proceso creativo que participan en la expresión artística ayuda a las personas para resolver conflictos y problemas, desarrollar habilidades interpersonales, manejar el comportamiento, reducir el estrés, aumentar la autoestima y la auto-conciencia, y lograr la comprensión” (AATA, 2010).

La arteterapia integra los ámbitos del desarrollo humano, las artes visuales (dibujo, pintura, escultura y otras formas de arte), y el proceso creativo con los modelos de la consejería y la psicoterapia. La arteterapia se utiliza con niños, adolescentes, adultos, adultos mayores,

grupos y familias para evaluar y tratar las siguientes problemáticas: ansiedad, depresión y otros problemas mentales y emocionales, trastornos de abuso de sustancias y otras adicciones, abuso y violencia doméstica, dificultades sociales y emocionales relacionados con la discapacidad, traumatismos y pérdidas, problemas físicos, cognitivos y neurológicos, y problemas psicosociales relacionados con la enfermedad médica. Los programas de terapia de arte se encuentran en diversos contextos, incluidos hospitales, clínicas y organismos de la comunidad, centros de salud, instituciones educativas, empresas y consultorios privados. (Malchiodi, 1998, p. 9).

Es importante mencionar que aunque el caso de estudio de esta investigación, el taller La Caracola, no se autodefine como de Arteterapia sino como un taller de arte sus fundamentos y metodologías apuntan en muchos sentidos al uso más terapéutico de la práctica artística desarrollado a través de lo que se conoce actualmente como arteterapia. Esto justifica entonces, la elección de este referente para el análisis y fundamentación de esta investigación.

Cada vez más, se ha estudiado que si los niños tienen experiencias terapéuticas a través del arte a temprana edad, esto podría prevenir posibles problemas durante la adolescencia y vida adulta (Cohen, 1975, en Dalley, 1984). Al respecto Pine señala:

“Los niños reconocen la libertad de expresión que se les da a través del arte, muy pocas veces piden ser dirigidos. Como educadores queremos que los niños avancen y crezcan no solo intelectualmente sino emocionalmente. El arteterapia es un aprendizaje especial que une el mundo interno de los niños con su mundo social más inmediato” (Pine, 1975, en Dalley, 1984, p. 89).

La experiencia internacional apunta a validar estas observaciones. Katrin Fitzherbert (1985) realizó un interesante estudio en niños de entre 8 y 9 años, sujetos a trabajo arteterapéutico sistemático durante siete trimestres en la escuela primaria. El resultado fue que tres años después el mismo grupo en seguimiento estaban bien académica y socialmente. Unos pocos estaban solos y en ocasiones eran molestados por sus compañeros, al igual que en el kinder, pero finalmente se observó un importante aumento en la capacidad de resiliencia. Este aspecto era considerablemente mayor en el grupo estudio que en el grupo control (Dalley, T., Case, C., Schaverien, J. & Weir, F., 1987).

Con respecto a la experiencia de incluir arteterapia a nivel formal dentro del currículum escolar en los Estados Unidos, varios especialistas en temas de educación han enfatizado en el hecho de que para los profesores es más difícil trabajar con niños no por sus diferencias académicas o cognitivas, sino más bien por las diferencias y dificultades emocionales que se observan en ellos. Desde la psicología infanto juvenil visualizamos que una educación de buena calidad debiera aspirar a un crecimiento integral para los niños, no sólo cognitivo sino también emocional. Se recalca en este sentido la arteterapia como un tipo especial de aprendizaje que une el mundo interno con el mundo social, y facilita el crecimiento integral de los niños (Winnicott, 1964, en Dalley, 1984).

2. Arteterapia y desarrollo emocional en niños

Según la revisión bibliográfica realizada por la psicóloga, arteterapeuta y docente de la Universidad de Chile Pamela Reyes, los recursos artísticos apuntarían a fortalecer las siguientes áreas del desarrollo:

1. Los medios artísticos facilitan la comunicación con los niños sin considerar posibles barreras de lenguaje, cultura, experiencias reprimidas y resistencia.
2. Las actividades del arte alientan la creatividad, espontaneidad, autoexpresión y el descubrimiento.
3. Las producciones artísticas suministran medios proyectivos similares a la catarsis en la que se proyectan los sentimientos, las ideas y las preocupaciones y finalmente se exploran, se entienden y se interpretan.
4. Debido a que en la labor artística existe una obra final, trabajar en un ambiente artístico, significa un proceso activo, creativo e intuitivo que permite que surjan sentimientos de dominio y de competencia (Dalley, 1990, en Reyes, 2002).

Los talleres de arteterapia constituyen experiencias integrales, ya que involucran experiencias cognitivas, motoras y sensoriales, a un nivel tanto consciente como preconscious. Los niños llegan a ser más comunicativos sobre sentimientos, internalizan mejor las experiencias y disminuyen conductas disruptivas. Mejoran la habilidad comunicacional y la autoestima en niños abusados sexualmente (Dalley, 1990, en Reyes,

2002). Según Edith Kramer (1970) la terapia artística provee condiciones para el proceso creativo, condiciones de confianza y seguridad. Además se responde a los niveles de comunicación tanto verbal como no verbal manifiestos y/o encubiertos en el hacer del arte. El arteterapeuta actúa como modelo para el desarrollo de la función yoica, en el sentido de un yo auxiliar. Ayuda a que los niños produzcan arte bien formado y expresivo, es decir, que puedan realmente elaborar sus creaciones no en un sentido de logro estético pero sí de satisfacción personal. El arteterapeuta como acompañante terapéutico en este sentido clarifica información, incorporándola al arte y la realidad infantil.

Uno de los estudios que llama la atención dentro de esta revisión bibliográfica es el realizado en los Estados Unidos por Saunder y Sanders (2000). Este estudio concluye que la arteterapia tiene un impacto significativamente positivo en la vida de niños entre dos y dieciséis años y sus familias. Ellos mostraron una cercanía positiva con sus terapeutas hacia el final del programa, además de una disminución significativa en la frecuencia y severidad de sus comportamientos negativos y un aumento significativo en su autoestima, información que fue recolectada desde ellos mismos al empezar el programa. Una de las conclusiones más importantes del estudio es que la arteterapia tiene la habilidad de ayudar a los niños a ser más comunicativos de sus propios sentimientos, a internalizar menos, y a no actuarlos luego de modo destructivo, lo que se traduciría en un aumento significativo de su autoestima. Este estudio de tipo cuantitativo se basó en una muestra de 94 niños, en un período de tres años, y su objetivo general fue medir la efectividad de la arteterapia.

Por otra parte, la autora Maite Garaigordobil (2005) diseñó un programa de juego creativo prosocial para evaluar sus efectos en el desarrollo intelectual. Se utilizó un diseño de tipo experimental preprueba-intervención-postprueba, con un grupo control. La muestra estuvo constituida por 86 niños de 10 y 11 años pertenecientes a dos centros escolares del País Vasco en España. Los sujetos experimentales realizaron el programa de intervención psicológica que consistió en dos horas de sesión de juego semanal durante el año escolar. Los juegos que contiene el programa estimulan comunicación, cohesión, confianza y desarrollo de la creatividad, insertando en ellos la idea de compartir, cooperar y aceptarse, jugando e inventando juntos. Los resultados del análisis de varianza arrojan un impacto significativo sobre la inteligencia verbal, la capacidad para formar conceptos o definir palabras y en la capacidad de pensamiento asociativo verbal. Se confirma, a su vez, un

efecto superior en los sujetos que en la fase de preprueba tenían bajo nivel cognitivo. No se encontraron diferencias por sexo. Los resultados dejan en evidencia el efecto positivo de las intervenciones que estimulan el juego y la conducta prosocial en factores intelectuales (Garaigordobil, 2005). Si bien esta última investigación no apunta específicamente al foco del presente estudio, sus resultados evidencian los beneficios de la creatividad y el juego en el desarrollo de los niños directamente en su desarrollo cognitivo e integral.

En la revisión bibliográfica realizada llama la atención cómo la disciplina de la arteterapia reúne distintos enfoques teóricos de la psicología (Rubin, 2001). Estos son los enfoques psicodinámico, humanista, sistémico y cognitivo conductual, entre otros (Rubin, 2001). Desde esta perspectiva, una revisión exhaustiva de los programas y documentos de trabajo del taller La Caracola permiten deducir que sus bases conceptuales son de orientación humanista. De este modo, el marco teórico comprensivo de esta investigación se inserta en este enfoque. La visión de la teoría humanista en arteterapia pone énfasis en el desarrollo de una personalidad balanceada que pueda fluir rítmicamente entre las polaridades del amor y odio, fuerza y debilidad, privacidad e intimidad, competencia y cooperación, etc. (Rubin, 1987). En otras palabras, desde la teoría humanista se plantea que a través del arte es posible acercar a la persona a integrar en sí mismo un estilo de vida creativo-expresivo y así prepararlo para momentos de cambio en el futuro. Asimismo, la atmósfera de arteterapia pretende estar totalmente ausente de juicios morales, sugiriendo que el hombre en sí mismo puede ser tanto bueno y malo, fuerte y débil, etc. En definitiva, esta teoría psicológica en su aplicación en arteterapia hace énfasis en la personalidad holística, en la cual se integra una cooperación armónica entre cuerpo y mente, cuerpo y espíritu, y alcanzar esta unión a través de sí mismo y su medio (Garaigordobil, 1985, en Rubin, 1987).

3. Desarrollo emocional y habilidades sociales

Es importante mencionar, como ya se señaló anteriormente, que la teoría humanista es la que orienta esta investigación. Sin embargo, se ha tomado la opción de buscar dentro de otros marcos comprensivos categorías que permitieran una adecuada observación y operacionalización de procesos de desarrollo emocional. La integración de marcos comprensivos diversos ha resultado beneficiosa para la disciplina de la arteterapia. Se

observa, por ejemplo, que en el desarrollo de la arteterapia como campo profesional la teoría psicodinámica ha tenido un peso importante, como se señala en la introducción con respecto a los trabajos de Edith Kramer. Desde una mirada, entonces, más integrativa, son escogidas categorías que derivan de la teoría cognitiva, debido a que estas presentan una ventaja al permitir operacionalizar y sistematizar de forma adecuada los procesos de desarrollo emocional observados. Se busca una comprensión detallada de este proceso, lo cual sería favorecido por un análisis en base a diferentes variantes del desarrollo emocional, a partir de las categorías descritas por Mayer y Salovey (1997).

Las siguientes categorías no presentan discordancia con respecto a los postulados sobre desarrollo emocional de la teoría humanista, y, asimismo, siguiendo a Rubin (2001), se plantea que tampoco son contrarios al marco comprensivo de la arteterapia, dado que esta disciplina reúne enfoques diferentes, dentro de los cuales el autor menciona a la teoría cognitiva.

Las siguientes definiciones operacionales de desarrollo emocional son tomadas del modelo descrito por Mayer y Salovey (1997). Los autores conceptualizan esta capacidad como: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”. De esta definición se extraerán tres conceptos: la percepción emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional.

Dentro de este modelo se identifica la *percepción emocional* como la “habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean”. Los autores señalan que el poder distinguir entre las diferentes emociones en sí mismo, y de esta forma también las de los demás, requiere de un entrenamiento específico (Mayer y Salovey, 1997, en Fernández y Extremera, 2002).

Por otra parte, la *comprensión emocional* implicaría la “habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetarlas y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos” (Fernández y Extremera, 2002). Los autores se refieren a esta capacidad como aquella que nos permite comprender cómo se combinan los estados emocionales, cómo se interpretan emociones complejas, el reconocimiento de la transición

entre un estado emocional y otro, y finalmente el reconocimiento y aceptación interna de sentimientos simultáneos y contradictorios. La comprensión emocional se refiere a la comprensión de estos aspectos en sí mismo, y paralelamente en los demás (Mayer y Salovey 1997, en Fernández y Extremera, 2002).

Por último, los autores distinguen la *regulación emocional* como “el estar abiertos tanto a sentimientos positivos como negativos y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar su información”. Señalan que es una de las habilidades más complejas dentro del repertorio emocional, ya que incluiría el regular emociones en los demás y en uno mismo, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas (Fernández y Extremera, 2002).

En segundo lugar, siguiendo el modelo de Arón y Milicic, se comprenderá la habilidad social como “la habilidad de un niño para organizar cogniciones y conductas en un curso de acción integrado y dirigido a metas interpersonales o sociales, culturalmente aceptadas” (Ladd y Mize, 1983, en Arón y Milicic, 1991).

A modo de operacionalización, dentro de estas habilidades y en función del presente trabajo de investigación se describirán las siguientes categorías:

Habilidad para tomar la perspectiva del otro (rol taking), entendida como la capacidad para captar los atributos del otro y reconocer sus necesidades, comprender sus intenciones y considerar su punto de vista junto con el propio (Spivack, Shure, 1976, en Arón y Milicic, 1991).

Habilidad para adecuarse a las normas sociales, entendida como la capacidad de percibir las normas que prevalecen en el medio y actuar de acuerdo a ellas (Spence, 1981, en Arón y Milicic, 1991).

Capacidad de autopercepción (self awareness), que consiste en dirigir la atención hacia la propia interioridad, tomando contacto con las propias sensaciones y emociones, como una forma de regular el comportamiento social (Carver y Scheier, 1984, en Arón y Milicic, 2002).

Capacidad de autoexposición, definida como apertura y exposición de los propios sentimientos y percepciones frente a otros (Dowrick *et al.*, 1984, en Arón y Milicic, 2002).

Todo esto, según las autoras Arón y Milicic (2002), se vería favorecido en ambientes empáticos con las necesidades y emociones de los niños, ya que favorecería individuos sanos emocionalmente, seguros y capaces de desarrollar sus propias potencialidades. Las autoras argumentan en la misma línea que el sistema educacional chileno con frecuencia es poco empático frente a las necesidades emocionales de los niños, lo que influiría en un adecuado desarrollo de habilidades sociales.

A partir de lo anterior cabe señalar que existiría una correspondencia entre algunas definiciones de los modelos de desarrollo emocional y habilidades descritos, especialmente se observan resonancias entre la categoría de percepción emocional del desarrollo emocional del modelo de Mayer y Salovey, y la capacidad de autopercepción referida al desarrollo social distinguida por Arón y Milicic. Sin embargo, a pesar de la correspondencia que podría existir en su definición, ambas serán utilizadas en la presente investigación, debido a que se utilizarán para observar diferentes tipos de categorías de comportamiento.

4. Niños (psicología del desarrollo)

Desde el punto de vista del desarrollo, los niños que forman parte de la presente investigación, de acuerdo a su edad cronológica (entre los 7 y 13 años), se encuentran en la etapa definida como de escolarización donde su tarea principal es el logro de competencias cognitivas y físicas fuera de la familia. En este sentido es fundamental la interacción con sus pares y el sentimiento de pertenencia al grupo, lo cual tiene una implicancia directa sobre su autoestima. En esta etapa la familia queda relegada a un segundo plano. Se va perdiendo el sentido egocéntrico del niño pequeño hacia el proceso de socialización –en donde se introducen los intercambios– siendo capaz de ceder y tolerar a los demás. Paralelamente, surge el sentimiento de temor social, es decir, de causar mala impresión o ser rechazado por el grupo (Almonte, Correa & Montt, 2003). En este sentido, se plantea que “La expresión emocional del escolar se caracteriza por ser menos exagerada y más diferenciada”, (Piaget, 1973 en Almonte, Correa & Montt, 2003). Lentamente, los niños aprenden a modular las respuestas afectivas y emocionales y comienzan a relacionarse en paralelo con diferentes sistemas como son padres y familia, escuela y amigos. Las expresiones emocionales a su vez adquieren una forma verbal, y al igual que en el desarrollo cognitivo hay un proceso de

asimilación y acomodación en interacción con el ambiente, lo cual se traduce en que para un niño que vive en un ambiente afectuoso y seguro, esto tenderá a estabilizarse (Piaget, 1973, en Almonte, Correa & Montt, 2003). En esta etapa aparece, a su vez, el realismo y la objetividad sobre el mundo que lo rodea (Almonte, Correa & Montt, 2003).

Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, esta etapa corresponde a la organización de las operaciones concretas “que le permite ordenar y relacionar su experiencia, captar relaciones causa-efecto y una actitud más crítica” (Piaget, 1973). Por último, aparece la reversibilidad, lo que les da a los niños la posibilidad de volver al punto de inicio, y el principio de conservación de la masa, en primer lugar, luego el peso y finalmente el volumen (Almonte, Correa & Montt, 2003).

Erick Erickson, en su teoría del desarrollo psicosocial, define esta etapa como de industria versus inferioridad, en donde el individuo desarrolla un sentido más allá de sus modos orgánicos con un sentimiento de finalidad. Es el sentido de industria donde “se adapta a las leyes inorgánicas del mundo de las herramientas” (Erickson, 1993, p. 240). Los límites de su yo ahora incluyen sus herramientas, lo que se denomina el “principio del trabajo” (Erickson, 1993, p. 240). La crisis en esta etapa radica en un sentimiento de inadecuación o inferioridad. Si el individuo no consigue rendir adecuadamente con sus herramientas y habilidades podría perder la adecuada identificación con sus pares (Erickson, 1993).

Desde el punto de vista humanístico gestáltico, la principal tarea en el desarrollo de los niños desde el nacimiento hasta la adolescencia, consiste en separar y desarrollar sus propios límites y autonomía. El gran temor en la etapa de desarrollo de la escolarización sería el ser rechazados o abandonados, sin embargo paralelamente existiría una lucha por una adecuada separación. En su búsqueda por la supervivencia, y al no tener la suficiente madurez emocional e intelectual, los niños pueden bloquear, reprimir o restringir varios aspectos del organismo. Estas restricciones podrían generar interrupciones del proceso natural de autorregulación orgánica al que están llamados en su avance a la adultez (Oacklander, 1982, en Schaefer, 2003). Las terapias creativo-artísticas ayudan a dar un sentido personal a la vida, más seguro para los niños que a través de las palabras, y paralelamente proveen de regulación afectiva. El uso de las técnicas artísticas es una forma adecuada para niños y adolescentes de poder, primero identificar, y luego manejar

emociones y sentimientos de manera simbólica. Esto le da la posibilidad de poder expresar, por ejemplo, emociones tristes o amenazantes y mantener en lo simbólico una distancia protectora de su experiencia personal (Crenshaw, 2007, en Edgar-Bailey y Kress, 2010).

5. Caso de estudio: Taller de Arte Plástico y Expresión La Caracola

El taller de arte plástico y expresión La Caracola tiene sus inicios en Santiago, el año 1998. Nace respondiendo a una necesidad de crear un espacio físico y psicológico en donde niños puedan expresar de forma libre y segura sus emociones y sentimientos, a través del arte plástico en grupo. Los niños y niñas son invitados a crear libremente sin reglas ni estructuras predeterminadas. Esto a partir de plasmar en forma no verbal el mundo que los rodea, y que la plástica sea un puente para conectarse con ellos mismos y los demás. De esta manera se da una importancia central al desarrollo de la creatividad.

Sus fundamentos se basan en una experiencia similar de arteterapia vivida por su creadora y fundadora en la Universidad de Berkeley, California, y en el museo de arte contemporáneo, MOMA, de Nueva York¹.

5.1 Descripción

Desde el punto de vista teórico, en La Caracola se utiliza la capacidad creadora e imaginativa de cada niño para poder introducirse en sus vivencias. Existe un constante diálogo entre lo que el niño va creando, ya sea a través de pinturas u otros materiales, y lo que sus profesores y compañeros pueden ir aportando a su trabajo. Hay una preocupación permanente por inculcar un lenguaje que mantenga el desafío de encontrar maneras de comunicarse a través de los recursos creativos que el niño está utilizando, no necesariamente a través del lenguaje verbal.

El taller La Caracola utiliza las artes plásticas como un medio para generar recursos emocionales y creativos. A través de múltiples ejercicios (pintura, escultura, dibujo, entre

¹ Nota del autor: esta información es extraída de documentos internos del Taller La Caracola.

otros) y diversos materiales (témperas, plumones, cola fría, papeles de colores, diario y reciclaje) se busca crear un encuentro entre lo que el niño va creando y sus vivencias internas. Cada actividad está formulada para que los niños y niñas tengan que observar sus vivencias emocionales y desde ahí puedan activar su proceso creativo. Para lograr este objetivo, se establece como tema central las emociones y a partir de ahí las facilitadoras grupales van descifrando pequeñas áreas para abordar con los niños a través de la plástica. De esta manera, a lo largo del año se trabajan temas como el reconocimiento y diferenciación de los distintos estados emocionales (pena, rabia, miedo, alegría, etc.), la expresión y canalización de cada uno de ellos, las emociones como recursos personales, las emociones como herramientas en las relaciones con los otros, las emociones como recursos para favorecer la imaginación, entre otros².

5.2 Facilitadores grupales

Una cuestión que resalta de la descripción de este taller es la importancia de la relación entre los facilitadores y los niños. Al respecto Reyes (2009)³ señala, desde el arteterapia, que el niño con el arteterapeuta tiene una relación especial ya que éste le ayuda a usar los materiales, pero no le enseña desde el punto de vista pedagógico, centrado en el oficio o hacer. Esta relación fluye en un atmósfera libre de competencia y juicio. Un terapeuta adecuado da permiso al niño para ser él mismo y descubrirse, siempre en un sentido de elaborar o mentalizar el mundo emocional a través del arte. En este sentido, la facilitadora grupal tiene la capacidad de crear un punto de encuentro entre las creaciones del niño y los materiales que éste utiliza, y los diferentes sentimientos y vivencias que éste posee (Galaz, 2009). Esta actitud da al niño seguridad en esta relación y da pie a otras experiencias correctivas que no tienen necesariamente que ver con la plástica. En arteterapia el niño puede hacer arte, jugar o bien a ratos no hacer nada (Pine, 1975, en Dalley *et al.*, 1984).

5.3 Etapas de sesiones grupales

² Ídem nota anterior.

³ Nota del autor: estas ideas son extraídas de las entrevistas personales con la directora del diplomado en arteterapia de la Universidad de Chile.

Cada sesión grupal (con un máximo de diez niños ordenados por edad) dura dos horas cronológicas con un recreo en la mitad, y está dividida en tres etapas fundamentales que se interrelacionan entre sí.

5.3.1 Actividades en el mesón

El mesón es un espacio introductorio a la forma de trabajar en La Caracola. Es la primera parte de los talleres y consiste en un espacio delimitado y contenido físicamente donde los niños se sientan todos juntos, a medida que van llegando, y comienzan a dibujar en sus cuadernos. Este espacio es de suma importancia tanto para el proceso creativo individual como grupal. Por una parte, en lo que se refiere al trabajo individual, es el primer acercamiento que tiene el niño con la experiencia que se dispone a vivenciar. De esta manera, el facilitador tiene una gran oportunidad para observar la disposición y la actitud con que cada niño llega al taller. En segundo lugar, el trabajo del mesón permite observar la manera en que cada niño se va aproximando al proceso plástico y creativo. Es una instancia que permite mirar cómo es que cada niño enfrenta “el espacio en blanco de la hoja” y lo trata de resolver a partir de un conjunto de materiales diversos que tiene enfrente. El cuaderno: es un espacio creativo, acotado y concreto, compuesto de tapa de cartón y hojas kraft que se van superponiendo a medida que se avanza. Una de las actividades típicas de esta etapa de trabajo es el “había una vez”, donde el facilitador le dibuja una línea libre en una de las hojas del cuaderno de papel kraft, frente a lo que el niño debe imaginar algo para dibujar sobre eso y muchas veces relatar una historia a lo que dibujó⁴.

5.3.2 Actividad lúdica

Esta actividad corresponde al segundo momento durante el desarrollo de la clase. Por lo general, se lleva a cabo después de un tiempo de recreo. Su objetivo principal es crear una experiencia de juego (a partir de los objetivos que se pretende lograr a nivel plástico y personal) que sirva de motivación para la actividad artística central que se realizará a

⁴ Podemos encontrar muchas similitudes entre esto y la técnica del garabato creada por el psicoanalista Donald Winnicott.

continuación. A través de la utilización de diversas escenografías y actividades que involucran el trabajo con el cuerpo, pretende que los niños se acerquen al trabajo plástico por medio de un lenguaje que prioriza lo lúdico y sensorial por sobre lo cognitivo. La inclusión de una actividad lúdica dentro de la metodología del taller, busca favorecer diversos aspectos individuales y sociales del desarrollo del niño. En primer lugar, cabe señalar que el juego es universal y ayuda a los niños a comunicarse, a ganar control sobre sus vivencias, a desarrollar un pensamiento creativo, a resolver problemas y a experimentar. Es un medio natural de autoexpresión que permite liberar emociones reprimidas y expresar la identidad cultural. Asimismo, permite la externalización del mundo interno y la elaboración de experiencias por medio de un lenguaje simbólico, el cual permite disminuir resistencias al abrir otro canal de comunicación menos amenazante y más entretenido. Por último, puesto que cuando juegan los niños tienen la oportunidad de inventar y modificar los elementos de su espacio, el juego proporciona una manera de manejar las preocupaciones más flexible y creativa. En relación a los aspectos psicosociales, el juego ayuda a desarrollar elementos positivos entre las personas que juegan ya que favorece el desarrollo de vínculos, potencia las relaciones interpersonales y proporciona a los jugadores sentimientos de disfrute que facilitan las interacciones positivas, generando un sentimiento de bienestar. Para llevar a cabo esta actividad en el taller, es preciso tener en cuenta varios elementos. En primer lugar, debe tener reglas que permitan la participación activa y ordenada del grupo total. Puesto que la idea central es que los niños se diviertan y participen todos por igual, el juego debe tener límites físicos, temporales y sociales claros. Es decir, el lugar debe ser delimitado y hay que explicar a los niños claramente las instrucciones para que el juego resulte.

En este sentido, y teniendo en cuenta la presencia de escenografía que complementan la actividad, hay que dejar claro cómo se usa el espacio y los elementos dispuestos en él. Los niños deben conocer de antemano el recorrido que deben seguir y los elementos que se pueden intervenir. Por último, es importante recordar que en la metodología del Taller la Caracola el juego debe servir de motivación y puerta de entrada a la actividad creativa posterior. En este sentido, al momento de inventar la actividad lúdica, se debe generar un puente entre la escenografía y el formato y los materiales que se usarán a continuación. Por ejemplo, si se pretende trabajar la geografía a través de diferentes texturas, se puede incluir

en la actividad lúdica una estación del recorrido donde haya arena y otra donde haya sal y los niños deban pasar por ambas y comparar con sus manos y sus pies cómo se siente cada una de ellas. De esta manera, podrán acceder al registro sensorial que les permitirá asociar tales texturas y tonos a ciertos paisajes, los que posteriormente tendrán que representar integrando ambos materiales con témperas, géneros, papeles, etc.

5.3.3 Actividad plástica

Corresponde a la tercera parte del taller y es el momento creativo central. Su objetivo es ofrecer un espacio donde los niños tengan la oportunidad de hacer realidad, mediante formas y colores, todas aquellas sensaciones y emociones, pensamientos y sueños que viven en su interior y que han sido traídos al presente y estimulados con las actividades anteriores. A través de múltiples manifestaciones artísticas como esculturas, cuadros, autorretratos y murales, entre otros, se busca que los niños pongan de manifiesto su mundo interno y así puedan acceder y elaborar diferentes aspectos de su forma de ser. Luego de que los niños han participado del mesón y la actividad lúdica, donde implícitamente se ha ido introduciendo el objetivo plástico y personal por medio de canales cognitivos, lúdicos y sensoriales, se plantea a los alumnos el desafío de involucrarse en un proceso creativo que les permitirá poner de manifiesto la variedad de elementos internos que han ido despertando a lo largo del desarrollo de la clase. A través de una instrucción general para todos, se plantea el objetivo plástico central y se presentan los materiales con que se puede llevar a cabo. En este sentido, cabe señalar que la metodología de La Caracola busca que cada niño sea libre y autónomo al momento de realizar el objetivo propuesto. Es decir, si bien todos reciben una instrucción general que les señala el concepto central que deben desarrollar, cada uno es encargado de determinar el camino que seguirá para lograr el producto final. Asimismo, si bien las facilitadoras grupales disponen cierta cantidad y tipo de materiales, cada niño tiene la oportunidad de elegir cuáles utilizará y de qué manera. Sin embargo, si bien son los niños quienes deben descubrir cómo llevarán a cabo el objetivo propuesto, existen ciertos aspectos relacionados con el orden y el uso de los materiales y el espacio físico que es importante marcar claramente. Por una parte, cabe señalar que en La Caracola los materiales son compartidos y utilizados por todos. En este sentido, existen reglas claras que permiten una convivencia armónica y respetuosa entre ellos. Antes de

empezar a trabajar, se les explica que cada material está puesto para que cada niño tenga la oportunidad de usarlo en justa medida, teniendo en cuenta que puede haber otro compañero que también lo puede necesitar. Así, se busca que el ambiente de trabajo sea tranquilo y permita la conexión profunda con la imaginación. Asimismo, pretende que los niños aprendan a vivir cada una de las etapas del proceso creativo sin apresurarse por encontrar las soluciones finales. Los niños aprenden a seleccionar los materiales que les permitirán dar comienzo a su obra y, a medida que se van adentrando en el proceso creativo, aprenden a escoger y agregar aquellos que crean necesarios para lograr el producto final. Dentro de la sala de clases, existen procedimientos claros en relación a cómo deben usarse las témperas, la cola fría y el material de reciclaje. Se les muestra dónde se guarda cada material y se les enseña a ordenarlo una vez que lo hayan terminado de usar. También se les enseña que los materiales son exclusivamente instrumentos de trabajo y no se deben desperdiciar. Esto permite que el espacio de trabajo esté limpio y despejado, a la vez que previene la pérdida de tiempo que se puede producir producto de materiales perdidos o extremadamente desordenados. Es importante señalar que hay ciertos materiales dentro de la clase que son manejados por las profesoras con el fin de repartir cantidades justas y mantener un orden en el consumo. Cabe señalar que las reglas presentadas son sumamente necesarias si se tiene en cuenta que en La Caracola se trabaja en un espacio grande y abierto donde cada niño elige el lugar donde realizar su proyecto. Es decir, para llevar a cabo la actividad plástica no se utilizan mesas, sillas o atriles. Por lo general se trabaja en el suelo y los materiales están repartidos en distintas partes de la sala. De esta manera, cada niño debe ser cuidadoso al momento de recorrer el espacio para no pisar los trabajos de sus compañeros y no pasar a llevar los materiales que estén en el suelo. Ahora bien, existen ciertos criterios de la metodología de La Caracola que fundamentan el uso de un espacio libre y amplio para trabajar. En primer lugar, las intervenciones plásticas suelen hacerse en formatos grandes, ya sea planos o en volumen. El niño tiene la oportunidad de desplegar su capacidad creadora en formatos que muchas veces sobrepasan su propio tamaño. Este ejercicio tiene como objetivo promover el desarrollo y fortalecimiento de varios aspectos de su forma de ser. Invita al niño a desprenderse de las estructuras tradicionales a las que está acostumbrado en el sistema escolar y lo sumerge en nuevas dimensiones, las que lo desafían a encontrar nuevas estrategias que le permitan resolver el ejercicio de manera exitosa. Por una parte, debe modificar sus perspectivas

visuales y pasar de una visión circunscrita y estrecha a una más libre y con más campo. Por ejemplo, si el niño decide crear un paisaje de la puesta de sol en una hoja de gran formato, al mirar la enorme superficie, se dará cuenta que puede incluir nuevos elementos a los ya conocidos cielo, sol y mar. Así, puesto que dispone de una hoja de gran tamaño, podrá ir entremezclando e incluyendo colores con libertad, sin verse frenado por el ejercicio meticuloso y detallado que implicaría hacer esto mismo en una hoja pequeña. Por otra parte, el uso de grandes formatos en volumen, permite crear objetos en tamaño real o ir más allá y crearlos más grandes de lo que son. Haciendo uso de su habilidad manual y su creatividad, puede desprenderse de los criterios impuestos por la realidad y dar rienda suelta a sus deseos y fantasías. Por ejemplo, puede crear un pájaro más grande que él y jugar a que éste lo lleva volando a los lugares que más le gustaría conocer. Asimismo, puede crear un objeto que desea y usar su imaginación para utilizarlo como parte de su vida real. Por ejemplo, una niña desea tener una muñeca y es ella misma quien la crea y luego la usa para jugar. En segundo lugar, la metodología de La Caracola utiliza material de reciclaje como elemento central dentro del proceso creativo. A lo largo del año, se juntan cajas de todos los tamaños, botellas de plástico y rollos de papel higiénico, entre otros, los cuales serán incluidos en las actividades plásticas y deberán ser transformados a merced de los objetivos que se pretende desarrollar. El uso de este tipo de material permite transmitir e inculcar en los niños el concepto de segunda oportunidad, ya que cuando ellos reciben el material de reciclaje, éste ya ha sido utilizado por otros que lo han desechado. Este ejercicio busca que los niños sean capaces de replantearse la funcionalidad de ciertos objetos y de esta manera vayan flexibilizando su pensamiento en relación a ciertos aspectos de sí mismos que muchas veces han sido “desechados” y dados por perdidos porque no han cumplido con las expectativas propias o de los demás.

Cabe señalar que a partir de materiales de reciclaje, los últimos dos meses y medio del año, es decir, de mediados de octubre a diciembre, los niños realizan su escultura de fin de año. Cada sesión se destina toda la parte de actividad plástica a la escultura, la cual tiene un formato de un metro y veinte centímetros de altura, casi del tamaño real del niño. Ellos escogen dos personajes libremente y les dan vida a través de esta escultura plástica. El hecho de trabajar en ella durante varias sesiones consecutivas hace que los niños vayan añadiendo elementos lentamente, y paralelamente identificándose con sus personajes

creados. Posteriormente, el taller realiza una exposición al aire libre, donde van los asistentes al taller, padres y todas las personas que deseen visitar la muestra, en donde se exponen las esculturas de cada niño junto a una breve explicación que el mismo niño-autor hace por escrito de la escultura.

6. Enfoque teórico y aspectos terapéuticos del taller

De este modo podríamos destacar, desde la perspectiva de la psicología infanto juvenil, tres aspectos terapéuticos o facilitadores del desarrollo y expresión emocional de los niños que se articulan en el taller La Caracola: el juego, la experiencia grupal y el desarrollo de la creatividad a través del arte plástico. A continuación, se elaboran conceptualmente estos aspectos facilitadores.

6.1 Juego

El juego como campo de estudio ha sido estudiado desde distintas aproximaciones teóricas dentro de la psicología (Garaigordobil 2002). En el marco de las teorías gestálticas el mismo autor destaca las teorías de Violet Oacklander. En general, se observa en estas bases teóricas de terapia de juego que una idea predominante es que el terapeuta debe involucrarse por completo en las sesiones de forma genuina, y respetando minuciosamente los límites. El terapeuta lleva a la sesión sus metas, pero no sus expectativas, es decir, nunca forzará al niño más allá de sus capacidades. Como condición de este trabajo se establece que se debe crear una relación cercana y afectiva con el niño para realizar con éxito la terapia en un contexto creativo (Oacklander, 1988, en Schaefer, 2003, pp. 87-94). Según este autor, los aspectos centrales del juego que se pueden potenciar en una terapia de orientación creativa desde el punto de vista humanista-gestáltico son:

Fortalecimiento del sí mismo. Los niños necesitan apoyo dentro del sí mismo para expresar emociones bloqueadas. Los menores que han experimentado traumas bloquean sus emociones en relación con el trauma, y no saben cómo expresarlas. Los niños también acogen introyecciones negativas sobre sí mismos, porque no poseen la capacidad cognitiva para discriminar. Estos mensajes negativos son la fuente muchas veces de una actitud

negativa hacia sí mismo y una baja autoestima. Ayudar a los niños a desarrollar un fuerte sentido del sí mismo, dar una sensación de bienestar y fortaleza interna para expresar las emociones ocultas, es uno de los objetivos de la terapia de juego desde la comprensión gestáltica.

Los sentidos. Ofrecer al niño experiencias que estimulen e intensifiquen el uso de los sentidos es un paso importante para conferirle fortaleza al sí mismo. La mayoría de los niños que tienen problemas se desensibilizan como una forma de crear una coraza y protegerse. Las experiencias con la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato, modalidades que en realidad son funciones del contacto, enfocan la nueva conciencia de los sentidos del niño.

El cuerpo. En congruencia con el interés de la terapia gestalt por todos los aspectos del organismo del niño, se presta atención al uso que este hace de su cuerpo. Los niños con problemas se restringen y se desconectan de su cuerpo. El terapeuta ofrece numerosas experiencias para ayudar al menor a que cobre más conciencia de su cuerpo.

Expresión emocional y energía agresiva. Una meta de la psicoterapia de juego consiste en descubrir y expresar adecuadamente emociones bloqueadas. A esto ayuda el hecho de definir su sí mismo y sentir más autonomía. Otra ayuda importante consiste en una forma de energía agresiva (la cual no debe ser agresividad). Este tipo de energía es más que una sensación de poder interna, conlleva una acción que está por encima de ella. A los niños perturbados los confunde esta energía, y la retraen. Ayudar a que los menores perciban esta energía desde un lugar sólido en su interior y a que se sientan a gusto con ella, es un requisito para la expresión de emociones suprimidas (Oacklander, 1988, en Schaefer, 2003, pp. 87-94).

Por otra parte, para la terapia de juego de orientación gestáltica se desarrolle con éxito deben cumplirse cuatro condiciones:

- La experiencia debe ser en contacto con el terapeuta.
- El niño debe sentir que está en un espacio seguro. El terapeuta ha definido límites claros y el niño sabe que lo cuidará.
- La actividad se exagera.

- Debe ser en un espíritu de diversión y juego.

Como puede observarse, el énfasis va en la experiencia, no en el contenido. Los niños necesitan oportunidades para que el poder que hay dentro de ellos se libere de las limitaciones que inhiben su capacidad para aceptar y expresar sus diversas emociones y para vivir libre y alegremente.

Como se ha señalado anteriormente, esta visión respecto de la experiencia del juego en un sentido holístico, es decir que integra el mundo sensorial corporal al contacto y la vivencia emocional en un ambiente seguro y contenedor ofrecen un marco teórico adecuado para comprender la perspectiva de la metodología del Taller de arte y expresión emocional La Caracola.

6.2 Aspecto grupal

Según Berg & Landreth (1979), en el grupo los niños experimentan cualidades terapéuticas liberadoras, como descubrir que sus compañeros también tienen problemas, y una disminución de la barrera de sentirse completamente solos. Según estos autores, en el grupo se desarrolla un sentido de pertenencia y se prueban nuevas habilidades interpersonales en un encuentro “real” en el que los niños aprenden formas más efectivas de relacionarse con las personas mediante un proceso de ensayo y error.

Desde un punto de vista sistémico, y como en toda terapia o psicoterapia grupal, el grupo es un microcosmos del mundo cotidiano de los niños. En dicho entorno se les brinda la posibilidad de que experimenten las reacciones inmediatas de los compañeros y de que tengan un aprendizaje vicario. Los niños desarrollan, además, una sensibilidad hacia los demás y reciben un enorme estímulo hacia su autoconcepto al serle de utilidad a alguien más. Una mención especial recibe el caso de los niños que han sufrido abuso y que, por tanto, tienen un autoconcepto pobre y una historia de vida con experiencias de fracaso, descubrir que pueden ser de ayuda a otra persona posiblemente sea la cualidad terapéutica más profunda posible. En el grupo terapéutico los niños también descubren que merecen respeto, y que su valor no depende de lo que hagan o produzcan sino más bien de quienes son (Berg & Landreth, 1979).

Una cuestión importante de considerar en la psicoterapia de grupo con niños es la dimensión lúdica que se deriva de sus prácticas. Al respecto Berg y Landreth (1979) señalan:

“La psicoterapia de juego de grupo, por su parte es la unión natural de dos modalidades terapéuticas efectivas. Los profesionales que aplican la terapia de juego y quienes aplican la terapia grupal, comparten varias características importantes. Ambos están comprometidos con un proceso creativo y dinámico. Ambos se centran en el desarrollo y mantenimiento de relaciones sanas y terapéuticas. Ambos buscan facilitar un proceso, en contraposición a aplicar una solución inmediata. Ambos realizan esfuerzos que exigen una formación. La unión entre la terapia de juego y el proceso grupal, es una respuesta natural e intuitiva a las necesidades de niños emocionalmente lastimados” (Berg & Landreth, 1979).

Por otra parte, para Oacklander (1994) la terapia grupal con recursos artísticos permite al niño experimentar el comportamiento actual y probar nuevas conductas. Una consideración importante a la terapia grupal infantil planteada por la autora es el sentimiento de sentirse diferente. El niño lucha para establecer su yo y oscila entre la confluencia y el aislamiento. La confluencia implica tener sentido del yo desde otro individuo. El contacto sano significa tener un buen sentido de sí mismo y sentir suficiente apoyo como para ser capaz de encontrarse con alguien sin perder su yo. En este sentido, el grupo es un escenario ideal para ayudar a los niños a mantener su propia integridad mientras se relacionan con otros. El grupo es un microcosmos seguro del mundo exterior, y con la propia orientación de la propia orientación de la terapeuta, y límites claros el niño en efecto puede encontrarse a sí mismo entre los demás.

Según la revisión realizada Francis Prokoviev, arteterapeuta, propone una serie de ideas ligadas al tema del grupo. El autor señala que los beneficios del grupo sobre la terapia individual en la atención terapéutica de los niños pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

1. La arteterapia grupal puede promover la creatividad y el juego de manera más fácil y activar a los niños más inhibidos del grupo, con la sola presencia de los más espontáneos y tomadores de riesgo.

2. La forma imaginativa y propositiva de algunos niños para acercarse a los materiales, puede facilitar el acercamiento de otros niños menos integrados.
3. La oportunidad de ser parte de un grupo, es un factor muy positivo en el crecimiento y desarrollo de los niños en general, especialmente aquellos que no tienen una buena experiencia en el grupo familiar o grupo curso.
4. Los niños con algún grado de dificultad en la relación con el terapeuta adulto, se sentirán más cómodos dentro de un grupo de pares.
5. Los niños que temen a sus propios sentimientos de hostilidad, sentirán al grupo un contenedor más fuerte, que lo que puede hacer la terapia uno a uno con el terapeuta.
(Prokoviev, 1987, p. 47)

Por último, en relación a la influencia del grupo en la creatividad, Mackinson (1966) distingue distintos efectos del grupo en función del tipo de creatividad: la creatividad personal, que corresponde al ser humano cuyo producto principal es su propia vida; la creatividad productiva que posee el individuo, y la creatividad social, es decir el individuo que configura positivamente relaciones sociales. El mismo autor subraya que cuando un grupo permite que el individuo realice aportaciones personales, es decir, cuando los compañeros y el profesor brindan los estímulos necesarios del entorno, fecundado y dirigiendo la espontaneidad del niño, ello estimula su creatividad (Garaigordobil, 2002, p. 181).

6.3 Creatividad

Uno de los pilares fundamentales del taller La Caracola, y que lo vinculan a la comprensión de las terapias artísticas, es su visión del proceso creativo por sobre el resultado o producto plástico-visual. En este sentido en su metodología, a partir del tema central que se busca trabajar, se realiza todo un recorrido previo al trabajo plástico principal. A través de juegos con el cuerpo y las sensaciones, se busca motivar a los niños para que se aproximen al tema que se quiere trabajar de una manera entretenida, cercana y estimulante. De este modo, los niños lentamente se van desprendiendo de las exigencias, la presión y la competencia para

adentrarse en un lenguaje que promueve la exploración, la individualidad y la libertad frente al cómo resolver lo que se está invitando a crear⁵.

Según Garaigordobil (2002), el concepto de creatividad es un fenómeno humano de gran complejidad que puede definirse como “La capacidad de producir algo nuevo, ya sea un producto, una técnica un modo de enfocar la realidad” (p. 135). Se trata de una actividad que se traduce en una realización de carácter novedoso que, en alguna medida, supone una respuesta adecuada a algún problema planteado dentro del ámbito específico en el que surge, y que, como tal, es valorada por observadores familiarizados con dicho ámbito. De este modo cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo es creativo. Se asocia a la originalidad, novedad, transformación tecnológica y social, asociaciones ingeniosas, riqueza de alternativas, riqueza de soluciones para los problemas, de fantasía capaz de trascender la realidad, capacidad de desestructurar mentalmente la realidad y reestructurarla en formas diferentes y originales (Garaigordobil, 2002).

Siguiendo la opción teórica de este a investigación, este estudio tomará como definición operacional de la creatividad las elaboradas desde las teorías humanistas.

Abraham Maslow (1978) sostiene que en todo ser humano existe, de forma inherente, una tendencia a la creatividad vinculada al propio desarrollo, enfatizando que la persona puede ser creativa en las fases cotidianas de la vida. Hace, además, una distinción entre la creatividad como autorrealización o primaria y la creatividad como talento especial –que denomina secundaria o integrada–, oponiéndose a la dicotomía extrema entre la creatividad y la no creatividad. Desde su perspectiva, las personas que se autorrealizan son esencialmente creativas y mantienen: una percepción abierta, una expresividad espontánea, una gran atracción a lo desconocido, una integración de aspectos considerados como opuestos y auto aceptación (Garaigordobil, 2002, p. 144).

Por su parte, Carl Rogers (1962) define la creatividad como la aparición de un producto relacional nuevo que resulta de la unicidad del individuo por un lado, y las circunstancias de la vida y los aportes de otros individuos por otro. Las ideas de Rogers permiten articular un

⁵ Nota del autor: estas ideas son extraídas de documentos internos del taller La Caracola.

conjunto de premisas planteadas en este trabajo de investigación. Especialmente relevante en su noción de creatividad y el vínculo de ésta con la expresión emocional. Rogers destaca que la persona abierta a la experiencia conecta con emociones positivas y negativas y que esta conexión promueve la socialización.

El autor postula que la persona creativa tiene su sensibilidad abierta a la plenitud de su experiencia, es sensible a lo que acontece en su entorno, es sensible a los demás seres humanos con los que se relaciona, y sensible a los sentimientos, reacciones y significados que descubre en sí mismo. Desde el campo de la psicoterapia, Rogers descubre que el individuo que está abierto a todos los aspectos de su experiencia podría a su vez ser una persona socializada, es decir, que puede percibir sus deseos más hostiles y a su vez su necesidad de amistad. En este sentido, señala que existirían condiciones internas que promueven la creatividad constructiva. En primer lugar “la apertura a la experiencia” (Rogers, 1972, p. 307), es decir, la posibilidad de percibir más allá de categorías predeterminadas (por ejemplo, los árboles son verdes) y está abierto a percibir y vivir más experiencias que las habituales. En segundo lugar, el foco de evaluación suele ser interno, es decir, la persona creativa pone los juicios evaluativos no por la crítica ajena sino más bien en el individuo mismo: “¿He creado algo satisfactorio para mí?” (Rogers, 1972, p. 307). En tercer lugar “la capacidad de jugar con elementos y conceptos” (Rogers, 1972, p. 307), referida a la capacidad de jugar espontáneamente con ideas, colores, formas, etc. (Rogers, 1972).

Otro concepto relevante a esta investigación, vinculado a la noción de creatividad constructiva, es el concepto de Rogers sobre libertad psicológica. Rogers afirma que “Cuando un maestro, padre, terapeuta u otra persona con funciones facilitadoras permite al individuo una absoluta libertad de expresión simbólica, fomenta su creatividad” (Rogers, 1972). El autor diferencia la actuación emocional de la expresión simbólica en el sentido de que esta última no genera culpa ni restringe la libertad psicológica, abriendo así un amplio potencial al recurso artístico, el cual es fundamentalmente un modo de expresión simbólica (Rogers, 1972).

Por otra parte May (1976) señala que el proceso creativo es un encuentro entre el creador y su ambiente. La creatividad se caracterizaría por una intensidad en el “darse cuenta”, una

conciencia y gozo del momento de la ejecución. La creatividad involucra la persona total, es decir, inconsciente y consciente unidos, por lo cual se plantea que es supra racional. Es una experiencia mística con el cosmos en una totalidad. Moustakas (1977), por su parte, señala que la creatividad involucra un crecimiento personal, auto-renovación y auto-actualización. Esta sería inherente al ser humano y requiere de la unicidad de cada ser humano y la particular forma de expresar sentimientos auténticos.

Cada persona tiene su único estilo de expresión creativa, la cual es su huella digital característica (Garai 1975, en Rubin, 1987). Garai (1977; 1978) reflexiona sobre las ideas de Jung y sostiene que la comprensión humanista de creatividad pone énfasis en la importancia de la individuación y la formación de identidad como resultado del involucramiento con el proceso creativo. Para el autor, la creatividad tiene sus propias características dependiendo de las variaciones en cuanto a experiencias y etapas del desarrollo. Es importante señalar finalmente que debido a las características propias del periodo evolutivo en la infancia, este sería el momento más adecuado para comenzar la estimulación de la capacidad creadora (Viadell, 1991 en Martínez y Justo, 2008). De hecho, el acto creativo no es ajeno a ninguna de las características del niño, ya que cuando el niño crea todas sus facultades participan de su creación “inteligencia, voluntad, sensibilidad, memoria, imaginación, libertad, su ser corporal” (De Lievre y Staes, 1992 en Martínez y Justo, 2008). Los autores referirían al hecho de que la estimulación de la creatividad del niño influye en la optimización de características que fundamentan en el niño su personalidad y desarrollo integral.

7. Aportes a la psicología infanto juvenil

Entre los años 1992-1998, se realizó en Chile un estudio longitudinal de dos cohortes con niños de primero a sexto básico de 7 escuelas de Santiago Occidente, para medir prevalencias de trastornos psiquiátricos. Las prevalencias encontradas fueron similares a otros países, encontrándose que un 15,7% de los niños presentaba algún trastorno. De ellos un 7,4% correspondía a trastornos ansiosos, un 2,4% a trastornos de conducta, 2,4% a trastorno depresivo, 0,4% a trastornos hiperquinéticos, un 0,5% enuresis y 0,5% a trastornos de alimentación según clasificación CIE-10 y DSM-IV. Actualmente (2012), se está realizando

el primer estudio nacional de prevalencia en trastornos psiquiátricos de niños entre 4 y 18 años. En 2008, durante el congreso de SONEPSYN y SOPNIA, se presentaron resultados preliminares donde, por ejemplo, se dio a conocer que los adolescentes con trastorno depresivo tenían más posibilidades de ser adultos con trastorno depresivo y una alta comorbilidad entre trastorno de conducta oposicionista/desafiante y depresión en la infancia, entre otros (De la Barra, 2008).

Esta importante prevalencia de trastornos psiquiátricos en la infancia, ligada a su vez a trastornos psiquiátricos en la vida adulta, es lo que hace pensar en actividades o experiencias que enriquezcan el desarrollo integral de los niños y los jóvenes en función de disminuir dichas cifras, lo cual de esa forma sería parte del interés de la psicología infanto juvenil. De acuerdo a lo anterior, es indispensable pensar en fomentar factores protectores del desarrollo en los niños y jóvenes.

Se pueden describir dos tipos de factores protectores: personales y ambientales (Coie *et al.*, 1993; Doll y Lyon, 1998; Drufoos, 1997; Durlack, 1998, en Bisquerra, 2003). Los autores hacen mención a que las características personales que sirven como factor preventivo son las competencias emocionales y sociales (habilidades sociales, habilidades de solución de problemas sociales, autoeficacia, autoestima); y por otra parte los factores ambientales propuestos son: compromiso fuerte al menos con un adulto, comportamiento apropiado de los padres, implicación en organizaciones constructivas, actividades sociales o de grupo y acceso a la escuela (Bizquerra, 2003).

La promoción de salud mental puede definirse como actividades que conllevan a la creación de condiciones individuales, sociales y del entorno, que permitan un desarrollo psicológico y psicofisiológico óptimo para mejorar la calidad de vida de la población (Jane-Llopis, 2010). Por su parte, la prevención de los trastornos mentales tiene un enfoque en la reducción de los factores de riesgo y promoción de factores de protección relacionada con un trastorno mental o problema de conducta, con el objetivo final de reducir su prevalencia o incidencia (Jane-Llopis, 2010). Un buen ejemplo de esto es el modelo de intervención psicosocial “Habilidades para la Vida”, el cual incorpora acciones de detección y prevención de riesgo con el objetivo de promover el autocuidado y generar un adecuado desarrollo de habilidades para la convivencia de los diferentes actores en la comunidad. El modelo trabaja a partir de

un diagnóstico situacional y activa redes de la comuna y escuela para coordinar el monitoreo de la salud mental de los niños con sus padres y profesores. De esta forma desarrolla acciones continuas de promoción en autocuidado: clima positivo en la sala de clases, buenas interacciones padres/educadores, prevenir conductas de riesgo en niños, y cuando sea necesario, deriva a atención en salud mental. En este sentido, su objetivo es aumentar el desempeño escolar (mejorar niveles de aprendizaje, bajar la deserción escolar), y a largo plazo elevar el bienestar psicosocial, especialmente en cuanto a competencias personales y disminuir trastornos de salud mental. El programa está dirigido a alumnos de educación preescolar, y además a primer ciclo básico de escuelas municipales o particulares subvencionadas en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica. Este programa ha tenido muy buenos resultados en las investigaciones realizadas (a nivel de desarrollo socioemocional), y además en los resultados a nivel de SIMCE en algunas escuelas donde se ha aplicado (JUNAEB, 2012).

Teniendo en cuenta este contexto, se podría incluir el taller de creatividad y expresión emocional La Caracola dentro del marco de la promoción y prevención de la salud mental infanto juvenil, el cual promueve factores protectores del desarrollo como son las competencias emocionales y sociales desde el arte plástico, con un importante énfasis en el desarrollo de la creatividad.

Se plantea que el desarrollo de la creatividad y de una adecuada expresión emocional a través de la mediación del arte plástico en un ambiente seguro, puede contribuir a mejorar la salud mental de sus asistentes, en este caso niños. Esto se fundamenta desde la teoría de Alice Miller (1994) quien sostiene que un verdadero y auténtico conocimiento y expresión de las emociones y sentimientos es lo que permitiría a los niños en un futuro sentirse seguros de sí mismos y tener una verdadera y sana autoestima. A partir de lo anterior, en su libro *El drama del niño dotado* menciona que “el niño no puede confiar en sentimientos propios si no ha hecho ninguna experiencia en ese campo, desconoce sus verdaderas necesidades y es un perfecto extraño ante sí mismo” (Miller, 1994, p. 35). La autora refiere que incluso los sentimientos negativos como son la rabia, celos, ira, miedo o frustración debieran ser debidamente reconocidos y expresados por los niños en función de un adecuado desarrollo emocional: “Cuanto más a fondo podamos admitir y vivir sentimientos verdaderos de manera temprana, más fuertes y coherentes nos sentiremos” (Miller, 1994, p. 38). De esta

manera afirma que “no son solo los sentimientos bellos, buenos y complacientes los que nos permiten estar vivos, dan profundidad a nuestra existencia y nos proporcionan ideas decisivas, sino a menudo aquellos que nos resultan incómodos e inadecuados, precisamente aquellos que preferiríamos evitar: impotencia, vergüenza, envidia, celos, confusión, rabia y duelo” (Miller, 1994, p. 104). Las autoras Haeussler y Milicic toman este concepto de Alice Miller en su libro *Confiar en uno mismo, programa de autoestima*, y señalan que “la construcción de la autoestima positiva implica tener tiempo y espacio para desarrollar un verdadero yo, poder sentir y expresar sentimientos negativos y conectarse con ellos sin temor a perder el afecto” (Haeussler & Milicic, 2005, p. 19). En este mismo sentido, desde el punto de vista de la terapia gestáltica con niños, Violet Oacklander postula que los niños, sobre todo si están perturbados, tendrían un yo crítico que los lleva a decir “yo debería ser un mejor niño”, sin poder aceptar todas sus partes, incluso las más odiadas. Estas ganas de ser mejor sin la aceptación real de sus sentimientos negativos, impediría un desarrollo sólido, y si es que estos niños no son llevados a sacar fuera esas partes odiosas y aceptarlas, quedan en “introyecciones negativas y generan una fragmentación”. Esto es lo que la teoría gestáltica denomina autoafirmación (Oacklander, 1988 en Schaefer, 2003). La autora plantea que el “contacto” saludable en el niño, supone el uso de todos los sentidos (vista, oído, tacto, gusto, olfato), la conciencia, el uso adecuado del cuerpo, el intelecto y la expresión de ideas, pensamientos y necesidades, aversiones, resentimientos y especialmente la capacidad para expresar emociones. Cuando se bloquean estas variables, no puede ocurrir un contacto saludable y se traduciría en un funcionamiento desintegrado. En este sentido los niños que sufren una pena, están preocupados, ansiosos, temerosos, crean una coraza protectora inhibiendo esta expresión emocional saludable. Luego, desde esta perspectiva el contacto saludable alude a una sensación de seguridad con su sí mismo y a poder ser independiente. “Cuando se ven restringido los sentidos, el intelecto, el cuerpo o la expresión emocional se pierde la definición del sí mismo” (Oacklander, 1988 en Schaeffer, 2003).

Los niños reaccionan en general a las pérdidas y crisis en formas comunes durante su desarrollo. Con frecuencia, y debido a su inmadurez, pueden reaccionar con formas inapropiadas de estar en el mundo, las cuales según ellos servirán para que la vida se vuelva mejor y satisfacer sus necesidades. Un niño podría aprender a reprimir la rabia o ira al aprender que es una emoción inaceptable, pero el organismo en su eterna lucha por el

equilibrio, al parecer hace que el niño exprese esta ira en forma perjudicial. Cuando el niño inhibe sus verdaderas emociones, se generan comportamientos y síntomas adversos producto de retroreflejar o retraer la energía que debieran expulsar afuera. Pueden padecer dolores físicos, o desviar sus sentimientos apartándose de los que se relacionan con dolor o ira; hacen rabietas; se entregan a comportamientos impulsivos. Algunos niños incluso pueden evitar las emociones dolorosas evadiéndose por completo de la realidad, soñando despiertos o fantaseando. Todas estas conductas o comportamientos ocurren en el niño al no tener una forma adecuada de “contacto” (intelectual, sensorial y emocional) haciendo finalmente que mengüe su sentido de sí mismo (Oacklander, 1988).

En este sentido se plantea que una adecuada expresión emocional en función del desarrollo socio-emocional de los niños, mediado por el arte plástico es, en sí mismo, un factor que promueve conductas de cuidado de la salud mental, ya que generaría una adecuada integración de los sentimientos negativos y positivos. Ello propiciaría la autoafirmación en los niños, lo cual es un factor relevante de prevención de trastornos psicológicos a futuro.

El caso del taller constituiría un tipo de prevención universal, que se define como el tipo de prevención que se dirige al público en general, o a todo un grupo determinado que no ha sido identificado basándose en el riesgo (Jane-Llopis, 2010). Al respecto, Jane-Llopis (2010) sostiene que los programas que promocionan la salud mental contribuyen a un mayor bienestar mental y aumentan la calidad de vida a nivel individual y comunitario, sugiriendo que se pueden mejorar considerablemente estas intervenciones a través de investigaciones que continúen descubriendo cuáles pueden ser los elementos que contribuirían a la eficacia de los programas preventivos. En este sentido es que se considera altamente relevante para la salud mental de nuestra población infanto-juvenil la comprensión exhaustiva de este tipo de programas.

En el Plan Nacional de Salud Mental impulsado en Chile entre los años 1993 y 2000, las líneas de acción se orientan hacia el desarrollo de servicios comunitarios de salud mental, la integración de la atención de salud mental en los servicios de salud generales y la creación de vínculos intersectoriales. Estos programas tienen un enfoque biopsicosocial y dan prioridad a las acciones preventivas y de intervención temprana y promoción de salud mental (Minoletti & Zaccaria, 2005, p. 2). La esencia del trabajo preventivo es que actúa

como un nido seguro, en función de identificar niños en riesgo, y lidiar con sus propias necesidades, antes de que estas produzcan.

Objetivos

Objetivo general

Analizar y describir los aspectos del desarrollo emocional y social que serían favorecidos en niños a partir de su participación sistemática en un taller grupal de arte y expresión.

Objetivos específicos

1. Analizar y describir cómo la experiencia de la participación sistemática semanal de niños a un taller grupal de arte plástico y expresión influye o contribuye en su desarrollo emocional, en sus dimensiones *percepción, comprensión y regulación emocional*.
2. Analizar y describir cómo la experiencia de la participación sistemática semanal de niños a un taller grupal de arte plástico y expresión influye o contribuye en el desarrollo de habilidades sociales en las dimensiones *habilidad de tomar la perspectiva del otro, habilidad para adecuarse a normas sociales, capacidad de autopercepción, y capacidad de autoexposición*.

Marco metodológico

La opción metodológica de esta investigación se inserta en la metodología cualitativa. Su pertinencia responde a los objetivos que se persigue estudiar, los cuales tienen relación con el estudio de la expresión emocional de niños entre 7 y 13 años que asisten a un taller de artes plásticas y expresión, donde el foco fue la exploración y descripción de las relaciones entre el arte plástico y el desarrollo emocional y social de estos niños. Dado lo anterior y producto de un incipiente trabajo de investigación sobre este tema en nuestro país es que se establece esta metodología de trabajo. En ella se incorporan métodos de recolección de datos como son: la observación no participante detallada (Haeussler, 1977), entrevistas a los autores del taller, y entrevistas de grupo de discusión a un grupo de padres y niños de entre siete y trece años que asisten regularmente al taller y revisiones de documentos de trabajo de la institución. Este diseño metodológico se sitúa dentro del construccionismo social, el cual será descrito a continuación.

Tomando como referente a Gergen (2004), se entiende que el acto de comunicar no se concibe una vez que sabes, sino que es un proceso de todo lo que se considere inteligible. A través de la coordinación de la acción humana, emerge el lenguaje y es a través del lenguaje que las personas acuerdan cómo son las cosas y cómo funcionan. El construccionismo social en sí mismo no pretende ser considerado una verdad universal sino que emerge de los procesos sociales. El construccionismo no está interesado en una verdad como un resultado científico. Puede, sin embargo, haber verdades locales, establecidas a partir de varios campos científicos, a través de varias comunidades humanas. El bienestar de las comunidades sociales depende de facilitar el diálogo a través de estas tradiciones locales. Desde este marco referencial, se comprende el self en una constante interacción con los otros y el medio, no alienado ni solo y separado. El construccionismo social es opuesto al determinismo social. La relación desde donde se genera significado no es un principio de causa-efecto sino de coordinación participativa. (Gergen, 2004). En este sentido la presente investigación pretende generar significados a partir de una colaboración de procesos sociales, en comunicación constante.

La metodología de tipo cualitativo fue diseñada en función de entender la experiencia de los niños, la creatividad y las actividades plástico-visuales. Dada la complejidad de estos procesos es que se decide observar in situ. Como sostiene Ball (2002), la forma más apropiada de estudiar una población de niños en un taller de arte plástico es la observación in situ, observando detalladamente interacciones entre los niños, el grupo, las facilitadoras grupales y la obra. Dado que la investigación cualitativa basa sus resultados en la triangulación de la información recogida, es que se llevaron a cabo entrevistas grupales donde los niños dan sentido de su experiencia en el taller. Por último, como una forma de darle variabilidad a esta investigación, se utilizaron entrevistas a padres de niños que asisten regularmente al taller, lo cual contribuye a entender los procesos que se desarrollan en el taller y cómo se reflejan en los niños.

1. Tipo de diseño

La presente investigación utiliza un diseño cualitativo de tipo exploratorio. Este tipo de estudios permite el desarrollo de nuevos campos de investigación, ya que permite la construcción de conceptos a partir de la práctica (Flick, 2004).

2. Muestra

La población total del programa es alrededor de 150 niños, que asisten regularmente al taller. Sin embargo, para efectos de este estudio se trabaja con cuatro niños, ya que este número permite una observación más detallada. Los grupos de niños se dividen según sus edades: un primer grupo lo constituyen niños entre siete y nueve años, el segundo entre diez y doce, luego los de 13 a 15 años, y finalmente los niños entre 16 a 18 años. Dado que el proceso de observación requiere tener completa atención sobre los participantes es que se decide tomar un grupo reducido de cuatro niños, del grupo de niños entre siete y nueve

años de edad. Se eligieron los niños al azar, pero respetando la paridad de género en la muestra (2 hombres y dos mujeres).

Por otra parte, la entrevista de grupo de discusión se realizó con un grupo de 12 niños previamente constituido (8 niñas y 4 niños), de entre siete a nueve años.

La segunda entrevista de grupo de discusión se realizó con diez niños de entre 10 y 13 años.

Finalmente, para la entrevista de grupo de discusión realizada con los padres de los niños asistentes al taller fueron escogidos aquellos cuyos hijos llevaran asistiendo al taller un año o más, en función que conocieran mejor el programa.

3. Técnicas de producción de datos

En primer lugar, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a la fundadora del taller, además de otros actores claves, como la psicóloga infantil y colaboradores. Tal como menciona Flick (2004), “es más probable que los sujetos expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (Flick, 2004, p. 83).

En segundo lugar, se realiza una observación no participante detallada a cuatro niños del taller de arte y expresión La Caracola. La observación no participante es aquella donde “los observadores siguen el flujo total de los acontecimientos. La conducta e interacción continúan como lo harían sin la presencia de un investigador, no interrumpidas por la intrusión” (Adler y Adler 1998, p. 81, en Flick, 2004). Específicamente, se utilizará la observación no participante detallada (Haeussler, 1977):

“La observación de conducta detallada es una observación en intervalos de tiempo a elección del observador, entre 5 a 20 minutos, la conducta de lo que se observa, detallando en el registro todo y cada una de las cosas que se ven en el o los observados” (Haeussler, 1977, p. 5).

Se visitó previamente el taller en función de que el observante no fuera una persona totalmente desconocida para los niños y de esa forma no intervenir en su proceso. Se

realizaron las observaciones tomando nota detallada, dividiéndose el tiempo de la sesión en 20 minutos para cada uno de los niños. Las observaciones corresponden, en total, a 28 horas cronológicas divididas en 14 sesiones. Estas observaciones se realizaron previo consentimiento firmado por los padres de los niños.

En tercer lugar, se realizaron entrevistas de grupo de discusión tanto a los niños como a sus padres:

“Una entrevista de grupo de discusión es realizada con un pequeño grupo de personas sobre un tema específico. Los grupos son de entre 8 a 10 personas que participan entre una hora a una hora y media de la entrevista. El entrevistador debe ser flexible, empático, persuasivo y buen oyente. La tarea principal del entrevistador será impedir que los participantes individuales y grupos parciales dominen la entrevista, y así dejar participar a todos” (Fontana & Frey, 2000, en Flick, 2004; p. 652).

Este instrumento fue utilizado con dos grupos de niños del taller, los de siete a nueve años y luego a menores de diez a 13 años, con respecto a su vivencia específica del taller. Estas se realizaron a través de una entrevista semi estructurada al grupo (ver anexo)⁶, en donde se les pidió a los niños que libremente fueran contestando a las preguntas del entrevistador. Se registró en video por una persona externa al taller y en ella no participaron ni las facilitadoras grupales ni la fundadora, en función que las respuestas de los niños fueran dadas lo más libremente posible.

Por otra parte, se realizó una entrevista de grupo de discusión (ver anexo)⁷, a cinco padres del taller, los cuales fueron seleccionados por ser padres de niños que asisten al taller hace un año o más, lo que posibilitaría un mejor conocimiento de su metodología y funcionamiento. Se realizaron preguntas dirigidas a recolectar información en relación al funcionamiento del taller, a la visión que tienen de sus hijos en el taller y la posibilidad de ser replicado en otros contextos.

⁶ Entrevista semi-estructurada a grupo de niños 1 y 2.

⁷ Entrevista de grupo de discusión a padres.

4. Análisis de contenidos

A partir de la transcripción de las observaciones y entrevistas, los resultados se agruparon en categorías. Se considera a las categorías como las grandes agrupaciones conceptuales que en su conjunto dan cuenta del problema a investigar, tal y como se lo define y acota en la investigación. Las categorías están compuestas de tópicos, los que a su vez están compuestos de unidades del texto (frases o citas). Dependiendo del problema a investigar (más abierto o más acotado), los investigadores pueden tomar la decisión de trabajar con un análisis con categorías a priori o categorías emergentes (Echeverría, 2005).

En este caso en particular se trabajó con categorías a priori, las cuales fueron extraídas de los modelos de Mayer y Salovey (1997) y de Arón y Milicic (2002) descritos en el marco teórico de esta investigación para el desarrollo emocional y las habilidades sociales, respectivamente.

Las categorías utilizadas para el análisis del desarrollo emocional son: percepción, comprensión y regulación emocional; y para las habilidades sociales: tomar la perspectiva del otro, adecuarse a las normas sociales, capacidad de autopercepción, y capacidad de autoexpresión.

Presentación de resultados

La presentación de resultados sigue el siguiente orden: en primer lugar se presentan los datos obtenidos de las observaciones no participantes realizadas en el taller; luego se presenta la información recabada en las entrevistas de grupo de discusión con los niños, y por último lo obtenido de las entrevistas de grupo con las madres de estos niños.

Se han agrupado los resultados con respecto a cada una de las siete categorías escogidas para el análisis: (1) percepción emocional; (2) comprensión emocional; (3) regulación emocional; (4) tomar la perspectiva del otro; (5) adecuarse a normas sociales; (6) capacidad de autopercepción; (7) capacidad de autoexpresión.

- 1. Categoría 1: percepción emocional:** “habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean”.(Mayer y Salovey, 1997 en Fernandez y Extremera 2002)

A continuación se presentarán los hallazgos agrupados en tres subcategorías:

Subcategoría 1: percepción emocional e identificación en el trabajo plástico.

Subcategoría 2: percepción emocional sobre sí mismos.

Subcategoría 3: percepción emocional en las sensaciones con el trabajo plástico.

1.1 Observaciones no participantes

Subcategoría 1: percepción emocional, identificación y autoafirmación en el trabajo plástico

Esta categoría de análisis tiene relación con el grado en que los niños saben lo que realmente quieren hacer en el trabajo plástico y pueden verbalizarlo. Todas estas expresiones tienen relación con una percepción interna en conexión con sus emociones, es una conexión con su mundo emocional el que los hace saber lo que quieren hacer, y luego de realizarlo, tener claridad de qué era lo que realmente querían. Ejemplos de esta subcategoría son:

Observación grupal 2: “Quiero otra hoja, ahora sí sé qué quiero hacer realmente”; “estas son todas mis ideas mezcladas, esto es lo que quería hacer”.

Observación grupal 4: “qué bien quedó, me encanta, eso era lo que quería hacer”.

Observación grupal 5: “miren me hice una maraca con los rollos de confort, me quedó buenísima, era como quería”; “yo quiero hacer algo más grande que esto, esto no me sirve, ya sé exactamente cómo es”; “¿me ayudas?, ¡voy a hacer algo bacán, lo tengo!”.

Subcategoría 2: percepción emocional sobre sí mismos

Tiene que ver con la percepción emocional sobre lo que les gusta a los niños, lo que no les gusta, lo que les hace sentir bien y lo que les hace sentir mal. Ejemplos de esta subcategoría son:

Observación grupal 3: Están pintando una selva y un niño dice “a mí me gustan las aventuras”, y conversa con la niña del lado sobre las aventuras. Un niño pinta de rosado y morado unas flores, la niña de al lado pregunta, “¿por qué siempre pintas de rosado y morado?, ¿no se supone que son colores de mujer?”, el niño contesta “que me importa eso, a mí me gustan”.

Observación grupal 4: “mira como quedó el antifaz, ¡me encantó!”. Otro ejemplo es en una actividad de parejas, un niño dice: “no quiero hacer esta actividad de pareja con un niño, no me gusta trabajar de parejas con los hombres porque son muy bruscos”.

Observación grupal 5: Una niña pregunta: “¿te gusta mi escultura?”, ella responde, “¡me encanta!”. En otra ocasión una niña dice: “¿te acordai que antes solo me gustaban el rosado y esos colores?, ahora no, ahora me gustan el verde, amarillo, blanco y negro; me gustan un poquito el rosado y apenas las princesas”.

Observación grupal 6: “Por eso no me gustaría ser adulto, porque no pueden hacer lo que ellos quieren”. Otro niño dice, “yo tendré un gatito bebé mañana, qué rico me gustan mucho los gatos”. Un niño pregunta: “¿quién odia a Barney?”, el niño responde “¡yo infinito y más allá!”.

Lo anteriormente descrito muestra que los niños no solo tienen la posibilidad de descubrir y asociar libremente lo que les gusta y no les gusta sino que además se sienten confiados de decirlo dentro del grupo sin temor al rechazo.

Subcategoría 3: percepción emocional en las sensaciones con el trabajo plástico

Un tercer hallazgo en la categoría de percepción emocional tiene relación con las sensaciones y sentimientos al trabajar en plástica.

Observación grupal 1: La guía les dice, “terminen de pintar con pincel y ahora con las manos”, el niño dice, “qué rico, me encanta con las manos”. Una niña dice ¡no quiero que se termine esta clase, me encanta pintar la escultura!

Observación grupal 2: Una niña dice: ¡mira que buena es pintar con la esponja!, un niño dice, “me manché la ropa toda de amarillo, pero es mi ropa de caracola y no me importa ensuciarla, ¡qué chori es eso!”, mezcla amarillo con fucsia y pinta sobre el color fucsia con entusiasmo.

Observación grupal 4: En otra sesión una niña dice, “¡yo quiero una máquina del tiempo, me encanta trabajar aquí con reciclaje!”.

Observación grupal 5: En otra sesión una niña dice, “¡qué chori esta tela para pintar, qué rico pintar sobre esto!”, otro niño dice: “mezclo amarillo, rojo y negro y hago un color, hago colores hermosos para mi escultura”. Al finalizar la sesión la facilitadora les dice que guarden los colores porque están terminando, la niña dice “pucha qué lata, estamos feliz pintando”. Y otra niña dice, “no quiero que se termine esta clase, me encanta pintar la escultura”.

1.2 Entrevistas de grupo de discusión con niños

Grupo 1

Subcategoría 1: percepción emocional, identificación y autoafirmación en el trabajo plástico

Pregunta 2: Se les pregunta a los niños con respecto a algo que al inicio no les gustaba o les daba susto, una niña dice: “al principio en el ejercicio había una vez no se me ocurría nada que hacer, y después me salía súper fácil”.

Pregunta 8: Se les pregunta a los niños si han notado algún cambio positivo en ellos luego del taller y una niña dice que ahora se le ocurren más buenas ideas. Otra niña dice que se le ocurren más cosas creativas.

Pregunta 7. ¿Creen que los personajes que crearon tienen algo que ver con ustedes? Una niña dice: “mi personaje vuela y yo también sueño con volar”.

Subcategoría 2: percepción emocional sobre sí mismos

Pregunta 6: ¿Cuál es la gran diferencia entre el colegio y el taller La Caracola?

“En artes plásticas te dicen como tienes que hacer las cosas, pero aquí te dejan imaginar y hacer las cosas como quieras”.

“Aquí te dan ganas de imaginar y crear cosas distintas. No hay cosas concretas sino que te dan ganas de imaginar, vas haciendo y te queda bien”.

Sub categoría 3: percepción emocional en las sensaciones con el trabajo plástico

Pregunta 2.b: ¿Los dibujos en el colegio y La Caracola son los mismos?

Una niña responde: “no, mucho más distintos. En el colegio siempre todo es igual. Ponte tú los árboles siempre son verdes. Aquí los árboles pueden ser azules, los puedes hacer cuadrados, como tú quieras y eso es choro”.

Luego otro niño añade que cuando llegó pensó que iban a ser cosas chiquititas, pero cuando se dio cuenta que serían cosas grandes, con cartón, se alegró: “Eso me gustaba porque era más fácil hacer los detalles”.

Pregunta 4: ¿Cuáles son las diferencias entre el colegio y el taller?

Un niño responde: “en el colegio te dicen como son las cosas, aquí te dejan hacerlo como quieras, con el color que quieras”.

Una niña añade que pueden trabajar más libres, sin reglas.

Otra niña dice: “en el colegio te ponen notas y te dicen que el pájaro es verde. Aquí no te ponen notas y no te dicen de qué color son las cosas”.

En general, el primer grupo de niños entrevistados reporta una sensación de bienestar y agrado al participar en el taller. Son capaces a su vez de diferenciarlo claramente de otras instituciones como el colegio o escuela en cuanto a la posibilidad de expresión tanto en la plástica como verbalmente. Se destacan los reportes al bienestar asociado a la experiencia de libertad y autonomía.

Grupo 2

Subcategoría 1: percepción emocional, identificación y autoafirmación en el trabajo plástico

Pregunta 1: ¿Por qué vinieron al taller?

“Yo vine un verano y me gustó, por eso decidí volver”.

Pregunta 2. ¿Cuál fue su primera impresión al llegar al taller?

“Cuando llegué me confundía con los colores, me hicieron hacer un había una vez y caché que tenía que inventar e imaginar cosas. Me acuerdo que la primera vez había como un florero visto de arriba, y me gustó eso”.

Subcategoría 2: percepción emocional sobre sí mismos

Pregunta 6: ¿Cuál es la gran diferencia entre el colegio y el taller?

“Aquí te dan ganas de imaginar y crear cosas distintas. No hay cosas concretas sino que te dan ganas de imaginar, vai haciendo y te queda bien”.

Sub categoría 3: percepción emocional en las sensaciones con el trabajo plástico

Pregunta 7: ¿Cuál es el material que más les gusta para trabajar?

“No es un material, es la imaginación, porque la imaginación es como la base, es el material más importante para mí”.

“Me gusta el engrudo y lo otro es la imaginación”.

“Yo creo que también la imaginación, pero si hablamos de material, son todos porque me ayuda a crear lo que quiero. La pintura me vuela pero todos me ayudan a crear lo que yo quiero”.

“A mí me gustan las cosas que dan texturas, uno pinta primero y luego da texturas”.

“A mí lo que más me gusta es la pintura. Son todos importantes pero el que más me gusta es la pintura, porque le da vida a la escultura”.

1.3 Entrevistas grupo de madres

Subcategoría 2: percepción emocional sobre sí mismos

Pregunta 2: ¿Cuáles eran sus expectativas al traer a sus hijos al taller?

“Las expectativas que yo tenía eran las básicas, que se entretenga un rato, me queda cerca de la casa, pero cuando me hablaron que les iba a ayudar en su persona, lo encontré fantástico. Ya lleva tres años acá y es lo mejor que le pudo haber pasado, estoy segura que no hubiera sido el mismo si no hubiera venido acá. Percibe tantas cosas que uno queda boquiabierto. Durante el año además acá trabajan en un tema, no es cualquier cosa, tiene una temática, un fin y un tema”.

2. Categoría 2. Comprensión emocional: “habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetarlas y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos” (Mayer y Salovey, 1997, en Fernández y Extremera 2002)

Esta categoría tiene relación con el poder etiquetar en sí mismos y en los demás qué es lo que están sintiendo. A partir de las observaciones es posible establecer que los niños van adquiriendo esta destreza de poder diferenciar lo que realmente sienten y etiquetarlo o poder decirlo verbalmente. Pareciera ser un nivel más profundo luego de la percepción emocional, ya que es la posibilidad de ordenar y etiquetar no solo a nivel sensorial sino también en un orden cognitivo. Los niños observados son capaces de verbalizar en muchas situaciones cotidianas lo que sienten, y es muy probable que esto les brinde una sensación de seguridad consigo mismos, ya que sus emociones estarían así más ordenadas y delimitadas. Se puede apreciar que no tienen pudor ni vergüenza de decir lo que sienten, y tienen una gran claridad y precisión para poder ponerlo en palabras.

2.1 Observaciones no participantes

Categoría 2. Comprensión emocional

Observación grupal 1: “Era la casa de mi abuela Mariana, pero ella murió, ahora es de mi mamá y papá, cuando voy a esa casa me acuerdo mucho de ella”. ¿Te da pena ese recuerdo? (pregunta la moderadora). Ella contesta: “no, no es pena es como una emoción acordarme de ella”.

Observación grupal 2: Durante un juego con el personaje que eligieron en su escultura de fin de año, al finalizar la actividad la facilitadora les pregunta: “¿Cómo se sintieron con su personaje afuera del juego?”. Una niña responde: “como era un nuevo amigo y no lo conocía le dio vergüenza, pero después lo conoció y ya no tenía vergüenza, a mí a veces me pasa eso también cuando no conozco a alguien al principio, después cuando lo conozco se me quita la vergüenza”.

A otro niño en esa actividad le preguntan: ¿Cómo se sintió el hombre lagarto con la beluga? (a partir de los dos personajes que tenía el niño en su escultura de fin de año). Él dice, “¡extrema como un canopy, cuál era esa emoción, él dice extrema!”.

Observación grupal 3: La facilitadora pregunta, “¿cómo te sientes con un amigo nuevo?”. Un niño responde: “feliz, pero a veces con vergüenza porque pienso que se van a reír de mí, como cuando hago payasadas como esto”, se para y hace una mueca, “pero en La Caracola como que no me pasa”.

Observación grupal 4: Una actividad en parejas, una de las niñas pregunta a la otra: “¿Cómo te sientes?”. “Bien”, le responde la compañera, “¿sabes porqué?, porque soy tu amiga”, le dice.

En la misma sesión un niño comenta: “ayer vi en la televisión un perrito pobrecito, le habían puesto un alambre en todo su cuerpo, y se estaba muriendo, luego llegó un veterinario y se lo llevó, me dio mucha pena”.

Observación grupal 5: Al inicio de la sesión siguiente una niña dice: “estoy arrepentida que no vine la semana pasada, es que estaba enojada con mi mamá y no vine a pintar”. En esa misma sesión comienzan a hablar de la muerte de Michael Jackson hace unos años, una niña dice: “no quiero hablar más de muerte, me da pena hablar de los muertos”. Un niño dice “a mi abuelo le dio cáncer y se murió, es una enfermedad más que lata, no quiero que nadie más de mi familia le dé”. A raíz de esto un niño dice: “no me gusta que hablen de muerte, a mi me da pena cuando me acuerdo de mi papá”, la facilitadora le dice: “¿qué haces cuando tienes pena?”. “Me voy a mi pieza a pensar”. Le preguntan: “¿le dices a alguien?”: “no pero mi mamá se da cuenta”. Un niño comenta, “a veces pienso que alguien que conozco se puede morir y me da miedo”.

Observación grupal 5: Una niña dice: “mi mamá está embarazada”, la facilitadora dice “¿te gusta la mamá embarazada?”. Ella dice: “sí, pero a veces me da como nervio que tiene una guagua”. “¿Tienes ganas de conocer a tu hermano?”. “Ah, ¡sí eso sí!”, responde. Comienzan espontáneamente a hablar de los hermanos, un niño dice: “mi hermano es el más molesto, y nunca le dicen nada mis papás porque es más chico, ¡me da mucha rabia!”

Observación grupal 6: Una niña dice: “Una niña llamada Constanza me empezó a molestar en el colegio, estábamos jugando así no más y me molestó, así que me sentí incomoda con ella y me fui, me gustó haberme ido”. Otra niña dice: “les voy a decir quien es mi peor amiga en el colegio, se llama Amanda, es mala conmigo en el colegio y siempre me hace sentir mal”.

2.2 Entrevistas de grupo de discusión con niños

Categoría 2. Comprensión emocional

Grupo 1

Pregunta 2.b: ¿Hay algo cuando llegaron que no les gustó o les dio susto?

“Yo soy un poco tímido entonces cuando llegué me dio vergüenza. Me costó porque creía que no sabía”.

Otro niño dice: “al principio me daba nervio la Dani y la Caracola (facilitadoras grupales), porque no las conocía, ahora me caen súper bien”.

Pregunta 6: ¿Cómo se sienten con la posibilidad de hacer algo con sus manos y exponerlo a fin de año?

“Me siento feliz y me gusta”.

“Yo súper bien como un escultor grande famoso”.

“Yo me siento muy bien porque puedo hacer una escultura bien bonita y todos la van a ver”.

“Me siento un poco nervioso”.

Pregunta 7: Pensándolo bien, ¿creen que los personajes que crearon tienen un poco que ver con ustedes?

“Yo creo que sí, los míos son un tiburón y un caballo de mar y a veces me enoja mucho, así como el tiburón”.

“A mi personaje no le gusta estar sola y a mí tampoco me gusta estar sola”.

“Mi personaje es como muy preocupada y yo también soy como muy preocupada”.

Pregunta 8: ¿Han notado algún cambio positivo en ustedes antes y después de entrados al taller?

“Antes me costaba usar la imaginación, imaginar más cosas, ahora es mucho más fácil”.

“Ahora como que se me ocurren mucho más buenas ideas”.

“Ahora puedo expresar mucho mejor”.

Pregunta 9: ¿Alguien ha notado algo en su personalidad o manera de ser?

“Antes de acá yo andaba como siempre enojada, ahora ya no”.

“Ahora me expreso mejor y está mejor mi imaginación”.

“Antes me equivocaba y era lo peor, ahora me equivoco y me da lo mismo”.

“Antes cuando me equivocaba tenía que empezar todo de nuevo, ahora me da lo mismo”.

Grupo 2

Pregunta 5: ¿Cómo se sienten en el taller?

“Yo vengo de lejos, entonces como que vengo con sueño, pero cuando llego como que se me arregla el ánimo, y lo paso muy bien, me da energía”.

“Es parecido a lo que ella dijo pero además me siento segura de mi misma”.

“A veces como que me siento triste y cuando vengo acá me reanimo y lo paso bien”.

Pregunta 7: ¿Qué pasa en La Caracola cuando algo no les resulta?

“En el colegio cuando algo me sale mal tengo que hacer todo de nuevo, aquí como que me siento más segura, siento que lo puedo arreglar”.

Pregunta 9. ¿Han notado algún cambio en ustedes después del taller?

“Antes yo era más cerrada, ahora soy más abierta y puedo compartir con todos”.

“Antes era más pesadita ahora soy más amorosa”.

“Antes era más pesada, ahora soy más amorosa y relajada”.

“A mí me hace sentir mejor porque como que me relajo y comparto con todos”.

2.3 Entrevistas grupo de madres

Pregunta 1: ¿Porque trajeron a sus hijos a este taller? ¿Qué sabían de este lugar?

“Yo soy psicóloga y siempre derivaba pacientes para acá. Mi hijo entró hace dos meses. Fui también viendo los resultados de los niños que yo mandaba acá. Yo creo que es un espacio de sanación aunque la creadora diga que no es terapéutico. Yo creo mucho que a los niños hay que ir sanándolos de a poco, yo también trabajo con niños. Estamos en una época de la vida en donde los psicoterapeutas, psicopedagogos tienen que sanar rápido a los niños, en el colegio debe terminar rápido, y cada persona tiene su ritmo. Entonces encontré que La Caracola tiene muy bien trabajado lo que es el manejo de las emociones y las sensaciones a través de la plástica”.

“Por otra parte me tocó trabajar con una familia con muchos problemas emocionales, y los dos niños más chicos estaban con muchas cosas, sin embargo la hija mayor que había estado como cuatro años en La Caracola, era la única que no tenía problemas emocionales. Llegamos a la conclusión juntos que ese había sido el espacio que le había permitido no afectarse. Eso la salvó, me dijo la mamá”.

“Es súper importante porque los niños son súper permeables, y La Caracola los lleva a reconocer sus sentimientos y emociones. A veces ni ellos sabían pero en la exposición tienen que escribir un cuento, y dicen cosas impresionantes de cómo ellos se sienten, y qué emoción es la que les toca y la que ven en otras personas. Eso yo creo que es una herramienta que los defiende, porque están entendiendo lo que está pasando con ellos, no

sé, al ver esos monos, si tiene la cara de enojado o la cara de pregunta, ver qué pasa con ellos”.

- 3. Categoría 3. Regulación emocional:** “el estar abiertos tanto a sentimientos positivos como negativos y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar su información” (Mayer y Salovey, 1997, en Fernández y Extremera, 2002).

Durante la mayor parte de las sesiones de observación llama la atención el clima grupal. Incluso aquellos niños que parecen más inquietos en el inicio de las sesiones, luego al comenzar el trabajo plástico y lúdico están quietos y concentrados. Muchas de las anotaciones hacen referencia a que “el niño está sentado quieto trabajando en su obra”, o bien “la niña está concentrada en su trabajo”. A pesar de la libertad que se les da para expresarse ellos están muy tranquilos trabajando, y en el momento de dar su opinión en general respetan a sus compañeros, esperando su turno o bien levantando la mano para hablar. Se observa una predisposición tolerante hacia las normas de grupo, y un clima de colaboración y apertura hacia las ideas y propuestas de los otros. Se pueden describir dos subcategorías a partir de estas observaciones:

Subcategoría 1: Regulación emocional en el trabajo plástico

Subcategoría 2: Regulación emocional y tolerancia a la frustración

3.1 Observaciones no participantes

Subcategoría 1: Regulación emocional en el trabajo plástico

Observación grupal 3: Trabajo en parejas donde una debe hacer una máscara de yeso a la otra. La niña que debe hacer la máscara sobre la cara de la otra le dice, “te voy a poner entre medio de los ojos, tranquila todo está bien, cierra los ojos, te falta esta parte, espérate, acuéstate.” La compañera le dice: “¿terminaste?”. “No, me falta la otra parte... listo, ya terminé, espera que todavía no se seca, mira como te quedó el antifaz”. La niña contesta: “¡qué lindo quedó, me encanta!”.

Observación grupal 3: Al inicio, uno de los niños observados estaba inquieto, la guía debe llamarle la atención y le dice, “¡Ya pues!, la clase pasada te portase tan bien... pórtate igual

hoy. Toma tu carpeta, cámbiate de puesto y te voy a hacer un había una vez para que lo trabajes con tu imaginación”. En ese momento el niño mira la raya que había hecho la facilitadora, por un momento se queda pensando, luego tranquilamente se para a buscar un material y comienza a dibujar sobre su “había una vez”. Está tranquilo dibujando, trazando líneas, pinta con diferentes lápices, color, pastel, está tranquilo y parece disfrutar de esta situación.

Subcategoría 2. Regulación emocional y tolerancia a la frustración

Cuando algo no les resulta como lo esperaban, en general los niños piensan en volver a intentarlo con la esperanza de que en una segunda oportunidad les resulte. Se observa una alta tolerancia a la frustración durante este proceso, lo cual indica un manejo de regulación emocional adecuado por parte de los niños, el cual les permite equivocarse sin dejar que esta emoción boicotee sus posteriores intentos. Un ejemplo concreto es:

Observación grupal 4: Una niña que pinta de colores una hoja en blanco, luego se le ocurre poner tempera negra encima y pasar un lápiz sobre la tempera para que aparezcan los colores de abajo. Lo hace, pero al pasar el lápiz se da cuenta que no le resulta. Mira su obra y dice: “Filo, no me resultó, voy a intentarlo otra vez”. Tranquilamente se dirige donde la facilitadora y le dice: “¿Me puedes dar otra hoja para hacerlo de nuevo?, capaz que ahora sí me resulte”. Vuelve a su puesto y comienza a trabajar nuevamente.

3.2 Entrevista de grupo de discusión con niños

Grupo 1

Subcategoría 1. Regulación emocional en el trabajo plástico

Pregunta 4: ¿Cuál es la gran diferencia entre el taller y el colegio?

“Aquí podemos trabajar más libres sin tantas reglas y nos portamos bien”.

“En el colegio te retan más, aquí se puede estar más libre y no nos portamos mal”.

Sub categoría 2. Regulación emocional y tolerancia a la frustración

Pregunta 9. ¿Alguien ha notado algún cambio en su personalidad o manera de ser?

“Antes me equivocaba y era lo peor, ahora me da lo mismo cuando me equivoco”.

“Antes cuando me equivocaba tenía que empezar todo de nuevo, ahora me da lo mismo”.

Grupo 2

Subcategoría 1. Regulación emocional en el trabajo plástico

Pregunta 6. “En el colegio te retan por estar hablando y aquí no, pero nos portamos bien. Por ejemplo en el colegio te dicen lo que tienes que hacer y aquí te dejan ocupar la imaginación”.

Subcategoría 2. Regulación emocional y tolerancia a la frustración

Pregunta 7: ¿Qué pasa en el taller La Caracola cuando algo no les resulta?

“Aquí no tienes que hacerlo de nuevo, puedes resolverlo ahí mismo, sin tener que empezar otra vez”.

“En el colegio cuando te equivocas te importa más, y te dicen qué tienes que hacer para arreglarlo. Aquí cuando te equivocas con la pintura hacen que uno busque la solución. Te acostumbras a que tu puedes buscar la solución”.

“En el colegio cuando algo me sale mal tengo que empezar todo de nuevo, aquí como que me siento más segura, siento que lo puedo arreglar”.

“En el colegio la solución es específica y la solución es en verdad de la mejor forma según tu”.

3.3 Entrevista de grupo de discusión con madres

Subcategoría 1. Regulación emocional en el trabajo plástico

Pregunta 2: ¿Cuáles eran sus expectativas?, ¿han quedado satisfechas con lo que encontraron o tenían una idea distinta?

“Yo creo que superó todas mis expectativas. Yo venía pensando qué lindo lo que hacen, pero además hay un tema de contención súper fuerte. Los niños se sienten súper contenidos acá y tienen todo el derecho de llorar, gritar o pintar de verde, naranja o azul. Pueden hacer lo que quieran pero siempre dentro de una estructura, y les hace bien. Tú lo ves especialmente cuando son un poco más grandes. Salen del colegio y vienen acá y como que botaron todo lo malo que traían”.

Subcategoría 2. Regulación emocional y tolerancia a la frustración

Pregunta 3: Describan el proceso que han vivido sus niños acá.

“Mi hijo lleva recién tres meses pero el cambio ha sido importante. Era un niño muy apretado, muy correcto, muy adecuado. Aquí se ha ido soltando. Tiene déficit atencional por lo que estaba lleno de psicopedagogos, y lleno de reglas. Un día antes de entrar aquí me dijo mamá yo ya no puedo pensar ni crear como lo hacía antes ahora es todo lleno de reglas. Yo creo que puede ser el proceso de escolarización que en este país es brutal. Desde que vino acá volvió a ser el Jose que era antes, más allá de su dificultad de aprendizaje. Desde que viene acá es otro, como que volvió a ser él, está todo el tiempo pensando en crear. El día que viene está cariñoso, alegre, con más ganas. Yo creo que ha tenido cambios importantes”.

- 4. Categoría 4. Capacidad para tomar la perspectiva del otro:** “capacidad para captar los atributos del otro y reconocer sus necesidades, comprender sus intenciones y considerar su punto de vista junto con el propio” (Spivack y Shure, 1976, en Arón y Milicic, 2002).

Esta categoría está presente en casi todas las sesiones de observación. Los niños son capaces de darse cuenta lo que le pasa a un compañero, muchas veces sin que les pidan ayuda, y se ponen en el lugar del otro.

Por otra parte en esta misma categoría de análisis, es posible ver que los niños se ayudan unos a otros en diferentes actividades cuando sus compañeros se lo piden y muchas veces también de manera espontánea. Aceptan ayudar a su compañero y lo hacen con gusto, sin pedir nada a cambio.

4.1 Observaciones no participantes

Observación grupal 1: Actividad de parejas, una niña debía hacer una máscara sobre la cara de la otra, mientras ponía las tiras de yeso sobre su cara le va diciendo: “¿cómo te sientes?, te voy a poner ahora entre medio de los ojos, tranquila todo está bien, no te preocupes”. La niña considera una posible sensación de incomodidad en la otra y va tranquilizándola en la medida que trabaja sobre su cara. La otra niña se ve muy tranquila al escuchar estas palabras.

Observación grupal 2: La siguiente sesión otro de los niños observados está concentrado pintando su escultura de fin de año. De pronto sale de la sala un niño con cara un poco triste. Él lo mira salir e inmediatamente deja de pintar en su escultura para ir a acompañarlo afuera. Luego de un momento entran los dos nuevamente a la sala.

Observación grupal 4: En otra sesión un niño está muy atrasado en terminar su escultura de fin de año. Un compañero se le acerca y le dice: “¿te ayudo?”. Él le contesta: “sí, por favor, pinta aquí todo de negro”, entonces el niño comienza a pintar como le indica.

Observación grupal 5: La siguiente sesión se produce una conversación con respecto a la muerte de Michael Jackson. Un niño dice que su madre está enferma y le da miedo que se puede morir, y otros comentan sobre la muerte de un padre y de un abuelo. Al terminar la conversación uno de los niños estaba haciendo un avión con materiales de reciclaje, y el niño que había comentado sobre la enfermedad de su madre le dice: “yo quiero un avión”, el otro que lo había recién terminado le dice: “toma, ¿lo quieres?, te lo regalo”.

4.2 Entrevistas de grupo de discusión con niños

Grupo 1

Pregunta 4: ¿Influirá en eso de hacer amigos el hecho de que el taller sea pintando o con cosas de arte, o será otra cosa?

“Como la idea de la caracola es imaginar y crear cosas como que todos venimos con el mismo propósito. Compartimos pintura, comemos galletas juntos. Eso hace que nos hacemos más amigos”.

5. Categoría 5. Habilidad de adecuarse a normas sociales: “capacidad de percibir las normas que prevalecen en el medio y actuar de acuerdo a ellas” (Spence, 1981, en Arón y Milicic, 2002).

Durante todas las sesiones de observación llama fuertemente la atención que en un ambiente donde se promueve la libertad de expresión tanto física como verbal, y donde a su vez son pocas las normas pero muy claras, los niños tienen un muy_buen comportamiento grupal. Pocas veces la facilitadora grupal debe llamarlos al orden y cuando lo hace rápidamente los niños vuelven a su lugar y a trabajar. Muchas de las anotaciones en las observaciones tienen relación con que los niños están trabajando concentrados en su obra, tiempos prolongados metidos en su trabajo sin que nada parezca distraerlos. Se les permite hablar en voz alta mientras trabajan, por lo que van diciendo lo que piensan y sienten de manera espontánea, pero no se pasan a llevar unos con otros y respetan turnos. Se les permite, a su vez, en ocasiones pararse de su puesto por unos momentos, y luego solos vuelven a su lugar y continúan trabajando, y lo hacen sin molestar al resto. Sin castigos ni amenazas, existe un respeto por la facilitadora grupal. En ningún momento le faltan al respeto y por el contrario, son amables con ella. En todo el periodo de observación nunca deben llamarlos a trabajar en lo que están e incluso muchas veces les dicen que están terminando y los niños quieren seguir en su trabajo ya que lo están disfrutando.

En base a las observaciones anteriores se proponen dos nuevas subcategorías emergentes:

Subcategoría 1. Respeto por los pares

Subcategoría 2. Adecuada relación con la facilitadora grupal y respeto hacia ella

5.1 Observaciones no participantes

Subcategoría 1. Respeto por los pares

En todas las sesiones es posible observar a los niños en una adecuada interacción con sus pares, respetándose unos a otros.

Observación grupal 1. La niña mira, observa las obras de los niños al frente suyo y le dice al compañero: “qué bien te quedó”.

Observación grupal 3. La niña comenta con la compañera sobre lo que dice la guía, en silencio no interrumpen al resto.

Observación grupal 4. La niña mira concentrada al niño que habla sobre su obra, todos le ponen atención, el niño hace palmoteos cariñosamente a la niña del lado”.

En ocasiones los niños trabajan tarareando alguna canción pero lo hacen de manera de no interrumpir al resto. En las sesiones de trabajo con su escultura de fin de año, cuando van terminando salen solos al patio sin molestar a sus compañeros.

Subcategoría 2. Adecuada relación con la facilitadora grupal y respeto hacia ella

Observación grupal 1: La facilitadora pregunta a una niña: ¿perdón, pero quién te dejó usar esos colores?”. “Me dejaron”, dice. La facilitadora dice “eso es imposible, anda a guardarlos”, ella dice bueno, y tranquilamente los vuelve a su lugar.

Observación grupal 2: La niña se acerca a la facilitadora y dice “¿me puede dar por favor el rojo y rosado para pintar”, la facilitadora la mira y se sonríen. La facilitadora le pregunta “¿te echo más pintura?, ¡sí porfa, rojo y fucsia!”.

La facilitadora grupal los llama a sentarse, los niños estaban jugando y debe repetirlo, pero no fue necesario subir el tono ni gritar, ya que a la segunda vez calmadamente los niños vienen a sentarse.

Observación grupal 4. La niña está cansada para pintar y pide ayuda a la facilitadora, entonces pintan las dos juntas la escultura de fin de año. Otro niño obedece a la orden de guardar los tarros y va rápidamente a guardarlos.

Observación grupal 5. Salen a descansar un rato, luego de diez minutos la guía los llama nuevamente a pintar y vuelven todos eufóricos a la sala.

5.2 Entrevista de grupo de discusión con los niños

Grupo 1

Subcategoría 2. Respeto por sus pares

Pregunta 3. En La Caracola funcionan en grupo, ¿cómo fue esto de llegar a un grupo que no conocían?

“Al principio cuando llegué pensaba que no me iban a querer, después me empecé a sentir muy tranquila y unida”.

“Al principio me daba nervio pero los empecé a conocer y me hice amigos. Me salía más fácil que en otros lados”.

“Es más fácil que en el colegio acá”.

“Cuando llegué no sabía si me iban a aceptar y después sí me aceptaron”.

Subcategoría 3. Adecuada relación con la facilitadora grupal y respeto hacia ella.

Pregunta 4. ¿Cuál es la gran diferencia entre el colegio y el taller?

“Aquí podemos trabajar más libre y trabajamos bien”.

“En el colegio te retan más, aquí se puede estar más libre y no nos portamos mal”.

Pregunta 2. ¿Te acuerdas cuál fue tu primera impresión cuando llegaste al taller?

“Al principio me daba nervio la Dani y la Caracola porque no las conocía, ahora me caen súper bien”.

Grupo 2

Subcategoría 1. Respeto por sus pares

Pregunta 4. ¿Influirá en eso de hacer amigos que el taller sea pintando, con cosas de arte o será otra cosa?

“Como la idea de La Caracola es imaginar y crear cosas, como que todos venimos con el mismo propósito que es pintar. Compartimos las pinturas, comemos galletas todos juntos. Eso hace que nos hacemos más amigos”.

Pregunta 9. ¿Han notado algún cambio en ustedes después del taller, algo en su manera de ser?

“Aquí uno tiene muchos amigos, mejores amigos”.

“Aquí como que uno socializa más y después usa lo que aprendió aquí en el colegio, y te sale más fácil con los amigos”.

“Aquí como la base es imaginar y crear aunque todos somos distintos, como que tenemos el mismo propósito y eso hace que aprendamos a conocer mejor a otras personas”.

6. Categoría 6. Capacidad de autopercepción: “dirigir la atención hacia la propia interioridad, tomando contacto con las propias sensaciones y emociones, como una forma de regular el comportamiento social” (Carver y Scheifer, 1984, en Arón y Milicic, 2002).

Esta categoría dice relación con tomar contacto con la propia interioridad, emociones y sensaciones como una forma de regular el comportamiento social (*selfawareness*). Esta categoría de análisis aparece en todas las observaciones y se postula que a partir de esto es que se da un muy buen clima de trabajo entre los niños del grupo. Probablemente cada vez que están concentrados en sus obras, pintando, trabajando tranquilos con su escultura, tomen contacto con su interioridad y a través de su obra con sus emociones y sentimientos. Por otra parte, así como se explicitaba anteriormente en la categoría de percepción emocional y de comprensión emocional, es posible describir cómo los niños hacen contacto todo el tiempo con sus emociones, sensaciones y sentimientos a través de la plástica y a través de las conversaciones grupales, retroalimentándose una a la otra. A continuación se dan ejemplos de cómo a través del contacto con la plástica y la experiencia grupal se produce un ambiente que les permite la introspección y son capaces de tener buenas relaciones con sus pares y gestos de amistad.

6.1 Observaciones no participantes

Observación grupal 1: Un niño está mirando tranquilamente las obras de los niños que se sientan al frente de él, comienza a dibujar en su carpeta con dos lápices a la vez, mira su obra, se sonríe con la compañera que habla. Luego está concentrado en su obra, pinta, mira la obra del lado que está mostrando la facilitadora, concentrado en su obra todo el tiempo, se sonríe con lo que dice la facilitadora.

Observación grupal 2: Un niño esta pintando con témpera, luego con plumones, está concentrado en su obra trabajando tranquilo, toma unos papeles y los pone sobre su hoja de trabajo, mira al frente y conversa con el niño del frente, se sonríen juntos, se concentra nuevamente en su obra, se para y busca tempera verde y pinta, luego la deja en su lugar, pinta otra vez, mira al niño del lado, le conversa, se ríen. Luego en la misma observación 2,

otro niño está pintando concentrado, tranquilo, un amigo le ayuda y pone negro con témpera en su trabajo, no tanto le dice él, ahora yo pinto con amarillo le dice, pero solo se nota el negro: “¡qué chori como se escondió el color!”, le dice al compañero, luego los dos pintan en la misma hoja, conversan.

Observación grupal 3: Una niña está trabajando en su cuaderno en la actividad “había una vez”, pinta concentrada en su cuaderno, escribe peineta en su dibujo: “Hice una peineta ¡mira!”, y se ríe con la compañera, sigue pintando tranquila, “mira de esta línea que es nada hice una peineta, no sé como que se me ocurrió”, le dice a la compañera, ambas se sonríen.

Observación grupal 4: Un niño está pintando su escultura de fin de año, pinta concentrado su obra, todo el tiempo está callado pintando, ahora pinta con los dedos, va afuera a ver a una compañera que está triste y no quiere entrar, conversa un momento con ella, luego vuelve a pintar.

Observación grupal 6: Uno de los niños está pintando su escultura de fin de año, pinta concentrado en su obra en silencio, cambia de posición su cuerpo para pintar acostado, comienza a pintar con sus manos, le explica su escultura al compañero, le dice que su escultura está pegando una patada, mira así y hace el gesto. Se comparten la témpera negra entre los dos y vuelven a pintar con las manos. “¡Es seco pintar con las manos”, dicen.

6.2 Entrevistas de grupo de discusión con niños

Grupo 1

Pregunta 1. ¿Han notado algún cambio en ustedes?

“Antes yo era más cerrada, ahora puedo compartir más”.

“Antes era más pesadita y ahora soy más amorosa”.

“Antes era más pesada, ahora soy más amorosa y relajada”.

“A mí me hace sentir mejor porque me relajo y comparto con todos”.

“Aquí como que uno socializa más y después usa lo que aprendió acá y te sale mas fácil tener amigos”.

“Aquí como la base es imaginar y crear aunque todos somos distintos tenemos el mismo propósito, y eso hace que aprendamos a conocer mejor a las otras personas”.

Grupo 2

Pregunta 4. ¿Influirá en eso de hacer amigos que el taller sea pintando o con cosas de arte?

“Porque es un taller imaginativo, puede ser”.

“Como la idea de La Caracola es imaginar y crear cosas como que todos venimos con el mismo propósito, que es pintar. Compartimos pinturas, comemos galletas juntos. Eso hace que nos hacemos más amigos”.

6.3 Entrevista de grupo de madres

No se observan hallazgos.

7. Categoría 7. Capacidad de autoexposición: “apertura y exposición de los propios sentimientos y percepciones frente a otros”. (Dowrick *et al.*, 1984, en Arón y Milicic, 2002).

Definida como la apertura y exposición de los propios sentimientos y percepciones frente a los otros, lo cual es algo que se puede observar en todas las sesiones de observación. Los niños en la medida que trabajan en plástica generalmente acompañan su obra de relatos verbales relacionados con su vida íntima o bien con su percepción del mundo de manera espontánea. También existe autoexposición cuando la facilitadora grupal les pregunta sobre sus emociones y sensaciones. Pareciera que no tienen temor a mostrar lo que sienten. Esto a su vez es bien recibido por parte del grupo, con respeto a lo que alguno de los niños ha expuesto en el grupo o bien en la relación uno a uno. De esta forma se pueden diferenciar dos subcategorías, por una parte los relatos que hacen los niños de manera espontánea y por otro las respuestas que dan en relación a lo que ha preguntado la facilitadora.

Subcategoría 1. Capacidad de autoexposición y relato espontáneo.

Subcategoría 2. Capacidad de autoexposición frente a una pregunta de la facilitadora.

7.1 Observaciones no participantes

Subcategoría 1. Capacidad de autoexposición y relato espontáneo

Observación grupal 2. Un niño está pintando en su carpeta de papel kraft, está dibujando flores y corazones con color rosado y morado, la niña del lado le pregunta: “¿Porqué tú siempre haces flores y corazones si eres hombre?”. Él le contesta: “porque me gustan”.

En la misma sesión otra niña está pintando su escultura de fin de año y comenta que fue a Tongoy a la casa de su abuela que se murió, que cuando va a su casa se acuerda de ella, le preguntan si le da pena y ella responde que “no es pena sino una emoción de ella”.

Observación grupal 3: Un niño está trabajando y dice: “yo quiero una máquina del tiempo para volver a ser guagua”. “¿Para que te gustaría ser guagua?”. “Para ser tierno”, dice el niño, luego otro ríe y dice “para hacer caca”.

En la misma observación una niña está haciendo una máscara de yeso sobre la cara de su compañera, le pregunta: “¿Cómo te sientes?”, la compañera le responde “bien, sabes porque somos amigas”.

Observación grupal 5. Una niña: “¿Te acordai que antes solo me gustaban el rosado y esos colores? Ahora no, ahora el verde, blanco, negro me gusta un poquito el rosado y apenas las princesas”.

La misma observación, un niño dice al grupo: “yo no quiero ser grande porque no pueden hacer lo que ustedes quieren”.

Otra niña dice “estoy arrepentida que no vine la semana pasada, estaba enojada con mi mamá y no vine a pintar”. Luego dice “no quiero hablar más de muerte, me da pena hablar de muertos”. Un niño dice “a mi abuelo le dio un segundo cáncer y se murió... es una enfermedad más, que lata no quiero que a nadie más de mi familia le de”.

A raíz de la conversación anterior, un niño le dice a la guía “a mí me da pena cuando me acuerdo de mi papá (el padre murió en el verano)”, la guía interrumpe y dice, “¿Qué haces cuando tienes pena?”. “Me voy a la pieza”. “¿Y le dices a alguien?” pregunta la guía. Él responde: “mi mamá se da cuenta”. Otro niño le dice: “mi abuelo murió porque era alérgico a las abejas y le picó. Le preguntan: “¿tú lo conociste?”. Sí, conocí a todos mis abuelos. El niño le responde: “a veces pienso que alguien que conozco se podría morir”.

Observación grupal 7. Una niña dice “¡no quiero que se termine esta clase, estoy feliz pintando!”.

Una niña dice: “les voy a decir quién es mi peor amiga, se llama Amanda y siempre me hace sentir mal”.

Subcategoría 2. Capacidad de autoexposición frente a una pregunta de la facilitadora

Observación grupal 2: Están haciendo un juego con un personaje creado por ellos. La facilitadora les pregunta: “¿Cómo se sintieron con su personaje afuera del juego?”. Una niña responde: “como era un nuevo amigo y no lo conocía le dio vergüenza, pero después lo conoció y ya no tenía vergüenza, a mí a veces también me pasa eso cuando no conozco a alguien, después cuando lo conozco se me quita la vergüenza”.

La facilitadora pregunta a un niño: “¿Cómo te hace sentir que te den ganas de matar a tu personaje?”. Él responde: “me siento enojado”.

Observación grupal 3. La facilitadora pregunta a una niña: “¿Cómo te sientes con un amigo nuevo?”. “Feliz, pero a veces con vergüenza porque pienso que se van a reír de mi cuando hago payasadas”. Se para y hace una payasada con su cuerpo.

Una niña dice: “mi mamá está embarazada”. La facilitadora pregunta: ¿te gusta que esté embarazada?”. Sí, pero a veces me da como nervio que es una guagua”. “¿Y tienes ganas de conocer a tu hermano?”. “Sí, eso sí”. La guía pregunta: “¿Sus hermanos chicos se meten en sus cosas?”. “El mío es el más molesto y nunca le dicen nada mis papás porque es el más chico”.

Con respecto a esta categoría, en los grupos de discusión de niños 1 y 2 se observa autoexposición permanente en cada una de las respuestas que dan los niños, por lo tanto se ha considerado innecesario detallarlo textualmente.

Conclusiones

1. Análisis de los principales resultados

A continuación se realiza una recapitulación y análisis de los resultados de la investigación, ordenados según las siete categorías propuestas, siguiendo el modelo de Arón y Milicic para el desarrollo emocional, y el de Mayer y Salovey para el desarrollo social. Luego, se discuten dichos análisis a la luz de los antecedentes teóricos utilizados en el enfoque de este estudio, y se complementa la discusión con otros autores de relevancia en la materia. Por último, se plantean las proyecciones del estudio.

En primer lugar, en cuanto a la dimensión de *percepción emocional*, entendida como “la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que los rodean”,(Mayer y Salovey, 1997 en Fernandez y Extremera, 2002), se reconoce en los resultados del estudio que los niños asistentes al taller sí serían capaces de identificar sus emociones y compartirlas con el grupo. En reiteradas ocasiones son llevados por la facilitadora a ponerse en contacto con su mundo emocional, pero en muchas otras esto ocurre de forma espontánea ya que el niño, a través de distintos aspectos de la obra (el color, la forma, los materiales que usa, el contenido que le da, u otros elementos) puede identificar en sí mismo una experiencia emocional asociada a ellos. Se plantea que también es el espacio del taller lo que permite este desenvolvimiento, ya que es un ambiente en el cual la posibilidad de conectarse con las emociones está mediado por la creación artística, la cual mediante la expresión plástica logra que la identificación emocional por parte de los niños ocurra de forma fluida y concreta en la ejecución de una obra.

En segundo lugar, en cuanto a la dimensión de *comprensión emocional*, definida como “la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetarlas y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos”,(Mayer y Salovey, 1997, en Fernández y Extremera 2002), se concluye a partir de lo observado que los niños son capaces de distinguir las emociones y sentimientos para luego ordenarlos y verbalizarlos adecuadamente. Son capaces de distinguir entre la pena, rabia, frustración, miedo,

vergüenza, celos, entre otras emociones observadas. De acuerdo a Arón y Milicic (2002), ésta es una capacidad que requiere de entrenamiento, el cual se consigue siempre y cuando la persona esté en contacto con su mundo emocional en un ambiente que lo permita. El recurso artístico plástico, junto a la labor de la facilitadora grupal, forman parte del sustento sobre el cual los niños trabajan sus emociones. Una vez desarrollada la habilidad para identificar sus emociones y las del grupo, se observó que ellos paulatinamente van siendo capaces de ordenar su mundo emocional, primero de manera simbólica a través del arte plástico, en el sentido planteado por Oacklander (1994), y luego de forma concreta utilizando el lenguaje verbal. Se observó en reiteradas ocasiones el impacto positivo que tuvo un trabajo plástico previo sobre la habilidad de los niños para etiquetar las emociones con palabras.

En tercer lugar, con respecto a la dimensión de *regulación emocional*, entendida como “el estar abiertos tanto a sentimientos positivos como negativos y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar su información”,(Mayer y Salovey, 1997 en Fernández y Extremera, 2002) se observó en los niños una capacidad adecuada para regular sus emociones, ya que eran capaces de verbalizar y reflexionar abiertamente sobre lo que les ocurría internamente (tanto sus emociones negativas y positivas). Se concluye que debido a ello no se observó ninguna situación de descontrol en el grupo. Esta idea se apoya en la experiencia de Edgar-Bailey y Kress (2010), quienes señalan que, tanto el espacio que tienen los niños para poder conectarse con lo que sienten a través de la obra creativa, como los materiales que van eligiendo para realizarla, los colores y texturas que usan, les brindan una gran sensación de control. Los autores señalan que la terapia creativa artística facilitaría la conexión con el mundo sensorial y emocional de los niños a través de lo simbólico y metafórico que hay en ella. Así, las técnicas creativas artísticas ayudarían a dar un sentido personal a la vida y proveer de regulación afectiva (Edgar-Bailey, M. & Kress, V., 2010).

En cuarto lugar, sobre la categoría *tomar la perspectiva del otro*, definida como “la capacidad para captar los atributos del otro y reconocer sus necesidades, comprender sus intenciones y considerar su punto de vista junto con el propio”, (Spivack y Shure 1996, en Arón y Milicic, 2002) es posible concluir que los niños asistentes al taller La Caracola sí son capaces de ponerse en el lugar de su compañero, y especialmente considerar la opinión del otro,

dándole la importancia que requiere. Esto se observó principalmente en el respeto con que se tratan los niños y la fluidez de sus intervenciones en el grupo, y además en la relación que establece cada uno de ellos con las facilitadoras. Son éstas quienes mantienen el clima grupal de tolerancia y respeto por el sí mismo, y además lo hacen de forma individual con cada niño. En base a lo observado, se concluye que son ellas en su rol de mediadoras, y bajo el precepto de considerar siempre con seriedad y empatía los puntos de vista de los niños, quienes mayor incidencia tienen en que ellos se sientan seguros al expresar sus opiniones en grupo. Dando cuenta de la importancia relacional de cualquier encuadre con fines terapéuticos.

En quinto lugar, en la dimensión de la *habilidad para adecuarse a las normas sociales*, entendida como “la capacidad de percibir las normas que prevalecen en el medio y actuar de acuerdo a ellas”, (Spence, 1981 en Arón y Milicic, 2002) se concluye a partir de los resultados que los niños son coherentes frente a lo que se les pide en el taller en cuanto a normas. La Caracola es un taller que fomenta la libertad de expresión de los niños, y por lo mismo tiene muy claras las normas de conducta que ellos deben seguir para lograr un funcionamiento adecuado. Son pocas las veces que los niños no siguen estas normas, y cuando lo hacen las facilitadoras les llaman la atención y rápidamente vuelven a retomar una conducta adecuada.

En sexto lugar, en la dimensión de la *capacidad de autopercepción (self awareness)*, entendida como “dirigir la atención hacia la propia interioridad, tomando contacto con las propias sensaciones y emociones, como una forma de regular el comportamiento social” (Carver y Scheier, 1984, en Arón y Milicic, 2002), los resultados demuestran que los niños tienen presente esta capacidad en el taller. Podría entenderse esta dimensión como el resultado de la unión de las habilidades emocionales con las habilidades sociales propuestas anteriormente, en el sentido de que los niños desde una conexión en profundidad con sus emociones y sentimientos, generarían una capacidad adecuada de relación con sus compañeros. Es probable que al percibir y comprender mejor lo que ellos sienten también sean más capaces de entender lo que les ocurre a sus compañeros, y así regular su comportamiento.

Por último, en séptimo lugar en la dimensión de la *capacidad de autoexposición*, definida como “apertura y exposición de los propios sentimientos y percepciones frente a otros” (Dowrick et al., 1984, en Arón y Milicic, 2002), se concluye que los niños son capaces de poner en el grupo sus propios sentimientos y percepciones, debido principalmente a que esta dimensión de las habilidades sociales se observó en el análisis de varias de las categorías anteriores como un elemento catalizador. Cada niño dice lo que siente, y a su vez es capaz de oír respetuosamente lo que dicen sus compañeros. Esto se observó con claridad en las entrevistas de grupo de discusión, ya que estos niños, de entre 7 y 11 años, en una situación formal de entrevista con una persona desconocida, fueron capaces de relatar abiertamente sus emociones, sentimientos y puntos de vista.

2. Discusión de resultados e implicancias teóricas y prácticas del estudio

Luego de recapitular los resultados de la investigación y analizar sus principales alcances con respecto a las categorías propuestas, se procederá a discutir sus implicancias teóricas y prácticas. Por ello, se formula la pregunta sobre cuáles elementos, de los anteriormente descritos, influyen en la promoción de factores protectores del desarrollo en los niños, en el sentido de ponderar los aportes de este estudio a la psicología infanto-juvenil.

Uno de los elementos transversales a todas las categorías de análisis es el ambiente grupal del taller de arte plástico y expresión La Caracola. Al respecto, Arón y Milicic (2002) dan cuenta de que “los ambientes empáticos con las necesidades y emociones de los niños, dan como resultado niños sanos emocionalmente, seguros y capaces de desarrollar sus potencialidades”. En este sentido se puede afirmar que todas las anteriores características descritas de desarrollo emocional y habilidades sociales se cumplen debido a la existencia de un ambiente empático. Cristina Ravazzolla (1988) describe los sistemas que promueven en los niños la empatía. En primer lugar describe un modelo reproductivista, en el cual se educa según la norma: los niños aprenden por la repetición, y son sancionados si no lo hacen de la forma exigida. Estos tienden a ser sistemas en los cuales no se aceptan de buena forma las diferencias con el modelo. En contraposición se describe el modelo productivo-creativo, en el cual sí se aceptan las diferencias, los niños aprenden por exploración, se les propone tomar decisiones, pensar en el autocuidado y ser independientes del juicio de otros. Sin

duda, el ambiente del taller La Caracola se insertaría dentro del segundo modelo, el cual representa un sistema conectado con las necesidades e intereses de los niños.

Recientemente se ha planteado que “el sistema educacional con frecuencia es poco empático frente a las emociones de los niños” (Milicic, 2011). Un ejemplo de esto es que tras una catástrofe natural de gran magnitud como el terremoto del 27 de febrero de 2010 en Chile, se reanuda las clases sin dejar espacio para que los alumnos puedan expresar sus tristezas, angustias y preocupaciones. O bien, el hecho de que la gran mayoría de los docentes ante señales claras de fatiga, cansancio, o incluso aburrimiento de sus alumnos, continúen con sus clases sin hacer cambios ni pausas. Esta falta de lectura y comprensión emocional hacia los niños por parte del sistema educacional y los docentes se traduciría, entre otras cosas, en una falta de lectura y comprensión emocional *entre* los niños (Milicic 2011).

En este sentido, se plantea que un ambiente empático, producto de un modelo productivo-creativo, es un elemento central en la promoción de factores protectores del desarrollo de los niños. Esto se constata a partir de las observaciones realizadas en el taller La Caracola, ya que es concluyente la falta de burlas o críticas entre los compañeros y la sensación de bienestar que reportan los niños en el grupo. Ello se debería en gran medida a que el taller se desarrolla en un ambiente donde los sentimientos de los niños son respetados por parte de las facilitadoras grupales, lo cual sería replicado por los mismos niños en sus relaciones interpersonales. Dicho de otro modo, habría una modalidad de relación adulto-niño en la cual hay una mirada de sujeto a sujeto, y producto de ello se reconoce al otro de forma integral.

Un segundo elemento transversal al análisis de los resultados es el rol del arte plástico ligado a la expresión creativa. Si bien los sujetos a lo largo de toda su vida tienen un importante potencial creador, es cuando están en la infancia donde esta potencialidad es mayor, debido a las características propias de este periodo evolutivo, siendo éste el momento más apto para la estimulación de esta capacidad (Viadel, 1991 en Martínez y Justo, 2008). Los niños que formaron parte de este estudio, especialmente durante las entrevistas de grupo de discusión, refirieron sentirse más creativos y más libres de usar su imaginación a partir de su

asistencia a las sesiones del taller La Caracola. Se destacan frases como: “Antes me costaba usar la imaginación, ahora es mucho más fácil”; “Ahora como que se me ocurren mucho más buenas ideas”; “Ahora puedo expresar mucho mejor”, “Ahora se me ocurren más cosas creativas”; “Ahora me expreso mejor y está mejor mi imaginación”; “El material que más me gusta aquí es usar la imaginación”.

Tomando en cuenta que “cuando el niño crea todas sus facultades participan de su creación, inteligencia, voluntad, imaginación, sensibilidad, memoria, imaginación, libertad, su ser corporal, por lo que estimular la creatividad del niño influye en la optimización de otros factores que fundamentan su personalidad y por ende su desarrollo integral” (DeLievre y Staes, 1992, en Martínez y Justo, 2008), se plantea que la estimulación constante de la creatividad en los niños es uno de los elementos transversales que pueden influir en la promoción de factores protectores de su desarrollo, al representar un factor promotor de su desarrollo integral.

El último elemento a destacar es la relación de los niños con las facilitadoras del taller. Si bien este tema está presente en los elementos anteriormente señalados (ambiente empático, estimulación constante de la creatividad) se plantea que por sí mismo es un elemento diferenciador que puede influir en un grado mayor en la promoción de factores protectores del desarrollo infantil, dando cuenta de una dimensión relacional muy importante tanto en el clima grupal como en la facilitación del proceso creativo.

En las entrevistas de grupo de discusión, de forma reiterativa los niños hacen una diferencia en cómo son tratados por los profesores en el colegio y la relación que tienen con las facilitadoras del taller La Caracola. Los niños refieren sentirse cómodos, libres de críticas y juicios, y a su vez comprendidos por las facilitadoras grupales. Tanto los niños como las facilitadoras abren con fluidez temas de conversación en relación a las emociones y sentimientos, ya sea de forma grupal o individual, y a través de la observación se constata que cuando un niño se ve en la necesidad de hablar sobre aspectos de su proceso, o bien con respecto a las relaciones con sus pares, espontáneamente recurren a ellas. Ball (2002) señala al respecto que en la resonancia afectiva entre el terapeuta y el niño en la terapia de arte existe un intercambio emocional y un “abrirse” a la experiencia del otro: “El proceso

empático tanto en la psicoterapia como en la infancia temprana con el cuidador, es una experiencia interna no conciente de compartir la experiencia” (Emde, 1990, p. 898, en Ball, 2002). Por lo tanto, es posible constatar que las facilitadoras del taller La Caracola asumen el rol de catalizadoras tanto de los procesos emocionales como sociales de los niños que asisten al taller, lo cual se traduce en un “compartir la experiencia” que resulta especialmente diferente a lo que los niños están acostumbrados a experimentar en una aula común de clases de arte. Se concluye al respecto que una relación niño-facilitador de este tipo es un elemento central en la protección tanto del desarrollo emocional como social de los niños.

3. Contraste de resultados

Desde el punto de vista de la terapia artística, Barbara Ball (2002) realiza un interesante estudio cualitativo, en el cual hace observaciones no participantes a sesiones individuales de arteterapia para explorar los momentos de cambio en el proceso terapéutico. Describe, en primer lugar, un triángulo terapéutico entre el niño, terapeuta y obra de arte, los cuales estarían todos interrelacionados. En un vínculo con el terapeuta, el niño va creando libremente su obra y se ve reflejado en ésta. A partir de la obra plástica que ha creado por sí mismo, va reflejando aspectos de su vida y al mismo tiempo va desarrollando la capacidad de darse cuenta de ello. Ball (2002) sostiene que el momento de cambio en la terapia artística se da cuando el niño tiene la capacidad de parar, mirar su obra artística, y verse a sí mismo reflejado en la obra, lo cual en muchos casos produciría un cambio en su autoimagen. Aunque el estudio de Ball focaliza su análisis en la terapia individual, permite contrastar los resultados de desarrollo emocional especialmente cuando los niños en nuestro caso de estudio se involucran con sus trabajos plásticos personales.

En la presente investigación, muchos de los relatos de los niños durante las observaciones tienen que ver con la obra que han creado. A través de su obra de arte, los niños van reflejando lo que les gusta y no, y al mismo tiempo perciben los cambios que observan en sí mismos. En este sentido, siguiendo a Ball (2002), se establece que la obra creativa plástica invita a la autorreflexión y la autoobservación, y se constata en las observaciones que esto se refleja en las otras actividades de los niños tanto en sus casas como en el colegio. En la

presente investigación, en la entrevista de grupo de discusión los niños referirían sentirse mejor en su familia y/o colegio a partir de su asistencia regular al taller.

Por su parte, Dafna Regev y Joseph Guttman (2005), realizaron un estudio con 109 niños con trastornos del aprendizaje de tercero a sexto grado de un colegio en el norte de Israel. La investigación fue realizada a través de instrumentos para medir autoestima, autoconcepto, sensación de coherencia interna y sensación de insatisfacción social. Los participantes del estudio fueron divididos en cuatro grupos: grupo de arte, grupo de arteterapia, grupo de juego y grupo de no intervención. Desde el punto de vista estadístico, los investigadores no hallaron diferencias entre los cuatro grupos. Sin embargo, desde el punto de vista descriptivo, el análisis demostró que los niños en el grupo de arte mostraron una mejora en su control y coherencia interior. Esto es lo que refieren a su vez Edgar Bailey y Kress (2010), con respecto a los niños que realizan terapias de índole creativa. La presente investigación, en línea con estos estudios, demuestra que la asistencia a un taller de arte mejora la sensación de control interno en los niños, representado en este caso como una mejora en cada una de las siete categorías de desarrollo emocional y social propuestas.

A la luz de los resultados de la investigación y de estos antecedentes teóricos, se puede establecer, por lo tanto, que el taller de arte y expresión La Caracola tendría dentro de sus resultados, además, una mejora en la autoestima o autoafirmación de los niños. Una vez que los niños forman parte de este ambiente que promueve y facilita la conexión y expresión emocional con aceptación y respeto, ellos estarían en condiciones de conocer con más claridad sus verdaderos sentimientos, emociones y necesidades, lo cual, según lo descrito anteriormente, se traduciría en una mejora de la autoestima, o bien autoafirmación desde la perspectiva gestáltica (Oacklander, 2003 en Schaeffer, 2003).

En el mismo sentido, se plantea desde la práctica psicoterapéutica tradicional que uno de los momentos de mayor profundidad en el encuentro entre terapeuta y paciente es cuando emergen en este último sus emociones. Cuando en el encuadre terapéutico aparece el sentimiento o afecto genuino desde la persona en situación de psicoterapia, es cuando emerge en su total expresión el sí mismo. Es en esta instancia cuando el terapeuta puede

palpar y empatizar profundamente con las emociones de la persona o paciente. Este proceso esencial en la psicoterapia se reproduce en este taller de arte con énfasis en la expresión emocional y creativa de los niños, dando cuenta de la potencia de la apertura de ese espacio como recurso terapéutico.

Es posible concluir de modo general, a partir del análisis de los resultados, y en base al contraste de los resultados con estudios similares, que los niños observados tendrían un desarrollo emocional y social que se ve potenciado en las siete categorías descritas por su asistencia regular al taller de arte y creación La Caracola. Se establece, además, que los elementos de cambio más relevantes son un ambiente empático de trabajo, la estimulación constante de la creatividad a través del trabajo plástico y una relación facilitador-alumno caracterizada por la intención de “compartir la experiencia”, los cuales tienen efectos, además, en la autoestima o autoafirmación de los niños. De este modo se cumple con los objetivos generales y específicos de este estudio, los cuales dicen relación con identificar, analizar y describir en qué aspectos socioemocionales podrían verse potenciados los niños asistentes a un taller de expresión plástica.

4. Proyecciones del estudio

Cada vez es más clara la necesidad de implementar programas preventivos en el área de la salud mental infanto juvenil, especialmente referidos a la salud mental escolar, debido, entre otras cosas, al ahorro de recursos para la comunidad que implicaría en cuanto a tratamientos individuales, repitencia y deserción escolar (Milicic, 2003). De acuerdo a lo observado en el ámbito del desarrollo emocional y de habilidades sociales de los niños asistentes al taller La Caracola, cabe preguntarse si es que este tipo de programa podría ser replicado en otros lugares e instancias como un factor de apoyo en la promoción de la protección del desarrollo emocional y social de niños. Se establece la pregunta para una posible investigación acerca del modo de replicación de este tipo de talleres.

Por otra parte, los resultados de esta investigación ligan sus hallazgos al tema del hostigamiento escolar. De acuerdo a las observaciones hechas en el taller se encontró que

los niños no tienen relaciones violentas con sus compañeros de grupo, ni se critican ni discriminan entre ellos. En Chile, la situación de hostigamiento escolar es actualmente un tema urgente de análisis e intervención (Milicic, 2003). Se entiende por hostigamiento una situación repetida en el tiempo en donde es fundamental el desequilibrio de fuerza entre el hostigador y su víctima (Miller, Beane, Krauss, 1988 en Milicic, 2003). En Chile la UNICEF, luego de un estudio realizado en 2004, detectó que un 21% de los alumnos se siente víctima de algún maltrato. Frente a lo anterior, a nivel del Ministerio de Educación se ha apuntado a desarrollar programas focalizados en autoestima y habilidades sociales, ya sea para complementar programas insertos actualmente a nivel curricular, o bien crear nuevos (Milicic, 2003). Este tipo de talleres basados en el uso del arte como medio terapéutico, donde es posible ubicar al taller La Caracola, revelan cada vez más su potencial en la promoción de la salud mental infantojuvenil.

Por otra parte, es necesario incluir el tema de la temporalidad de las sesiones observadas y el momento del año en que se realizaron las entrevistas –éstas se realizaron entre septiembre y diciembre. Sería relevante contar con un elemento de contraste que permita clarificar si los buenos resultados obtenidos tendrían que ver con que se realizó a fin de año, con niños que llevaban varios meses de sesiones artístico expresivas. A partir de las observaciones es posible ver que a lo largo del tiempo se intensifican las verbalizaciones de índole emocional, lo cual podría indicar un proceso ascendente de desarrollo emocional. Por ello, se vuelve relevante para un próximo estudio replicar una entrevista con características similares a comienzos del año escolar (entre marzo y mayo) y contar así con un elemento que permita comparar las diferencias, y así poder plantear con mayor exactitud los distintos momentos de cambio en el proceso del taller.

Por último, es importante recordar que los niños del presente estudio son casi en su totalidad de un nivel socioeconómico alto, ya que el taller funciona en una comuna donde la mayor cantidad de habitantes pertenece al nivel alto de ingresos económicos. Sin embargo la creadora del taller La Caracola ha realizado durante los últimos dos años la experiencia con niños de escasos recursos en la comuna de Renca. El resultado de dicha experiencia no ha tenido ningún estudio formal ni informal, pero de acuerdo al testimonio de la expositora los niños mejoraron su sensación de autoconfianza y especialmente su autoestima a través

del trabajo artístico plástico, además de verse beneficiados en la relación con sus compañeros. Sería interesante realizar este mismo estudio en la experiencia de La Caracola con niños de escasos recursos para luego contrastar resultados.

Referencias bibliográficas

- Almonte, C., Montt, M. & Correa, A. (2003). *Psicopatología infantil y de la adolescencia*. Santiago de Chile: Editorial Mediterránea.
- Ball, B. (2002). *Las artes en psicoterapia. Momentos de cambio en el proceso de arteterapia*. California, EEUU: Editorial Elsevier.
- Berg, R. & Landreth, H. (1979). *Group Counseling: Fundamental concepts and procedures*. EEUU: Accelerated Development Inc.
- Bizquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de investigación educativa, Vol. 21, no. 1. pp. 7-43. Recuperado de:
<http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Buber, M. (1958). *I and thou*. New York: Scribner.
- Corporación Create [CREARTE] (2010). *Objetivos institucionales*. Recuperado el 03 septiembre de 2010, del sitio web de la institución: <http://www.create.cl/>
- Corporación Ceanim [CEANIM] (2010). *Centro de atención del niño y la mujer*. Recuperado el 03 de 2010 del sitio: <http://www.resiliencia.cl/ceanim.htm>
- Dalley, T., Case, C., Schaverien, J. & Weir, F. (1987). *Images of art therapy, developments in theory and practice*. London: Tavistock Publications.
- De la Barra, F. (2008). Epidemiología de trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes: Estudios de prevalencia. *Revista chilena de neuropsiquiatría*. Vol. 47, No. 4. Stgo., Chile. Recuperado el 10 de marzo del sitio:
www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-92272009000400007&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Echeverría, G. (2005). *Adaptado de apuntes docentes de metodología de investigación*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, departamento de psicología.
- Erickson, E. (1974). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Hormé.
- Edgar-Bailey, M. & Kress, V. (2010). Resolving Child and adolescent traumatic grief: Creative techniques and interventions. *Journal of creativity in mental health*. Youngstown

University, Ohio, EEUU. Recuperado de <http://www.informaworld.com/smpp/title-content>.

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Universidad de Málaga, España. Recuperado el 03 de 2010 de: http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF8habilidad_esencial_en_la_escuela.pdf

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.

Galaz, C. & Averill, D. (2009). Documentos taller La Caracola, números 1 y 2.

Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil, juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Editorial Pirámide.

Garaigordobil, M. (2005). *Prosocial and creative play: Effects of a programme on the verbal and nonverbal intelligence of children aged 10-11*. Recuperado el 04 de 2010 de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=17226098&lang=es&site=ehost-live>

Gergen, K. (2004). Kenneth Gergen in Conversation with Peter Mattes and Ernst Schraube. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Recuperado el 05 de 2010 de: <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

Grotjahn, M. (1977). *El arte y la técnica de la terapia grupal analítica*. Buenos Aires: Editorial cuatro vientos.

Haeussler, I.M. (1977). *Evaluación del desarrollo cognitivo de niños que asisten y no asisten a salas cuna*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, Escuela de Educación.

Haeussler, I.M. & Milicic. (2005). *Confiar en uno mismo, programa de autoestima*. Santiago de Chile: Editorial Santillana.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mcgraw-Hill.

Jane-Llopis, E. (2004). La eficacia de la promoción de la salud mental y la prevención de los trastornos mentales. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, Nº 89, pp. 67-77. Recuperado el 05 de 2010 de: <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/n89/v24n1a05.pdf>

JUNAEB, (2012). "Habilidades para la vida". Ministerio de Salud. Chile. Recuperado de: http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20100112/pags/20100112114344.html

Klein, J. (2002). *Arteterapia, una introducción*. Buenos Aires: Editorial Cuatro Vientos.

- López-Bosch, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte individuo y Sociedad. Arte, individuo y sociedad*, n. 12. Recuperado el 05 de 2010 de:
<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS0000110041A.PDF>.
- Martinez, E & Justo, C. (2008). *Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de educación infantil*. Universidad de Almería. España. Recuperado el 20 de abril de 2012.
- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Buenos Aires: Troquel (original de 1968).
- Malchiodi, C. (1998). *The art therapy sourcebook*. Los Angeles, California, EEUU: Editorial Lowell House.
- Minoletti, A. & Zaccaria, A. (2005). Plan Nacional de Salud Mental en Chile: 10 años de experiencia. *Revista Panamericana de Salud Pública*, vol. 18 Nº 4-5. Washington, Oct./Nov. 2005.
- Milicic, N & Arón, A. (2002). *Clima social escolar y desarrollo personal*, Santiago Chile. Recuperado 06 de 2010 de:
<http://www.educacionemocional.cl/documentos/escuela011.pdf>
- Milicic, N. (2011). *Hostigamiento escolar: propuestas para la elaboración de políticas públicas*, Santiago, Chile. Recuperado de <http://mediosaustrales.cl/documentos/6.pdf>.
- Miller, A. (1985). *El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo*. Barcelona: Ed. Tusquets.
- Oacklander, V. (1994). *El tesoro escondido/ trabajar con grupos*. Buenos Aires:
- Oacklander, V. (1982). The relationship of gestalt therapy to children. *Gestalt journal*, vol. 1, No. 64.
- Oyarzún, P. (2004). Arte, imaginación y experiencia. *Revista de teoría del arte*, Nº 11. Departamento de artes, Universidad de Chile.
- Paín, S. (1995). *Una psicoterapia por el arte: teoría y técnica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Perls, F., Hefferline, R & Goodman, P (1951). *Gestalt therapy*, New York: Julian.
- Piaget, J. (1973). *Psicología del niño*. Madrid: Ed. Morata.
- Prokoviev, F. (2000). Art psychotherapy groups, between pictures and words. En Skayfe, S. & Huet, V. (Eds.) *Adapting the art therapy group for children*. Los Angeles, E.E.U.U.

- Regev, D & Guttman, J. (2005). The psychological benefits of artwork: The case of children with learning disabilities. *The arts in psychotherapy*, vol. 32. Universidad de Haifa, Israel. (pp. 302-312).
- Reyes, P. (2007). Arteterapia como recurso de apoyo en el desarrollo emocional y social de niños y adolescentes en el sistema escolar. *Revista Repsi* Nº 89/90, año 15. (pp. 14-18).
- Rubin, J. (1987). *Approaches to art therapy. Theory and technique*. Mazel, EEUU: Ed. Brunner.
- Saunders, E. & Sanders, J. (2000). Evaluating the effectiveness of art therapy through a quantitative, outcomes-focused study. *The arts in psychotherapy*, Vol. 27, Nº 2, (pp. 99-106).
- Schaefer, Ch. (2003). *Fundamentos de terapia de juego*. México: Editorial Manual Moderno.
- Wood, C. (2002). Making art therapy [Abstract]. En *British Association of Art Therapists (Ed.), Theoretical advances of art therapy conference 2002 (TAoAT)*. <http://www.baat.org/taoat/wood 2002.html>

Anexos

Carta de autorización observaciones

Estoy en conocimiento y autorizo a la Sra. Carolina Bunge Prieto, rut 9.154.785-6, psicóloga clínica, a realizar observación no participante de las sesiones grupales del taller La Caracola, y a mi hijo/a en forma especial, durante septiembre a diciembre del año en curso. La información recabada será usada exclusivamente como material en su tesis para optar al grado de Magister en psicología infanto-juvenil, sobre las contribuciones emocionales y sociales en niños participantes de un taller de arte y expresión.

Santiago, 10 de junio de 2011

Entrevista de grupo de discusión a niños Taller La Caracola

Inicialmente se hará una breve introducción sobre la entrevista, que es parte de un proyecto de investigación para un Magister en la Universidad de Chile. Luego se responderán brevemente a las dudas que tengan los niños al respecto.

1. ¿Quién eligió el Taller La Caracola para ustedes?
2. ¿Se acuerdan cuál fue su primera impresión cuando llegaron al taller?
3. En el taller La Caracola funcionan en grupo. ¿Cómo fue llegar a un grupo que ustedes no conocían? ¿Cómo ha sido para ustedes trabajar en grupos?
4. ¿Cuál es la gran diferencia entre el colegio y el Taller La Caracola?
5. ¿Cómo se sienten con el hecho de hacer cosas con sus manos, y exponerlas a fin de año? ¿Alguien les dice qué hacer y cómo hacer las cosas?
6. ¿Cómo se sienten en el taller La Caracola?
7. ¿Han notado algún cambio en ustedes a partir de como eran antes de entrar al taller y como están ahora? ¿Han notado algo en su personalidad o en su manera de ser?

Entrevista de grupo de discusión a padres de niños Taller La Caracola

Inicialmente se introducirá a los padres con respecto a la entrevista, y que es parte de una investigación para el programa de Magíster en psicología infanto juvenil de la Universidad de Chile.

1. ¿Por qué traen a sus hijos al taller Lacaracola? ¿Qué sabían de este lugar? ¿Qué los motivó a traer a sus hijos acá?
2. ¿Cuáles eran sus expectativas sobre el taller?
3. ¿Qué les cuentan sus hijos sobre el taller?
4. Describan un poco el proceso que han vivido sus hijos en el taller. Pongan en su mente sus hijos antes y después de su paso por el taller La Caracola.
5. ¿Puede ser replicable este proyecto en otros lugares de Chile? ¿Hay algo más que ustedes quisieran aportar?