



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE ARTES

Escuela de Postgrado

Postítulo de Especialización en Terapia de Arte

Mención Arteterapia

**Video animación y Arteterapia:  
“Un caso de estudio en preadolescencia y bullying”**

Monografía para optar al título de Especialista en  
Terapias de Arte, mención Arteterapia.

Alumna:

Paula Catalán Bustamante

Título y grado previo

Licenciada en Bellas Artes Univercidad ARCIS

Profesora Guía:

Pamela Reyes Herrera

Mg. en Arteterapia, Universidad de Barcelona

Santiago de Chile

Enero 2015

**Dedicatoria:**

A mi familia, amigos y  
en especial a mi hijo Pedro.

## **RESUMEN**

Este estudio presenta el trabajo práctico de Arteterapia realizado con un preadolescente que utilizó la técnica del video animación con figuras de plasticina para reelaborar sus experiencias de bullying y además, obtener herramientas que le permitieran lidiar con su déficit atencional (TDAH).

La revisión bibliográfica, dio cuenta de la prevalencia tanto en la situación del bullying como en el TDAH, los antecedentes no arrojaron resultados concluyentes, pero si preocupantes. Asimismo, la monografía se ocupó del video animación como un recurso en arteterapia válido y con grandes beneficios. Estas materias se desarrollaron individualmente y se vincularon en la exposición del proceso arteterapéutico por medio del estudio de caso, incluyendo la muestra de las imágenes creadas para la comprensión global de la intervención realizada y sus alcances.

**Palabras claves:** Video animación, Stop motion, Bullying, Déficit atencional (TDAH)

## TABLA DE CONTENIDO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN .....  | 6  |
| 1 MARCO TEÓRICO.....  | 7  |
| 1.1 BULLYING ESCOLAR.....   | 7  |
| 1.1.1 Definición y clasificación .....                                | 7  |
| 1.1.2 Prevalencia del bullying escolar en Chile .....                 | 8  |
| 1.1.3 Consecuencias emocionales del bullying escolar .....            | 9  |
| 1.1.4 Modelos de prevención e intervención en el ámbito escolar ..... | 11 |
| 1.1.5 Políticas de convivencia escolar en Chile .....                 | 13 |
| 1.2 TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL (TDAH).....                       | 15 |
| 1.2.1 Descripción y características del TDAH.....                     | 15 |
| 1.2.2 Prevalencia del TDAH en Chile.....                              | 17 |
| 1.2.3 Impacto emocional del TDAH en niños y adolescentes .....        | 17 |
| 1.2.4 TDAH en el contexto educativo.....                              | 19 |
| 1.3 ARTETERAPIA .....   | 20 |
| 1.3.1 Definiciones de Arteterapia .....                               | 21 |
| 1.3.2 Los procesos en Arteterapia.....                                | 22 |
| 1.3.3 Rol del arteterapeuta .....                                     | 24 |
| 1.3.4 Arteterapia con niños y adolescentes .....                      | 25 |
| 1.3.5 Encuadre y enfoques: Directivo y No directivo .....             | 27 |
| 1.3.6 Video Animación: Plasticina y Técnica del Stop Motion.....      | 28 |
| 1.3.7 Argumentación del marco teórico y tipo de terapia aplicada..... | 29 |
| 2 DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA .....                                    | 31 |
| 2.1 Contextualización .....   | 31 |
| 2.1.1 Descripción de la institución y equipo de trabajo .....         | 31 |
| 2.1.2 Inserción en el lugar de práctica .....                         | 31 |
| 2.2 Descripción y análisis del proceso .....                          | 32 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 2.2.1 | Anamnesis y genograma .....                        | 32 |
| 2.2.2 | Antecedentes psicológicos previos .....            | 33 |
| 2.2.3 | Observaciones del estado actual de S .....         | 35 |
| 2.2.4 | Objetivos de la intervención arteterapéutica ..... | 35 |
| 2.3   | Intervención arteterapéutica .....                 | 36 |
| 2.3.1 | Encuadre .....                                     | 36 |
| 2.3.2 | Las sesiones .....                                 | 38 |
| 3     | CONCLUSIONES .....                                 | 68 |
|       | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                   | 74 |
|       | ANEXOS .....                                       | 79 |

## **INTRODUCCIÓN**

El presente estudio monográfico da cuenta del proceso arteterapéutico realizado durante el primer semestre del año 2014 con un preadolescente de 12 años con antecedentes de bullying escolar y problemas de habilidades sociales. Este historial inicial, lo llevó a una clínica de atención psicológica<sup>1</sup>, lugar donde desarrollamos el proceso de Arteterapia.

Durante la evolución de las sesiones se trabajó en torno a la reelaboración de algunas de sus experiencias de violencia escolar y las consecuencias asociadas a este patrón de agresión como por ejemplo: la incidencia en el rendimiento escolar, la relación con profesores, el ámbito educativo en general y el entorno familiar entre otros aspectos de su vida en los que ha habido ecos de estos acontecimientos.

Este escrito tiene la intención de dar cuenta de cómo una terapia ligada a la expresión artística ayuda a S. a recomponer su autoestima, es capaz de entregarle herramientas que contribuyan a ser una persona más segura de sí misma, con confianza en los demás y en el futuro.

Para entender el desarrollo total de esta experiencia fue necesario hacer una revisión a materias ligadas al estudio de caso, considerando teorías relacionadas a la temática del acoso escolar (bullying), otras con el trastorno de déficit atencional con o sin hiperactividad (TDAH, antecedente surgido en el avance de las sesiones). Estos dos elementos dejaron en evidencia la directa relación que tienen entre sí, compartiendo características enlazadas al impacto y consecuencia que alcanzan, llegando incluso, a confundir algunos límites. También, se examinaron definiciones, conceptos y orientaciones generales acerca del Arteterapia, finalizando con la exposición y análisis del estudio de caso, con fotografías de los trabajos realizados por S. en cada una de las sesiones y las conclusiones al término de la monografía.

---

<sup>1</sup> Los datos institucionales y del niño son mantenidos en reserva por razones éticas de confidencialidad y de resguardo de su identidad.

# **1 MARCO TEÓRICO**

## **1.1 BULLYING ESCOLAR**

### 1.1.1 Definición y clasificación

En la actualidad escuchar el vocablo bullying resulta muy común, se observa un excesivo e inexacto empleo del término e incluso, su popular utilización hoy en día ha otorgado cierta ligereza al no hacer distinción alguna entre los diversos tipos de agresiones o violencia que en su definición original si están presentes, estableciendo precisiones acerca de los patrones y componentes involucrados en esta acción de amedrentamiento.

Puntualmente, el término bullying fue acuñado por primera vez por el noruego Dan Olweus en la década del 70'. La palabra proviene del vocablo en inglés Bully, que en español significa toro. La analogía intenta explicar el cómo actuar violentamente pasando a llevar a otro y sin medir consecuencias, se asimila al proceder de un toro (Olweus, 1978, en Berger, 2011). Lo recién mencionado, da luces de una primera definición acerca de lo que representaría una situación de acoso, intimidación u hostigamiento, todas formas diferentes de traducir la expresión: bullying. Pero, ¿cómo lo describen algunos autores? a continuación se exponen tres interpretaciones.

La intimidación (bullying) es el hostigamiento permanente de un individuo o grupo a otro sujeto o grupo. Se trata de una relación asimétrica de poder, en el cual el más débil no puede responder a las agresiones del más fuerte. Además se define por su carácter repetitivo (Toledo, 2009, p. 7).

Olweus (en Canals, 2010), define más específicamente: “Un estudiante es acosado o victimizado, cuando está expuesto de manera repetitiva, aún fuera de horario escolar, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes” (p. 15).

Berger (2011), identifica cuatro elementos que definirían una circunstancia de Bullying: “(a) que se da entre pares; (b) que implica una situación de desequilibrio de poder; (c) que es sostenido en el tiempo y que por lo tanto constituye una relación-no

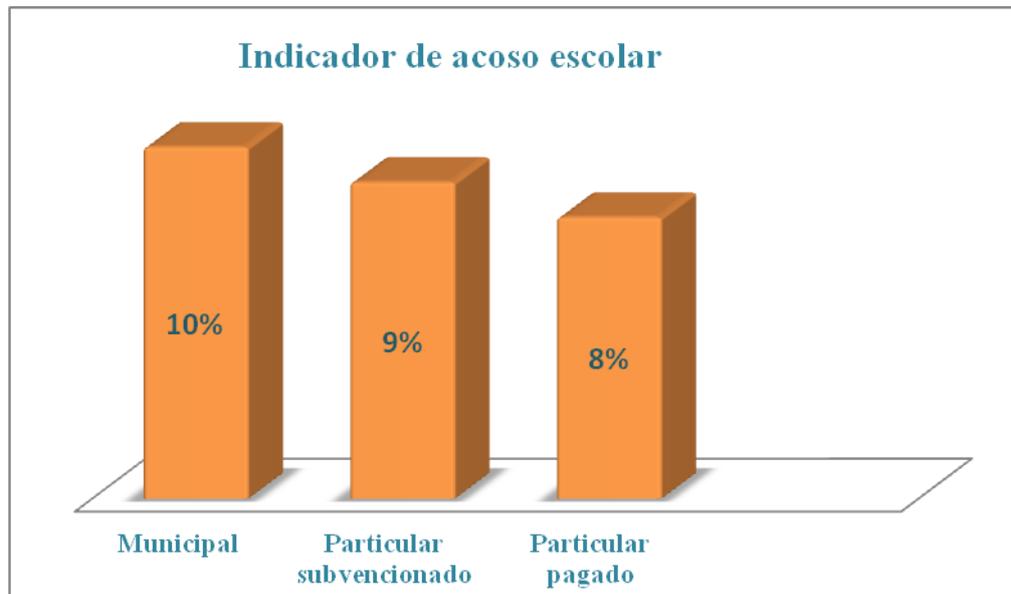
una situación aislada-de abuso; y (d) que la víctima o víctimas no tienen posibilidad de salirse de esta situación” (p. 2).

**Clasificación:** Ciertas teorías distinguen tres o cuatro tipos de acoso escolar, formas clásicas de diferenciar la violencia en general. La primera, dice relación con la agresión física o directa, golpes, empujones o destrucción de objetos personales. La segunda, es la verbal, la víctima es expuesta a insultos, amenazas, humillaciones, entre otras. La tercera responde a la llamada violencia psicológica, acciones encaminadas a bajar la autoestima del niño/a o adolescente fomentando su inseguridad y temor. El componente psicológico está en todas las formas de maltrato. Este puede expresarse de manera verbal o a través del celular, mail o chat (cyberbullying) o bien estigmatizando, ignorando o excluyendo a la víctima (bullying pasivo). La cuarta es la social, explicada como exclusión, aislamiento, etc. (Toledo, 2009; Unicef, s.f.; Berger, 2011). Existen criterios más agudos que diversifican estas clasificaciones, distinguiendo la naturaleza de cada acto. Además, consideran si ha sido por un canal directo o indirecto.

#### 1.1.2 Prevalencia del bullying escolar en Chile

Algunos indicadores internacionales plantean que entre un 5% y 10% de los estudiantes han sido agresores y entre un 10% y un 15% ha sido víctima. Educarchile informa que la encuesta realizada en Chile el año 2007, reveló que 10,7% de los estudiantes ha sufrido bullying. Esto se presentaba con un 12% en colegios municipalizados, un 9,8% en particulares subvencionados y un 7,6% en particulares pagados.

La encuesta nacional de prevención, agresión y acoso escolar aplicada a estudiantes de 8° Básico el año 2011, específicamente en las conductas de acoso, estimó que un 9% de los estudiantes fue víctimas de bullying graficando según los siguientes porcentajes:



La síntesis de los resultados arroja que, 1 de cada 5 estudiantes afirma que son muy comunes las amenazas u hostigamientos entre sus compañeros. 1 de cada 10 estudiantes reporta haber sido víctima de acoso escolar, un 25% lo vive a diario (MINEDUC, 2011).

Todas estas cifras varían según el instrumento de medición y el cómo fueron formuladas las preguntas de las distintas encuestas, algunas tienden a no diferenciar entre una agresión inusitada y una habitual, característica muy relevante según lo revisado y expuesto en las definiciones. Sin embargo, es posible establecer que los rangos estadísticos se asemejan y nos hablarían de números importantes y de gran preocupación para nuestro país.

### 1.1.3 Consecuencias emocionales del bullying escolar

Un estudiante víctima de bullying puede desarrollar una relación con la realidad mediada por la ansiedad, esto debido a que espacios significativos como el colegio, la relación con los compañeros/as y profesores, se tornan progresivamente poco amables y amenazantes. La UNESCO (2010), en su guía para poner fin a la violencia en escuelas, señala que las consecuencias del acoso escolar se traducen en

dificultad en las relaciones interpersonales, bajo rendimiento escolar, tendencia a la depresión y a tener una baja autoestima.

En muchos casos la imposibilidad de hacer algo para que la situación cambie, sumado a la total desconfianza a que otro pueda ayudarles, genera un sentimiento de absoluta desesperanza y angustia. Observan que todo el entorno de alguna manera se ha vuelto en su contra, ya sea de forma pasiva o activa. “La víctima no puede esperar ninguna ayuda, porque la violencia crea su público y el público crea una nueva violencia” (Canals, 2010, p.47). Estos actos incrementan la incapacidad de la víctima para defenderse. Olweus, lo denomina “**Círculo del acoso escolar**”.



Esquema representativo de los modos de reaccionar y papeles de los alumnos en una situación aguda de acoso según Dan Olweus (2001, en Violence prevention Works).

A veces los sufrimientos depresivos se pueden ocultar en una buena conducta, en una actitud pasiva y controlada, a su vez puede surgir desinterés en los quehaceres escolares, pérdida de útiles e incluso podría llegar a tener accidentes con frecuencia como una necesidad de autocastigo (Canals, 2010). Por consiguiente, un joven que sufre de acoso escolar difícilmente llegue a alcanzar el desarrollo de todo su potencial en el ámbito de lo personal e intelectual.

Existe un grupo denominado víctimas provocadoras o bien, acosadores-víctimas, se reconocen por ser estudiantes con problemas de concentración, dificultades lectoras y de escritura, pueden estar clasificados como hiperactivos, esta forma de comportarse puede molestar a algunos e incluso constituir una provocación para muchos alumnos dentro de la sala de clases (Olweus, 1978, 2001a). La identificación de este grupo es importante, porque en ciertos aspectos se relaciona con el estudio de caso presente en el capítulo cuatro.

Finalmente, citando una vez más a Canals (2010), parece valiosa la relación que hace respecto a la pérdida de libertad en quien está siendo afectado por el acoso. “Desde el mundo vivencial del agredido violentamente (...) las características fundamentales serían la pérdida de libertad, desmoralización, miedo, sufrimiento, soledad y sensación de desamor, y rechazo con una baja en su valorización y autoestima” (p. 66). Además aclara, que sin sufrimiento y/o dolor, por parte de la víctima, no es posible hablar de bullying.

#### 1.1.4 Modelos de prevención e intervención en el ámbito escolar

Investigaciones relacionadas con el comportamiento problemático y/ o agresivo, llevan a Olweus (1993, 2001b), a establecer cuatro principios claves en su programa de prevención del acoso escolar (POP AE). Estos, implican la creación de un ambiente escolar determinado por: (a) Calidez; intereses positivos e implicación por parte de los adultos. (b) Límites fijos acerca de los comportamientos inaceptables. (c) Aplicación consistente de sanciones no punitivas ni físicas para dichos comportamientos. (d) Adultos que actúen como autoridad y con comportamientos positivos. Además, apunta los componentes importantes para su implementación, como se muestran en la siguiente tabla:

| Requisitos previos generales   | Medidas en el colegio  | Medidas dentro del aula   | Medidas con individuos  |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concienciación y participación de los adultos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio mediante cuestionario.</li> <li>• Día de encuentro escolar.</li> <li>• Supervisión efectiva durante recreos y pausas para comidas.</li> <li>• Grupos de debate de personal educativo.</li> <li>• Formación de grupo coordinador.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reglas contra el acoso por aulas.</li> <li>• Encuentros con alumnos por aulas.</li> <li>• Encuentros con los padres de los alumnos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversaciones serias con acosadores y víctimas.</li> <li>• Conversaciones serias con padres de alumnos involucrados.</li> <li>• Desarrollo de planes individuales de intervención. (Olweus, 2001b)</li> </ul> |

El programa Olweus pone el foco en establecer límites, en la existencia de supervisión y en hacer partícipe a la comunidad escolar completa, incluyendo apoderados.

En otra línea con un sentido hacia la autonomía y la responsabilidad, existe un programa de educación moral promovido por Oser (2010), que acentúa la reducción de prejuicios, llama a sensibilizar a los estudiantes sobre temas éticos, a promover conductas prosociales, a no aprender lo que hay que hacer, sin aprender lo que no hay que hacer, la idea es fortalecer el contacto social, que aumenten la conciencia de cambio, junto con la creación de una identidad sin estigmatizaciones (en Canals, 2010).

La UNESCO (2010), particularmente en el tema del acoso aconseja a los docentes, a ser un ente activo y eficaz. Para esto, recomienda elaborar una definición común para todo el establecimiento escolar; aplicar sanciones para las conductas agresivas, guardando las proporciones al igual como lo sugiere Olweus (1993), añadiendo la labor de orientar a los acosadores; ayudar a las víctimas y animarlas a hablar con docentes u otros responsables sin olvidar a las familias de estos de manera que se genere colaboración en todas las direcciones. Capacitar y concientizar a los observadores para informar de estos sucesos, abriendo la posibilidad de crear un programa mediado por los pares de quienes son víctimas o victimarios y valorar las actuaciones de estudiantes que colaboren en poner fin al bullying garantizando que no sufran represalias.

MINEDUC (2011), concuerda en muchos de los aspectos presentados, enfatizando la necesidad de considerar el contexto y las variables individuales y colectivas, es decir, no buscar una estrategia única y perfecta, sino aquella que se adecúe mejor para cada situación de modo de no perder el carácter particular de cada involucrado y el ambiente que los rodea (dinámica de curso y de escuela), sin olvidar el contexto social al que está ligado el bullying (cultura escolar).

#### 1.1.5 Políticas de convivencia escolar en Chile

La convivencia escolar, al igual que en cualquier otra coexistencia entre personas, se funda en las relaciones humanas, en la enseñanza y el aprendizaje de vivir con otros, valorando las diferencias y diversidad de individuos que comparten un mismo ambiente, en este caso, la comunidad educativa; estudiantes, profesores, directivos, familias, etc.

El 2011, se promulgó la Ley Sobre Violencia Escolar (LSVE) N° 20.536, ésta incorporó una mirada formativa por sobre una correctiva, resaltando la promoción y la prevención en temas de convivencia escolar. Para su desempeño requiere la participación y compromiso de toda la comunidad educativa y advierte que todos son sujetos de derechos y responsabilidades.

Esta ley define la buena convivencia escolar como “La coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (MINEDUC, 2012, p. 4). Esta ley, además, obliga a los establecimientos a fijar protocolos de acción frente a estas situaciones por medio de un reglamento interno y con el nombramiento de un encargado de convivencia escolar, quien debe ocuparse de implementar las acciones correspondientes. Si esto no se cumple, el establecimiento podrá ser sancionado con una multa.

La LSVE, también incorpora el artículo 16° B, éste define el acoso escolar como:

Toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado [o bullying], realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiantes, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición (Art. 16 B, LSVE, en MINEDUC, 2012, p. 6).

La incorporación de este artículo, resulta sumamente importante, porque lo distingue de otras situaciones de violencia, de este modo es posible abordarla según su categoría y accionar el protocolo de acuerdo a ésta.

Sin duda, la integración de nuevas miradas a las políticas de convivencias, con las diferenciaciones correspondientes expresadas en cada uno de los artículos, habla de un avance relevante y por sobre todo necesario, esta condición de indispensabilidad está dada por la incrementación de la violencia, cifras que no son inadvertidas y que requieren de actores responsables. En ese aspecto, es fundamental lo que advierte el Informe de Derechos Humanos para Estudiantes (2013), señalando que no establece responsabilidades del Estado en esta materia, por lo que no destina

recursos para monitorear las políticas de convivencia, dejando en manos de cada establecimiento educacional la aplicación de la LSVE.

## **1.2 TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL (TDAH)**

Actualmente es común saber que un número importante de niños y adolescentes padecen del Trastorno de Déficit Atencional con o sin Hiperactividad (TDA, TDAH o TDA/H), pareciera ser que la frecuencia con la que se diagnóstica tiene una directa relación con el rendimiento escolar de estos. Hoy, existen miradas que hablan de un sobrediagnóstico del TDAH. Por ejemplo, el pediatra José Antonio Soto el año 2013, señaló a Radio Bio Bio que éste respondía a un diagnóstico relacional, apelando directamente al vínculo entre niño, profesor y sistema educacional imperante. No obstante, esta discusión no está zanjada, más bien, nos señala lo relevante que es la investigación en torno a este tema, puesto que los paradigmas estarían en constante cuestionamiento, pero sin desconocer la evidencia y los convenios existentes acerca de los síntomas para su diagnóstico, como se exponen a continuación

### **1.2.1 Descripción y características del TDAH**

El TDAH se presenta principalmente con síntomas como la inatención, hiperactividad e impulsividad, antes de los 7 años de edad, estos síntomas deben estar en al menos dos contextos de la vida de la persona, en el hogar y en la escuela. Existen algunas diferencias de acuerdo a género

Los estudios señalan que en el caso de hombre con TDA con Hiperactividad se da cuatro veces más que en el caso de las mujeres. Sin embargo, investigaciones actuales señalan que esta gran diferencia se debería en parte a que las conductas que darían cuenta de un Trastorno de Déficit Atencional en las mujeres suelen ser más difíciles de reconocer que en el caso de los hombres, por lo que la diferencia podría ser menor.

La impulsividad manifiesta, la hiperactividad y la conducta disruptiva no siempre es lo más característico en las niñas con TDA. Las niñas presentan signos de inatención y olvidos más que de hiperactividad” (MINEDUC, s. f., p. 12)

García (2008), se refiere al trastorno de Déficit Atencional con la sigla TDAH y describe los síntomas de acuerdo a los criterios del DSM-IV:

**Síntomas de Inatención (Déficit de Atención):** No presta atención suficiente o comete errores, tienen dificultad para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas, parece no escuchar cuando se le habla directamente, no sigue instrucciones y no termina tareas u otras obligaciones, tiene dificultad para organizarse y evita dedicarse a cosas que requieran un esfuerzo mental prolongado, extravía objetos importantes para los quehaceres escolares, se distrae con estímulos irrelevantes y es descuidado en actividades de la vida cotidiana.

**Síntomas de Hiperactividad:** Movimiento excesivo de pies y manos, inquieto en su asiento, no permanece sentado en la sala de clases o en otras actividades, corre o salta en situaciones inapropiadas, tiene dificultades para estar tranquilo en situaciones de juego u ocio, intentan hacer varias cosas a la vez y hablan en exceso.

**Síntomas de Impulsividad:** Se precipitan a responder antes de finalizar las preguntas, tienen dificultad para esperar su turno, interrumpen o se entrometen en actividades de otros y realizan actividades riesgosas sin medir consecuencias.

Para hacer un diagnóstico, es necesario tener en consideración los tres subtipos de TDAH de acuerdo con el síntoma de predominio, los que se deben presentar al menos seis meses previo al diagnóstico y cumpliendo con seis o más de éstos, según criterio.

1. TDA Tipo predominante: **Déficit de Atención**
2. TDAH Tipo predominante: **Hiperactivo-Impulsivo**
3. TDAH Tipo predominante: **Combinado (criterios 1 y 2)**

### 1.2.2 Prevalencia del TDAH en Chile

En la búsqueda de estadísticas acerca de datos exactos de prevalencia, es posible encontrar variabilidad en las investigaciones, puesto que éstas dependen de una relación sociocultural, “actualmente se estima una prevalencia del 4% al 6% para los niños en edad escolar en diferentes centros” (García, 2008, p.334). Otra investigación, estima una prevalencia en Chile “mayor de un 5% en la población menor de 18 años” (López, Rodillo & Kleinsteuber, 2008). Sin embargo, esta cifra no es concluyente.

Un estudio realizado por el doctor Benjamín Vicente el 2010, muestra una prevalencia en Chile del 10,3%, del cual el 10,9% corresponde a mujeres y el 9,7% a hombres (Mayor & García, 2011). Estas estadísticas nos hablan de un aumento considerable del TDAH. Asimismo, los porcentajes vendrían a derribar los paradigmas que indican una propensión mayor en hombres que en mujeres según la literatura existente.

Pero una vez más nos enfrentamos ante datos que no son categóricos, ya que hemos podido evidenciar según las referencias, lo difícil que es la investigación de incidencia o prevalencia, debido a la inexistencia de pruebas objetivas o de un “marcador biológico” de evaluación. Además existen variantes según el instrumento de medición que se utilice, si se emplean los criterios del DSM-IV arrojará un resultado posiblemente distinto a si se mide según criterios CIE-10.

### 1.2.3 Impacto emocional del TDAH en niños y adolescentes

Los factores del desarrollo socio-afectivo de los jóvenes con TDAH son los mismos que en cualquier adolescente, sin embargo, es posible observar en ellos mayores indicadores de estrés y ansiedad, por las dificultades de adaptación y por la autoexigencia en el mejoramiento del comportamiento (MINEDUC, s. f.).

El impacto emocional en la mayoría de los niños y adolescentes con TDAH se manifiesta en la autoestima, debido al número importante de frustraciones que prematuramente han ido acumulando. Es común, que se les destaquen las conductas

negativas y sean constantemente comparadas con la de sus compañeros o hermanos. Sin duda, este tipo de distinciones ocasiona un efecto contrario al esperado, a nadie le gusta que le recuerden o subrayen sus omisiones o errores. En este ámbito, Joselevich dice:

La autoestima suele estar desgastada y lastimada como resultado de los repetidos fracasos o sobreesfuerzos, de los conflictos con sus compañeros y profesores, de los patrones crónicos de pobres logros y desempeños (que sienten por debajo de su potencial), de las molestias que muchas veces sienten que están ocasionando a las personas de su entorno. Lamentablemente, muchas veces reciben la descalificación, el rechazo o la sobreprotección de su entorno, lo que los debilita todavía más (2003, p. 203).

Sumado a esto, aparecen las características propias de la adolescencia, sabemos que no es sólo una búsqueda de identidad, sino también, es la necesidad de afirmar la personalidad reconociéndose un individuo distinto a los demás. Además, en este periodo de la vida se adquiere cierta independencia en el manejo del tiempo dedicado a las obligaciones y actividades sociales y por otra parte, se asumen nuevas responsabilidades, asociadas a la administración de dinero, sexualidad y autocuidado en general. El TDAH, presente en adolescentes dificulta aún más esta etapa. “Para un joven (...) este proceso madurativo se verá directamente afectado por su sintomatología, ya sea leve o severa”, señala Joselevich (2003, p. 195).

No obstante, existen algunas maneras de atenuar o prevenir el daño en la autoestima. Una de ellas, es tener claro que las permanentes críticas no modificarán la conducta, siempre será más beneficioso destacar las destrezas y habilidades. Por otra parte, a estos jóvenes se les suele “etiquetar” actitud que más bien puede perpetuar la desmotivación, afectando la credibilidad en las capacidades propias. Es importante “las reglas, claras y expresadas en términos positivos. Los adultos deben formular con claridad qué comportamiento desean, en vez de limitarse a subrayar los que no desean” (Baum, 2004, p. 23). Reconocer y validar sus intereses, ayudándolo a direccionarlos hacia fines pedagógicos y darle la oportunidad de mostrar sus habilidades ante sus pares (MINEDUC, s. f.).

#### 1.2.4 TDAH en el contexto educativo

Los estudiantes con TDAH están proclives al fracaso y a la deserción escolar, se ven envueltos en un círculo vicioso, como muestra el siguiente el esquema:



Por lo tanto, el contexto educativo juega un rol fundamental en el cumplimiento de metas en el aprendizaje de jóvenes con TDAH, los profesores deben tener el conocimiento adecuado acerca de este trastorno y herramientas que le permitan llevar a adelante una clase en la que no quede ningún alumno excluido, acorde a esto Céspedes, Rojas & Leal determina:

“los maestros deben tener una actitud que refleje expectativas positivas y adecuadas de sus alumnos, (...) evitar tener expectativas que sobrepasan las capacidades de estos niños, por ejemplo, esperar que el niño con TDAH no se mueva durante la clase, o esperar que el niño se mantenga atento lo que dura el bloque” (S. f. p. 13)

El MINEDUC (s. f.) señala que no sólo se deben analizar las dificultades de aprendizaje, también las dificultades de enseñanza, indicando que el concepto Necesidades Educativas Especiales (NEE) se aproxima a un enfoque que pone el acento justamente en el contexto educativo y en sus procesos, relegando a un segundo plano la dificultad individual.

La existencia de programas de inclusión para alumnos con NEE en las escuelas, no puede remitirse exclusivamente al espacio del aula, es necesario que éste

integre al establecimiento completo, para que de esta manera las distintas entidades puedan contribuir en la labor de mejorar las condiciones para estos alumnos.

En cuanto a la inclusión de estudiantes con TDAH en instituciones educativas, MINEDUC (s. f.) estima ciertos criterios:

|                      |   |
|----------------------|---|
| <b>Apertura</b>      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Para aceptar las diferencias individuales, sus necesidades específicas y aceptar que pueden existir modos distintos de actuar a los que uno espera.</li></ul>     |
| <b>Flexibilidad</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Para asumir las manifestaciones de la diversidad de las/los estudiantes y orientar caminos acordes a sus necesidades.</li></ul>                                   |
| <b>Creatividad</b>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Para innovar caminos y soluciones cada vez que se requiere, utilizando los diversos recursos disponibles.</li></ul>   |
| <b>Participación</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Como criterio básico en la comprensión y búsqueda de las mejores estrategias y actividades para el logro de los objetivos de todos los/las estudiantes.</li></ul> |

### 1.3 ARTETERAPIA

El concepto de Arteterapia para muchos, aún hoy en día no resulta muy familiar, la fragmentación propia de su nombre nos hace pensarla de esa misma manera: arte o terapia, operación que no está demás inicialmente para comenzar a bosquejar una primera noción. Cuando hablamos de terapia, las primeras asociaciones se ligan a la idea de un tratamiento para combatir una enfermedad e incluso este convenio entre terapia y enfermedad, suele ser aún más específico, conduciéndonos naturalmente al campo de la salud mental. Asimismo, ocurre cuando hablamos de arte, considerando las diversas disciplinas que este concepto abarca (Artes plásticas, música, danza, teatro, etc.). Difícilmente pensamos en una alianza entre arte y salud. Sin embargo; la terapia artística como disciplina poco a poco se ha ido instalando en el área de la rehabilitación, la educación, la psicología, entre otras (Dalley, 1987).

### 1.3.1 Definiciones de Arteterapia

Enunciar una sola definición es inviable, permitirse esta licencia sería una falta de veracidad. Al igual que en otros campos, existen divergencias para alcanzar un acuerdo único, pero también, existen coincidencias en varios aspectos en los que no hay discusión, el arteterapia, como su nombre lo indica, es una técnica terapéutica que emplea las artes. De acuerdo a esto, Dalley (1987) la define: “Terapia artística es la utilización del Arte y otros medios visuales en un entorno terapéutico o de tratamiento”. (p. 14).

La Asociación británica de Arteterapia, B.A.A.T (2014), en sus inicios tuvo un enfoque fundamentalmente psicoanalítico, aunque hoy ha evolucionado incluyendo a otros nuevos, sigue destacando que la terapia de arte es una forma de “psicoterapia” que utiliza medios artísticos como su principal medio de expresión y de comunicación.

Otras visiones (American Art Therapy Association y Asociación Chilena de Arteterapia, 2014), subrayan el aspecto profesional de esta disciplina, mencionando la importancia de la praxis del terapeuta de arte. Sin embargo, se considera muy acertada la siguiente definición, porque se aproxima y describe apropiadamente la experiencia del presente estudio de caso:

El Arteterapia, como su nombre lo indica, es el encuentro entre dos proyectos, uno artístico y el otro terapéutico. Se trata de un acompañamiento a personas con dificultades sociales, psicológicas, físicas, educativas, existenciales, a través de sus producciones artísticas (...), de tal manera que el trabajo realizado a partir de sus creaciones genere un proceso de transformación de sí misma y le ayude a integrarse en su grupo de referencia social, de una manera crítica y creativa (Klein, Bassols & Bonet, 2008, p. 9).

Todas estas definiciones concuerdan en que la Terapia Artística se sostiene en el acto de crear, acción que incide terapéuticamente sin enfocarse en el sentido estético de la obra, sino que se alude reiterativamente a la relevancia del proceso creativo.

### 1.3.2 Los procesos en Arteterapia

Como ya se ha expresado, las bases generales de esta disciplina consisten en el uso de los procesos creativos mediante el lenguaje artístico, con un fin abocado a las necesidades individuales o grupales. Comprendiendo que el énfasis no está puesto en el resultado final, podemos reforzar la idea del proceso creativo, como las acciones implicadas en cualquier creación. Éstas, instituyen un rol fundamental en la producción de enlaces entre el interior y el exterior, siendo entonces la obra, el vehículo potencialmente capacitado para comunicar y/o expresar el mundo del autor.

Sergio Rojas (2002), refiriéndose al destino del “Autor”, dice que éste supone una suerte de “interioridad inaccesible”, un laboratorio anímico con una lógica enigmática, sin embargo, la idea del autor traducida en la obra, es expuesta al público, la soberanía sobre el lenguaje “se despliega entonces como estando disponible y sometido plásticamente a la voluntad del autor, sometido al deseo de expresar lo que yace en aquella interioridad” (p.23). Este lenguaje, que bien sería el de la obra, deja en evidencia la relación triangular entre artista, creación y público. En el proceso del Arteterapia, la triangulación, también se da, pero en este caso los actores son, el paciente, la obra y el terapeuta. La diada, de la psicoterapia convencional, queda desplazada por el objeto creado. “Gracias a la obra y al proceso creativo, en Arteterapia siempre tenemos una relación de a tres (...), con lo cual contamos con tres ejes de trabajo, mientras que en un tratamiento convencional sólo hay uno, el eje entre el paciente y el terapeuta” (Marxen, 2011, p. 35). La incorporación de estos ejes, confiere mayor independencia al paciente, es él quien tiene el conocimiento y total licencia sobre lo que ha creado, de esta manera, es también él quien construye un relato y hace lectura acerca de éste en compañía del terapeuta, “para Naumburg el arte es un elemento auxiliar que sirve para acompañar, acelerar, facilitar, iniciar o ampliar la psicoterapia verbal” (1997b, en Marxen, 2011, p. 36).

Vinculado a esto, los procesos en arteterapia están constituidos por significativos momentos, podemos distinguir inicialmente aquel en el que se está creando, donde se ejecuta la proyección de sí mismo, luego, el momento de

observación, donde desde la distancia se hace análisis de lo plasmado y finalmente el momento donde surge una posible verbalización. Wood (1987 en Dalley, 1987), en relación a este último momento, piensa que las imágenes con sus contenidos pueden construir puentes hasta el lenguaje. Esta manera de presentar tres periodos del proceso creativo en Arteterapia, es una forma simplificada de hacer descripción de aquello que es evidente. Sin embargo, distintos autores describen entre tres y cinco etapas.

Wallas en 1926 denominó y describió las fases de lo que él llamó pensamiento creativo de este modo: **(a) Preparación**, se percibe el problema y se reúne la información referida a éste. **(b) Incubación**, tiempo en que se busca inconscientemente una solución. **(c) Iluminación** la solución aparece repentinamente. **(d) Verificación**, evaluación de la solución encontrada (en Landau, 1987).

Csikszentmihalyi (1996) analiza la postura anterior, objetando que dicho orden sea un continuo e incluso se abre a la reiteración de las fases varias veces y a la superposición de éstas. Él a modo práctico describe cinco etapas. **(a) Aparición de los problemas**, identificando tres fuentes para estos, experiencias personales, las exigencias del dominio y presiones sociales. **(b) Incubación**, etapa en la que habría paralelamente un nivel subconsciente procesando la información. **(c) Intuición o experiencia**, una conexión inconsciente funciona y debe salir de la consciencia como posible solución. **(d) y (e) Evaluación y elaboración**, se verifica el sentido de la idea y se llevan a la realidad (en Pascale, 2005).

Fiorini por otra parte, en 1993, respecto al proceso creador, distinguió las siguientes fases: **(a) Fase de exploración**, donde se desarman los objetos dados y se instala un caos creador. **(b) Fase de transformación** de producciones de nuevas formas. **(c) Fase de culminación** de esa etapa de búsqueda. **(d) Fase de separación** necesaria para continuar un destino de creación (en Fiorini, 2011).

A todas luces el camino previo a la praxis es muy relevante para lo que va significar llegar a la etapa de lo concreto. Asimismo la elaboración, también lo es,

generando un dialogo entre el realizador y la obra en cuestión, los sentimientos de manera ineludible se racionalizan mediante el arte, práctica que deja un registro, se concibe una existencia tangible y el dialogo puede extenderse a otros. Experimentar las Artes constituye un acontecimiento global, en el que las incidencias del ejercicio de creación pasan por el ejecutor, quien evidentemente obtiene una gratificación desde la propia vivencia, hasta por aquel que recibe la invitación a experimentar desde el papel de espectador, pudiendo dar sentido a la obra y reflexionar acerca de ésta.

### 1.3.3 Rol del arteterapeuta

Cuando hablamos de terapia, reconocemos casi de manera evidente la figura de un terapeuta, o un facilitador de la terapia artística en este caso específico. El rol de éste, va a depender muchas veces del enfoque que se le quiera dar, del propósito que se tenga y de si está siendo dirigida a un grupo o un sólo individuo. Justamente, son esta diversidad de contextos y roles, los que obligan a establecer criterios básicos.

“El arteterapeuta programa, más que un contenido, un marco terapéutico definido de forma rigurosa (espacio, tiempo, soporte actores, reglas del juego)” (Klein, 2008, p. 22). Es el encargado de proporcionar el encuadre, de contener y facilitar el proceso de transformación o cambio a través de los medios artísticos, el arteterapeuta debe acompañar a la persona o grupo, ayudar o explicar el uso de algún material cuando se requiera, todo esto, siempre desde una apertura respetuosa y desprejuiciada.

Bassols (2008), establece algunas pautas para entender el rol que debe desempeñar el arteterapeuta, a continuación expongo algunas y agrego otras de más autores:

- Acompañamiento sutil que posibilite la creación y transformación.
- Actitud de disponibilidad, de implicación, de observación, presencia activa...
- La escucha, la confianza, la empatía, la creación de vínculos.
- El ajuste a la singularidad de cada uno y sus ritmos.
- Consignas claras.
- “Evaluación a través de los procesos y productos artísticos.
- Ayudar en la resolución de problemas a través de las experiencias artísticas provistas” (Packard, 1977, en Rosal 1996).
- “Desarrollar objetivos terapéuticos” (Roth, 1978, 1987, en Rosal 1996)

Winnicott (1971), dice que la tarea del terapeuta es hacer jugar al paciente (en Marxen, 2011). Personalmente, pienso que el terapeuta, también debe saber jugar y entrar en la creación, el carácter lúdico del arteterapia les corresponde a todos los actores, sin descuidar indiscutiblemente los principios éticos acordes al trabajo con personas en un ambiente terapéutico.

#### 1.3.4 Arteterapia con niños y adolescentes

En niños la intervención a través del arte es muy significativa, sobre todo cuando está en desarrollo aún la comunicación verbal, todo lo que ocurre antes de ese aprendizaje es experiencia pre-verbal. En los adolescentes, aún teniendo desarrollado el lenguaje éste puede ser con facilidad deficiente, muy limitado, empobrecido o lo contrario, algo excesivo, como una explosión emocional a veces completamente confusa. La expresión artística podría resultar menos inquietante para un niño o adolescente, como ya hemos visto es un vehículo para comunicar las emociones de forma segura y resguardada. Naumburg (1950), piensa que el arte facilita la expresión de las fantasías “La descripción de las fantasías ayuda a los niños y adolescentes a ganar control y maestría sobre sentimientos amenazantes” (en Rosal,

1996, p. 2). Además, añade que la sensación de control, puede expandirse a la realidad externa del niño

La simbolización, es también muy significativa en esta fase de la vida y es el terapeuta quien debe estar atento a éstas, es quien administra los recursos simbólicos que los niños y adolescentes exponen en sus creaciones. Klein (2008), indica que el terapeuta deberá prestar atención a lo que aporta el niño, la creación, la imaginación, el contenido de sus invenciones, como por ejemplo: los miedos, la violencia, sus fantasmas, materia que éste ha de transferir sobre sus personajes. Parte de la labor, es guiarlos a que sus producciones vayan más allá, que sus creaciones crezcan para así crecer en el proceso. Asimismo, Naumburg sostiene que la espontaneidad es signo de bienestar, cuando ésta aumenta en un niño, se reflejaría en sus producciones y evidenciaría avances en sus procesos. Por el contrario, si ésta es muy estereotipada, sería señal de problemas emocionales (en Rosal, 1996).

En el trabajo terapéutico con niños y adolescentes, el rol del arteterapeuta es muy relevante, es un rol activo, participa del proceso de creación un poco más cerca de lo que podría ser en el trabajo con un adulto, quienes suelen tener más resistencias. Esta cercanía se manifiesta en múltiples formas, el niño o joven puede hacer partícipe al terapeuta sin aprensión a solicitar ayuda en algún quehacer o bien estar más dispuestos a aceptar dicho apoyo. Por otra parte, generacionalmente está adyacente al juego, por lo tanto, como se ha expresado anteriormente el terapeuta debe saber vincularse en términos lúdicos y además, puede ser parte del juego cuando exista una invitación literal a jugar. Wood, en 1987 sostiene: “El juego pone el mundo al alcance del niño y le introduce en la sociedad, proporcionándole el medio necesario para exteriorizar sus pensamientos y sentimientos” (en Dalley, 1987, p. 120).

Varios autores correspondientes al arteterapia psicoanalítica con niños, convienen en la teoría del arteterapeuta como un “yo auxiliar”, que debe asistir, guiar y apoyar en lo que va requiriendo en la medida que la terapia avanza (Kramer, 1971, Wilson, 1987 & Roth, 1982, en Rosal, 1996). Esto implica, que el terapeuta responde y está atento a las necesidades individuales de cada niño o joven.

### 1.3.5 Encuadre y enfoques: Directivo y No directivo

Primeramente, el encuadre (setting) se entiende como las pautas o reglas necesarias para cualquier trabajo terapéutico, es decir el terapeuta debe exponer al paciente cuales serán éstas de la manera más clara posible. Esto implica, definición del espacio, lugar en el que se van a realizar los encuentros, la duración, el tiempo dispuesto para cada sesión, valor de los pagos en caso de que existiesen y todo aquello que ayude a estructurar el proceso terapéutico y contribuya a que el paciente se sienta seguro y confiado. “establecer un marco, un encuadre con unos límites determinados en los que la confidencialidad, la seguridad, la empatía y la comprensión son condiciones claves” (Marxen, 2011, p.55). El encuadre es protección, tanto para el paciente como para el terapeuta, de aquí surge el llamado contrato terapéutico.

La definición de un enfoque directivo o no directivo, o bien la utilización de ambos según el requerimiento del momento, es lo que encauzará la aplicación del arteterapia, con mayor o menor grado de libertad conforme al estilo de trabajo del terapeuta y a las demandas propias de cada paciente. Éstas, de alguna manera definen el enfoque de trabajo y la labor del terapeuta es saber hacer lectura de estas necesidades en la entrevista inicial.

En un **enfoque directivo**, el terapeuta dirige la actividad, propone los materiales, plantea los objetivos y estructura en torno a estos. La dirección puede ser útil en casos donde falte control. “Muchos pacientes con patologías severas, así como niños, adolescentes, o adultos que nunca han experimentado demasiada contención y, por este motivo, necesitan una adecuada estructuración” (Marxen, 2011, p.78).

En el **enfoque no directivo**, es necesario profundizar un poco más, puesto que el proceso arteterapéutico presentado en esta monografía se encauzó bajo esta orientación. Esta línea de trabajo libre de directrices, cobra mayor sentido cuando el acento de la terapia está puesto en lo beneficioso de la actividad artística por el acto honesto y simple que involucra crear algo, es lo planteado por la postura del arte como terapia considerada por Kramer, explicado desde lo terapéutico como la

capacidad de una persona para aprender a resolver por medio de la creación sus problemas. “En el acto creativo, el conflicto se reexperimenta, se resuelve y se integra” (Kramer, 1958, en Dalley, 1987).

En este enfoque el terapeuta dispone diversos materiales para que sean escogidos por el paciente con total libertad, pudiendo ser usados en la técnica y temática que desee. El terapeuta por su parte, debe atender al material creado y traído por el paciente (Marxen, 2011). Por consiguiente, la no dirección pone énfasis en los procesos creativos y se basa en la idea de que cada persona tiene las facultades dentro de sí para solucionar sus propios conflictos y el terapeuta respeta esta habilidad, acompañando, estando alerta a lo requerido y estableciendo sólo los límites necesarios.

#### 1.3.6 Video Animación: Plasticina y Técnica del Stop Motion

La creación de este apartado, responde naturalmente al proceso desarrollado por S. en las sesiones de Arteterapia y es relevante detenerse en éste para el entendimiento de lo que se verá más adelante en el estudio de caso.

La plasticina está clasificada dentro de los materiales llamados tridimensionales, tienen la propiedad de ser moldeable, por lo tanto darle forma a ésta como se desee. Es flexible, los colores de ésta se fusionan con facilidad, toma temperatura rápido, permite construir y reconstruir, estimular la memoria espacial y además tolera descargas. Este material está muy asociado al ámbito de lo escolar. “Modelar (...) Puede trasladarnos en un sentido de regresión pero también de generación” (Bonet, 2008, p. 77).

El Stop Motion, llamada en español “Cuadro por cuadro” es una técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una serie de imágenes fijas sucesivas.

El proceso se puede llevar mediante el uso de una cámara de fotos o video y el movimiento se puede generar con el moldeado de plasticina, modificando en cada una de las tomas ligeramente su posición (Ávila, 2014), en virtud de la idea y relato

que se quiera contar. Es una técnica que requiere de tiempo para lograr pequeños avances en la secuencia, control de la cámara, planificación de los movimientos a realizar y teniendo presente las escenas anteriores, para más tarde reproducir los fotogramas con una continuidad lo más lógica posible.

La labor de la animación con figuras de plastilina tienen muchas posibilidades, ya que el espacio que se requiere no es muy grande y los escenarios son modificables en el campo de la ilusión, a partir de dibujos, papeles de colores, etc. Esta técnica permite que un niño entre con comodidad a desplegar su imaginación y a proyectar sus fantasías. “Las técnicas artesanales de animación dan muchas más posibilidades a la realización de historias fantásticas ya que tanto personajes como situaciones pueden ser todo lo imaginativas que queramos” (Mampaso & Nieto, 2001, p. 61).

Este método es tan válido como cualquier otro en el campo del Arteterapia, la tecnología es signo de los tiempos y si bien, el Stop Motion como tal no es una técnica nueva, los medios para realizarlo están en constante cambio y modernización (teléfono celular, computadores, juegos de videos, etc.). Los jóvenes son permeables a esta versatilidad integrándola a su mundo con mucha desenvoltura y el terapeuta debe saber adaptarse a estos requerimientos dados por la innovación tecnológica, entendiéndolo como una oportunidad de ensanchar la perspectiva como bien es señalado en esta cita: “Esta diversidad enriquecedora del vehículo de información humana, amplía los horizontes en cualquier forma de aplicación. Sería absurdo desdeñar las innumerables posibilidades que ofrecen las nuevas técnicas de comunicación audiovisual” (Mampaso & Nieto, 2001, p. 57).

### 1.3.7 Argumentación del marco teórico y tipo de terapia aplicada

La configuración y estructuración del marco teórico responde a las temáticas presentadas por el paciente desde el inicio hasta el final en las sesiones y el cómo se abordaron dichos temas desde la disciplina del arteterapia.

Analizar y razonar en torno a la experiencia del bullying y el Trastorno de Déficit Atencional, con sus respectivas definiciones, consecuencias y prevalencia en

Chile era algo ineludible, puesto que el primer tema era traído por el paciente de manera reiterativa, dando luces de los efectos que causaba en él. El siguiente asunto apareció de manera menos consciente por parte de S., pero si se hacía evidente para quien estaba haciendo lectura de lo reportado. Por otra parte, el avance en las sesiones hacían dilucidar la conexión entre estas dos problemáticas y cómo de alguna manera una conducía a la otra, a ratos haciendo confuso el status de cada una y la predominancia. De esta evidencia se desprende la siguiente cita: “Los niños pueden ser más vulnerables al acoso cuando sufren de discapacidades, manifiestan una preferencia sexual distinta a la de la corriente mayoritaria o proceden de un grupo étnico o cultural minoritario o de un medio socioeconómico determinado” (UNESCO, 2010, p.11).

En cuanto al enfoque ocupado en la terapia, fue el No directivo. Esto se explica por la necesidad de libertad e independencia que contenían los relatos de S., quien hacía constante alusión a la exigencia e imposición a hacer cosas completamente estructuradas y sin un desarrollo creativo particular en el colegio, específicamente en la asignatura de artes plásticas. Sumado a esto, estaba la necesidad de fortalecer una autoestima dañada, por lo tanto, la no dirección en ese ámbito ayudaría a través del ejercicio creativo y espontáneo a tener libertad en la toma de decisiones, a trabajar con las fantasías, a fomentar la confianza, a tener una motivación personal y a mejorar su autovaloración.

Otra justificación que llevó a que el proceso fuese llevado en función de esta necesidad de libertad y de un espacio propio personalizado, fue la entrevista con la madre, quien como muchas en su situación tiende a tener una actitud de sobreprotección y exceso de control sobre el hijo, quien además, está en plena etapa de pre-adolescencia.

## **2 DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA**

### **2.1 Contextualización**

#### **2.1.1 Descripción de la institución y equipo de trabajo**

La práctica se llevó a cabo en una clínica de atención psicológica que depende del departamento de psicología de una Universidad y está abierto a toda la comunidad.

Los tratamientos psicoterapéuticos que ofrece esta clínica, son de tipo ambulatorios y cubren una amplia gama de problemas psicológicos tales como trastornos por ansiedad, depresión, conflictos en las relaciones interpersonales, trastornos adaptativos y trastornos psicósomáticos, entre otros.

Ofrece servicios de psicoterapia para niños, adolescentes, adultos, adultos mayores, parejas y familias, además de evaluaciones psicodiagnósticas (de personalidad y psicométricas) y psicojurídicas.

La clínica cuenta con un equipo compuesto por coordinadores en el área académica, de atención de adultos, de atención infanto-juvenil, secretarias, trabajadora social, unidad de psiquiatría y los equipos correspondientes a cada unidad existente.

#### **2.1.2 Inserción en el lugar de práctica**

A partir del contacto institucional del programa de Arteterapia, el centro solicita una postulación por escrito y posteriormente una entrevista, donde se debió presentar una descripción breve acerca del Arteterapia, de modo que pudiesen visualizar los alcances de ésta y cuál sería la unidad más adecuada para integrar como practicante.

Superada esta primera fase, hubo un llamado a presentarse ante los psicólogos del equipo infanto-juvenil, unidad en la que se lleva a cabo el desempeño de la

práctica de especialización y en conjunto, tras una conversación se determinó cuál sería el paciente indicado para la intervención.

En aquella oportunidad, se entregaron algunos antecedentes de S., su número de ficha para revisar cuando se estimase necesario y se programó la derivación con la psicóloga tratante.

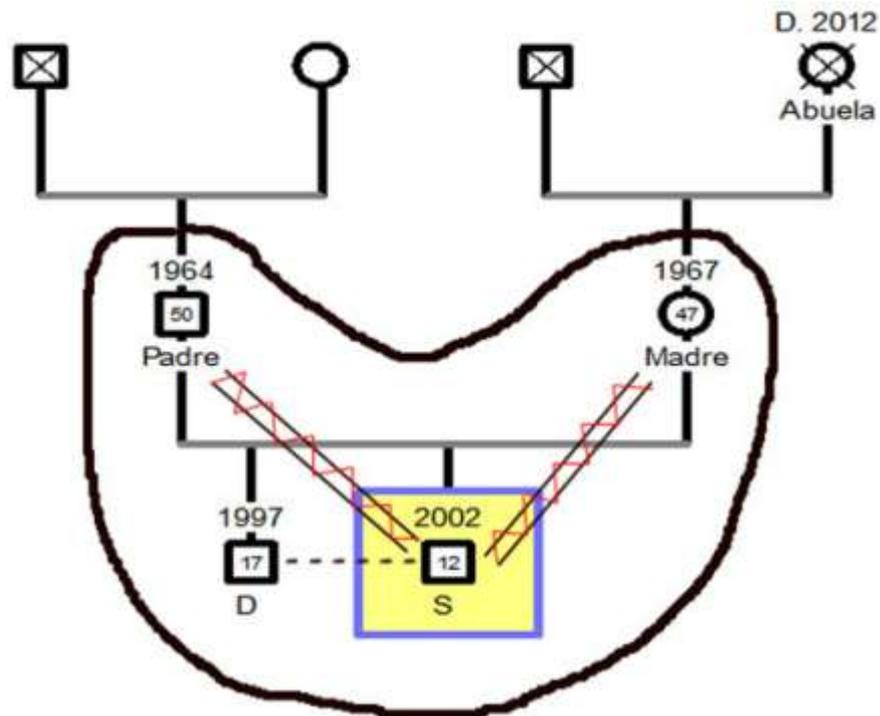
Me parece importante mencionar que en ese lugar, la práctica realizada, es la primera experiencia con Arteterapia, por lo que fue necesario hacer reuniones esporádicas para presentar los avances de la terapia y dar a conocer al equipo la metodología.

## **2.2 Descripción y análisis del proceso**

### **2.2.1 Anamnesis y genograma**

S., al iniciar el proceso terapéutico tiene 12 años y 6 meses y cursa 7° básico en un liceo de su comuna. Vive en casa con ambos padres y su hermano mayor de 17 años quien también asiste a la misma clínica de atención psicológica. La abuela materna vivía con ellos hasta el 2012, fecha en la que fallece, afectando bastantes a S.

Existen antecedentes indicados en la ficha de la existencia de déficit atencional, sin embargo, no se especifica grado. Además, ha experimentado diversas situaciones de acoso escolar (bullying) reiterado en el tiempo desde 1° básico y se observa que los padres tienden a bajarle el perfil a la situación manifestando que es él, quien no tolera “las bromas”, término que utilizan para referirse a estos actos.



### 2.2.2 Antecedentes psicológicos previos

El año 2013, es derivado al centro por el duelo de su abuela materna y por habilidades sociales. Asiste a terapia psicológica un número de 10 sesiones, en la que se trabaja de manera individual, familiar y la dinámica entre hermanos debido a la inexistencia de un vínculo fraterno entre ellos. Según lo informado por la psicóloga el hermano no se visualiza a sí mismo como hermano mayor surgiendo de esta forma la hipótesis de que S., no tendría un lugar claro dentro del grupo familiar. El padre reflexionaría en torno a que su hijo mayor, sentiría envidia de la atención que siempre habría recibido S., además, el mismo adolescente ha mencionado sentirse más cómodo como hijo único.

|  |  |
|--|--|
| <b>Expectativas de la derivación de S.</b> | Resolución de conflictos y desarrollo de habilidades sociales.                                       |
| <b>Expectativas de los padres de S.</b>    | Desarrollo de habilidades sociales, que responda y acepte las bromas de sus compañeros.              |
| <b>Expectativas de S.</b>                  | Poder controlar pensamientos negativos sobre sus compañeros que lo molestan y atreverse a acusarlos. |

Cuadro comparativo de expectativas para el trabajo terapéutico con la psicóloga tratante, año 2013.

En la segunda sesión de devolución con los padres (luego de Año Nuevo), ambos refieren estar movilizándose para generar espacios para compartir en familia que permitan conocerse, lo cual evalúan de manera positiva. Pese a esto, se continúa observando en el padre dificultad a la hora de problematizar y cuestionar su rol parental, ya que tiene integrados patrones de crianza relacionados a imponer respeto mediante gritos y poco trato afectivo con los hijos. También, se observa a la madre muy desbordada y lábil emocionalmente, esto es percibido por todos los integrantes de la familia.

En relación al aspecto individual de S., manifiesta dificultad a la hora de expresar sus necesidades afectivas de manera adecuada, frustrándose con facilidad. Tiene problemas frecuentemente con sus pares sumado a los acontecimientos de bullying ya mencionados. Producto de esto, sufre de dolores de estómagos cuando tiene que ir al colegio y le cuesta concentrarse para estudiar. Hoy en día tiene amigos en su curso y en otros, le gusta mucho dibujar, hacer animé particularmente.

Durante la terapia se aborda la temática del bullying sólo al comienzo, esto estaba supeditado a lo que el paciente llevaba a las sesiones. Posteriormente, el trabajo de la psicóloga se centró en la familia, por lo tanto la labor fue determinada por situaciones ligadas a ésta y no alcanzó a desarrollar más este asunto, según sus propias palabras. Al salir de vacaciones la terapia se suspendió, acordando retomar al

regreso. No obstante, la terapeuta no pudo seguir, razón por la cual es derivado a Arteterapia.

### 2.2.3 Observaciones del estado actual de S

Se observa a S. como un joven bastante tranquilo en su modo de hablar y con un vocabulario a veces adultizado, esto no es reflejo de un exceso de madurez, en ese aspecto se visualiza una actitud acorde a su edad. Su apariencia física es aún la de un niño, es delgado, de estatura media baja, tez blanca y pelo oscuro.

En el área emocional se advierte apesadumbrado, nostálgico y de mirada cabizbaja. Existe ansiedad contenida en sus movimientos, los que a veces son insistentes y parecieran no ser percatados por él. Se frustra con facilidad, se ve inseguro y con cierta desconfianza consigo mismo. Sus frases contienen la necesidad de independencia y autonomía, sin embargo, tiene miedos que contradicen este deseo. Es capaz de expresar lo que le gusta con mucha alegría e histrionismo y aquello que no le parece con ciertos cuidados.

En relación a los motivos de consulta, lo más relevante para él es el bullying experimentado. Él se siente víctima de estos acontecimientos, no hace reparos ni autocríticas a su actuar personal, siente que lo que le ocurre hoy es de manera totalmente injusta y gratuita.

En el colegio tiene además, algunas dificultades en relación a los estudios y cumplimiento de sus tareas debido a los incesantes descuidos, según lo mencionado por los profesores del colegio, quienes ven a S., con una actitud de justificación persistente, falta de concentración y cierta imposibilidad de permanecer sentado durante las clases. Esta última parte, es lo que enfatiza la madre y viene a ser, su motivo de consulta.

### 2.2.4 Objetivos de la intervención arteterapéutica

El proceso para establecer los objetivos terapéuticos consistió en recabar los antecedentes con el equipo infanto-juvenil, la psicóloga tratante y en una entrevista

previa con el consultante y su madre, conociendo así algunos antecedentes de los motivos de consulta<sup>2</sup>.

Además, se destinaron las primeras sesiones para la exploración y experimentación con el material artístico. De esta manera, fue posible observar los primeros acercamientos y modo de relacionarse con estos. Asimismo, era necesario, comenzar a crear la dinámica propia entre paciente y terapeuta, forjando el vínculo indispensable para el desarrollo de la terapia y reflexionar entorno a una propuesta inicial de objetivos por lograr.

#### Objetivo General:

-Elaborar la experiencia del bullying a través del arte, favoreciendo la expresión emocional y el proceso creativo.

#### Objetivos específicos:

-Fortalecer la autoestima y potenciar los recursos personales por medio de la vivencia artística.

-Estimular la capacidad de concentración y el control de la impulsividad a través del ejercicio artístico.

-Promover la capacidad creativa y lúdica por medio del arte.

-Generar un espacio de contención y expresión mediante la creación libre.

### **2.3 Intervención arteterapéutica**

#### 2.3.1 Encuadre

Como la terapia se realizaba en una Clínica de atención psicológica, los encuentros debieron adaptarse al funcionamiento de ésta, vale decir, trabajar en el box que se designara según disponibilidad. Estos no son muy espaciosos y disponen de una silla para el paciente y otra para el terapeuta, la mesa de trabajo no era tal,

---

<sup>2</sup> Revisar ítems 2.2.2 y 2.2.3

sino un escritorio en que se instalaba un computador, el cual debía ser trasladado a una silla cada sesión. Además fue facilitada una bodega en la que se guardaba la caja con materiales.

Los horarios se acordaron con S. y su madre. Se inició los días miércoles de 17:00 a 18:00 horas, después se modificó por la indisponibilidad de box. El horario quedó fijado, para los días viernes de 15:00 a 16:00 horas y fue respetado hasta la última sesión.

La diversidad de materiales, fueron dispuestos sobre sillas y el piso del box, para así tener despejada la mesa de trabajo, de este modo S., escogería un material y lo llevaría hasta ahí.

#### Cuadro de materiales.

|   |   |
|---|---|
| <b>Materiales Gráficos</b>                  | •Lápices de colores, marcadores de colores, marcadores al aceite, lápices pasteles, lápices a cera, lapiz grafito, tizas, goma de borrar, sacapuntas. |
| <b>Materiales Pictóricos</b>                | •Temperas, acrilicos, acuarelas, pinceles de n° variados, vasos contenedor de agua, mezclador.  |
| <b>Materiales para uso tridimensionales</b> | •Plasticina, arcilla, greda, espátulas plásticas y metálicas.   |
| <b>Materiales de Soporte</b>                | •Block tamaño 1/4 y 1/8, cartulinas de colores, cartones, papel craft, papel mantequilla, papel lustre.   |
| <b>Herramientas</b>                         | •Tijeras, cuchillos cartonero, silicona líquida, pegamento en barra, cola fría, masking tape, teléfono celular.                                       |

### 2.3.2 Las sesiones<sup>3</sup>

#### 0° Sesión

Nos reunimos con la psicóloga unos minutos antes de comenzar la sesión. Me actualiza acerca de los motivos de consulta cuando recibió la derivación de S. y expone las razones del por qué, el Arteterapia puede ser una herramienta adecuada hoy para él, aludiendo a su gusto por la animación japonesa y el dibujo, a la dificultad de mantenerse en una tarea por un periodo de tiempo prolongado sin manifestar aburrimiento o desazón y a la poca tolerancia a la frustración.

Esta sesión tiene como objetivo, la derivación formal del paciente, despedirse de la terapeuta con la que trabajó durante el año pasado, darme a conocer para explicar en qué consistirán nuestras futuras sesiones y despejar las dudas que se presenten. Por esta razón compartimos los primeros minutos S., su mamá, la psicóloga y yo.

Luego de la primera intervención hecha por la terapeuta primera, quedamos los tres. Les expuse el encuadre a ambos, coordinamos día y horario. E., manifestó algunas de sus inquietudes, queriendo saber si ella participaría de las sesiones, le expliqué que este sería un trabajo individual y avanzado el trabajo, podría ofrecerle algunas devoluciones y al término la entrega de un informe. En su insistencia por ser parte del trabajo terapéutico, añade sentir que no hubo grandes cambios en S., a pesar de la psicoterapia.

Aprovecho de preguntar a S., por su gusto por el arte, dice que le gusta mucho dibujar, hacer Anime, pero no pintar con lápices a cera. Su mamá interviene reafirmando esto, dice que tiene facilidades para dibujar, pero contradictoriamente comenta que realiza unos “monos feos, que ella no entiende”, pienso con cuánta frecuencia hará este tipo de comentarios y en lo inquieta y acelerada que se percibía, queriendo saber si ella estaría presente en nuestros encuentros y con una premura en ver resultados. Le explico, que el trabajo sería entre los dos y que al cabo de un

---

<sup>3</sup> Se incluye CD con algunas imágenes y video animaciones realizadas durante el proceso.

tiempo le haría una devolución, finalizando con la entrega de un informe. Observo la cara de S., quien intenta explicar lo que hace, justificando las características de sus dibujos como parte necesaria de los relatos de sus historias. Concluimos para encontrarnos la semana siguiente.

Este acercamiento inicial, me dejó una impresión un poco dividida, por una parte, S. se veía muy dispuesto y alegre a participar, pero el aspecto controlador que me dio la primera impresión de su madre, me preocupó que entorpeciera la terapia.

### 1ª Sesión

S., llega a la hora, acompañado de su hermano mayor. Lo hago pasar al box dispuesto para nuestras sesiones, los materiales están ubicados de la mejor manera sobre sillas, ya que la mesa de trabajo es muy pequeña como para invadirla de estos.

Es posible notar su ansiedad, realiza gestos de asombro al ver las cosas. - ¿Qué haremos? –pregunta al minuto de entrar. –Le explico que puede hacer lo que quiera, conocer los materiales y probar los que no conozca. – ¡Me enamoré de este lugar! –dice. Toma la plasticina exclamando. – ¡Me encanta! –es cuidadoso con el envase, no quiere dañarlo y se preocupa de no gastar mucho, le expongo que todo el material que está ahí es para ser usado por él. –“Por fin puedo hacer lo que quiero, siempre me apuran o me dicen lo que tengo que hacer”. –Le explico que no le diré qué hacer, tampoco lo apuraré y para calmarlo, le advierto que nos queda tiempo y si algo no es terminado hoy, podrá seguir la siguiente sesión. Su actitud de preocupación persistente, excesivamente medido e inseguro, preguntándose “si puede o no puede hacer algo” y paralelamente, su expresión de alegría al saber que no habrían instrucciones, de alguna manera me indica que el enfoque no directivo es correcto, sobre todo, en alguien que se siente en una situación de control y falta de libertad.

Hace una figura que al parecer es un personaje de un juego de video, catalogado por él como antiguo, reforzando que le gustan las cosas pasadas, pero sus compañeros lo molestan por eso y le dicen que se compre algo más moderno. Sus compañeros de colegio lo molestan “por todo” según sus propias palabras. –Por

ejemplo, porque me gusta el Animé japonés. – ¿qué haces cuándo te molestan? – Pregunto. Me explica que no responde de igual manera, pero en su defensa, sí dice algo conciso como “muérete” y sigue su camino, intento saber cómo se siente con estas situaciones y con un gesto, evidencia que lo hace disgustar y me explica que todo comenzó años atrás cuando él tenía “fama de mamón” por llorar por todo, -pero ya no soy así. –aclara. Sin embargo, el precedente quedó establecido entre su círculo. Me cuestiono acerca de su gusto por las cosas “antiguas” y el cómo esto lo derivó a hablar acerca de los inicios del bullying, pareciera ser que la diferencia de gusto es homologable con lo distinto que él se siente del resto.

Me sorprendí de mí. -dice al terminar una espada perteneciente al personaje de plasticina<sup>4</sup>– ¿por qué te sorprendes? –Porque no soy bueno para el arte. – ¿qué te hace pensar que no eres bueno? –le digo, destacando lo que he visto en él, grandes habilidades y un muy buen manejo del material. –por las notas en artes. –Responde. Me parece pertinente decirle que las notas a veces eran reflejo de un trabajo puntual indicado por un profesor, pero que eso no significaba que no tuviese grandes capacidades. Está de acuerdo con mi alcance. En esta intervención, como terapeuta lo destaco en sus habilidades y potencial creativo.

Toma la arcilla, me advierte que no ocupará mucha, le reafirmo que puede utilizar cuanta necesite e incluso acabarla si así lo desea, algo incrédulo pregunta – ¿esto no va a la cuenta de mi mamá?,-le respondo que no, reiterando lo mismo –Es el mejor día de mi vida –dice, expresando una vez más lo contento que está.

Hace una esfera inicial a la que después le dibuja un rostro<sup>5</sup>, se aburre rápido y decide hacer una historieta, pienso que esto es parte de la ansiedad del primer día, del deseo de explorar los materiales y también, una de las características mencionadas por la psicóloga tratante, es el inconveniente de S., para sostener una labor por mucho tiempo.

Le pregunto por sus asignaturas favoritas, me las dice añadiendo que no le va muy bien a raíz de su déficit atencional. -¿Qué entiendes tú por déficit atencional? -le

---

<sup>4</sup> Ver ilustración n°1

<sup>5</sup> Ver ilustración n°2

consulta –me desconcentro rápido, sé que se mide con porcentajes, yo no tengo mucho ni tan poco, estoy en el medio. -ejemplifica relatando que se ha quedado abstraído mirando algo y se ha perdido de toda una clase, sin tomar nota.

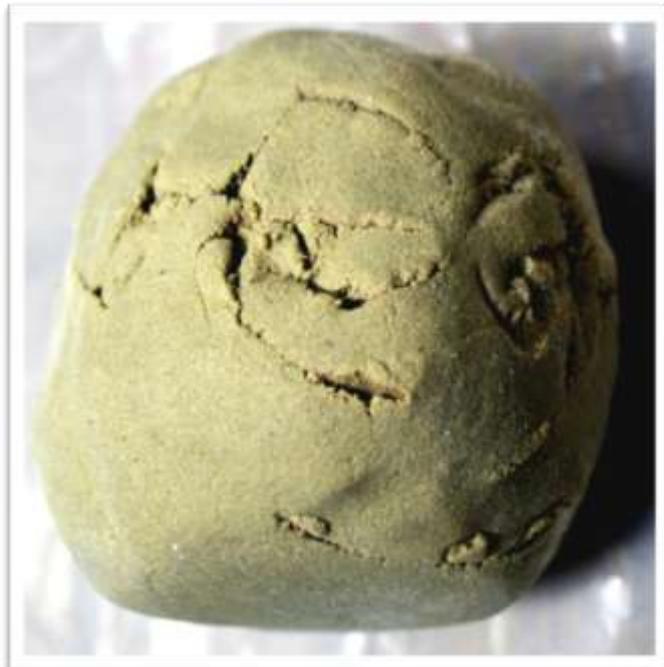
Le aviso cuando nos van quedando pocos minutos de sesión, se apura en ocupar hasta el último espacio de papel, pero no así en terminar la historieta, en la que dejó escrito un gran “continuará”. La leyó en voz alta. Trataba de un rey codicioso, bueno para el vino, quien tenía la misión de descubrir el porqué de la escasez de agua en su pueblo.

Antes de irse lo invito a decir algo acerca de la sesión. –“Personalmente, nunca pensé que iba a ser tan divertido”. –Con esas palabras, acaba nuestro primer encuentro.

Esta primera sesión se observa una tendencia al control, su preocupación por el material, puede mostrar su temor a excederse, pienso en cómo será la dinámica familiar, particularmente la relación con los padres, tal vez ésta está basada en un exceso de control. En este sentido, la libertad del espacio, especialmente el enfoque no directivo, podría proporcionarle creatividad y disfrute.



**Ilustración 1**



**Ilustración 2**

## 2ª Sesión

S., llega un poco atrasado. Al entrar quiso saber si la cabeza de arcilla se encontraba seca, la toma para confirmarlo y destaca lo mucho que le gusta el olor a humedad que ésta conserva. Pienso, en este acto primario de oler algo, en este caso, es algo que proviene directamente de la tierra y S., describe esta conexión, como placentera. Algunos autores hablan que la arcilla haría conectar con lo instintivo, la materia, su textura que recuerda la tierra llevaría a lo esencial, al origen (Allen, 1995 & Bonet, 2008).

-La semana estuvo “reguleque”. –dice, respondiendo a mi pregunta y cuenta un episodio de violencia que tuvo en el colegio. Recibió un empujón casual, que hizo que pasara a llevar a una compañera y en defensa de ésta, un niño de otro curso lo intentó ahorcar diciendo en tono amenazante, que no se volviera a meter con ella. Le pregunto qué hizo al respecto. –hablé con la inspectora y él debió pedirme disculpas, diciendo que se le había pasado la mano. –a pesar de las excusas, sus gestos denotan un cierto inconformismo. – ¿no te parecieron verdaderas las disculpas? –pregunto. Asiente sin ahondar más en el tema y con ansiedad, vuelve al arte queriendo llevar a cabo una técnica que recordó. S., no se veía confiado en el gesto del compañero. Canals (2010) dice, a raíz de estos hechos, que el sentido de seguridad y confianza en él mismo y los demás se socaba.

En el proceso creativo toma un papel, las temperas, pinceles y pinta con cierto apuro<sup>6</sup>. Presiento que hay interés en demostrar su conocimiento, por causar asombro o agrado, le pregunto si lo que está haciendo se le había ocurrido hace mucho, pero dice que no, fue algo que surgió al llegar a la consulta. Se siente mal por manchar los colores y pregunta – ¿No estás enojada? –le respondí que no había problema. Se siente tranquilo con la respuesta y comenta que en clases de arte en el colegio la creatividad no fluye, siempre le dicen lo que hay que hacer. –Me encantaba cuando te decían “hoy dibujo libre”, pero eso ya no pasa. –Recuerda en una ocasión haber sido el más destacado en artes –al profesor le encantó mi trabajo y dijo que nunca había visto algo tan bueno – ¿cómo te sentiste? –bien, pero no me gustó dejar a los

---

<sup>6</sup> Ver ilustración n°3

demás como unos inútiles. – ¿tal vez temes que eso afecte tu relación con ellos? – Pregunto –sí, tal vez. –responde.

Cuando termina su demostración, pinta la cabeza de arcilla<sup>7</sup>, mientras lo hace, dice: -me encanta esta clase, perdón, verdad que esto no es una clase –efectivamente, esto no es una clase, es más bien un espacio creativo, un espacio para ti. -reafirmé – “cuando se termine esto, va ser el peor día de mi vida”. –lo dice en un tono tan dramático como gracioso. Intento explicarle que al terminar, él va estar lo suficientemente preparado como para no sentir que es negativo, sino todo lo contrario. Queriendo saber si S., tiene conocimiento de por qué está en terapia, se lo pregunto, inicialmente dice no saber, pero después manifiesta que su mamá había dicho que era por el acoso escolar. -entonces, ¿para qué crees que te pueda servir venir a hacer arte? –Le pregunto –siempre he creído que lo que yo dibujo, es como yo soy y alguien lo puede mirar y decir por el dibujo “él es feliz” –ejemplifica, impresionándome totalmente con su respuesta, me parece que maneja bastante bien algunos de los conceptos generales de la terapia. -¿Entonces hacer arte puede servir para saber cómo tú eres? –sí. –afirma.

Luego, toma un tubo de acrílico y lo utiliza directamente sobre el papel, lo observo y destaco su idea, al parecer eso, en vez de alentar su quehacer, lo hace reflexionar acerca de cómo hace uso del material. –no sé si es correcto, ¿así gasto mucho? –pregunta preocupado. Le aclaro que no hay incorrecto ni correcto en este espacio, por lo tanto, no hay problema en lo que hace. Cuando termina, sugiere haber tratado de dibujar una “línea sincronizada” y señala -soy muy bueno improvisando. – Aprovecho de respaldar su comentario preguntando por una figura triangular de lo último que realizó, se refiere a éste, como “los tres triángulos”<sup>8</sup>, estos aparecen en un juego de video, cada uno representa un atributo, fuerza-poder, sabiduría y coraje -¿en qué se expresan estas cualidades en ti?. -Sorprendentemente y en contradicción con sus dichos anteriores, opina no tener ninguna de éstas. Cuidadosamente refuto su parecer, señalándole las aptitudes que veía en él.

---

<sup>7</sup> Ver ilustración n°4

<sup>8</sup> No hay ilustración de este trabajo porque éste se dañó.

Exponemos los trabajos en el muro, según su deseo y producto de esto descubre un rostro en uno de ellos -¡oh! Hice un dibujo<sup>9</sup>.

En esta sesión, aún está inseguro en lo que hace, se pregunta por lo apropiado o inapropiado de lo que hace. Pienso en lo mucho que está disfrutando de este espacio artístico y que es necesario reforzar su deseo de autonomía a través del quehacer creativo.



**Ilustración 3**

---

<sup>9</sup> Ver ilustración n°5



Ilustración 4

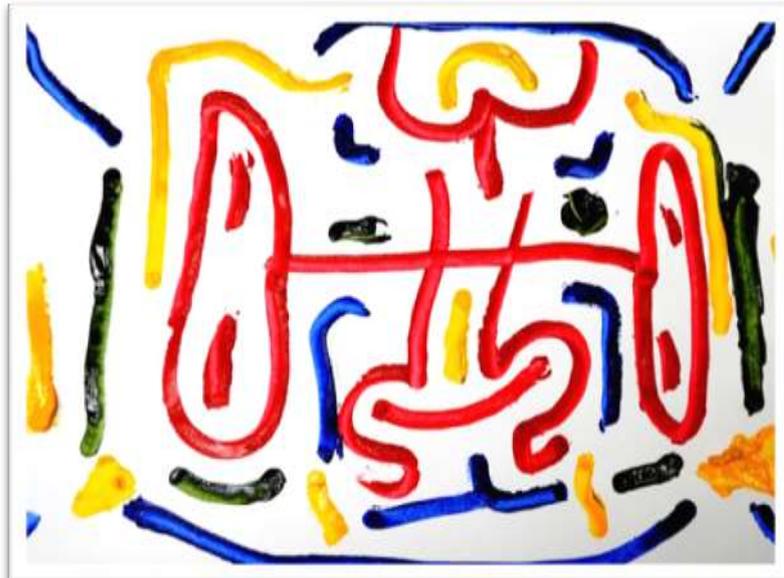


Ilustración 5

### 3ª Sesión

Iniciamos revisando lo realizado la sesión pasada, no hay un interés particular por ello, por lo que nos sentamos a trabajar en algo nuevo.

-“Ando corto de ideas” –Expresa sentándose en la silla. Le comento que recién comenzamos y que hay tiempo para echar a andar la creatividad. A raíz de esto, comenta que a veces la creatividad puede ser mala, le pregunto -¿cuál creatividad sería esa? –ejemplifica, con un tiroteo en un cine en Estados Unidos. Producto de esto, cada vez que va al cine teme que algo como eso ocurra y añade. - Soy muy miedoso. -Intento indagar en esa última frase, S. explica esto atribuyendo que sus primos lo asustaban con imágenes atemorizantes. Pienso en cómo el ambiente exterior se le ha vuelto amenazante y si esto tendrá que ver con lo que ocurre en el colegio o se trata de una falta de contención a sus fantasías por parte de su familia, particularmente papá y mamá.

Me pide el teléfono para sacar fotos y hace un personaje de plastilina con la decisión de hacer un Stop Motion<sup>10</sup> –últimamente estoy muy interesado en hacer animaciones -comenta concentrándose en la creación de variadas historias con un personaje al cual denominó: “Hombre de Prueba”, le pregunto si se parece a alguien que conoce, responde –No, el Hombre de Prueba está trabajando para mantener a su familia, este es su trabajo, le acabo de inventar una historia, es cien por ciento original. Mientras él hace las distintas escenas, lo ayudo fotografiándolas con el teléfono celular y mostrándole el resultado avanzando cada imagen fotografiada. –Es divertido hacer esto ¿no crees? –dice buscando mi afirmación. –Veo que tú también te estás divirtiendo –con esta frase afianza su parecer y le hago notar mi completo apoyo. Creo que S. comienza a dar señales de estar sintiéndose más seguro.

Al terminar expresa -Estaba impaciente por venir, sabía que iba a ser así. -Le pregunto en qué se diferencia esta sesión a las dos anteriores –en esta, me desenvuelvo más, puedo hacer las cosas que quiero. –Asumo con estas últimas

---

<sup>10</sup> Ver Ilustración en anexo n°1

palabras que hoy se siente con mayor libertad, desprendiéndose de los temores o limitaciones que surgen cuando nos enfrentamos a un espacio nuevo.

#### 4ª Sesión

Antes de ingresar a la sesión, la mamá de S. se acerca un tanto agitada a conversar conmigo, confusamente me transmite la preocupación de los profesores de S. Según el relato, se levanta de su asiento cuando está en la sala de clases en repetidas ocasiones, también me entrega un informe psicopedagógico del colegio, me pide que lo lea después de la sesión. Esto me hace sentir un poco abrumada, pienso en las expectativas que tiene ella, pareciera que espera inmediatez en los resultados.

Después de este exabrupto, entramos al box. S. pregunta por el “Hombre de prueba”, lo saco de la caja en el que es guardado. Con su creación en la mano se pregunta a sí mismo: -¿qué hacer? -le sugiero que pruebe los materiales que no conoce, no se ve muy convencido, le recuerdo que la historieta de la primera sesión había quedado inconclusa, eso lo entusiasma y decide terminarla. Mientras trabaja en ella, me cuenta que está escribiendo un libro, le solicito más detalles acerca de esta idea -es un libro de terror -añade. Le comento lo bien que me parece su proyecto, destacando que para ello no necesita grandes recurso, tan sólo debe dedicarse a escribir. De alguna manera asistir a las sesiones de arteterapia ha incidido en su despertar creativo impulsándolo a hacer cosas en otros espacios.

Termina la historieta, con el rey muerto después de solucionar los problemas de escasez de agua que aquejaba a su pueblo. En virtud de este desenlace, decide crear una estatua en plasticina en



**Ilustración 6**

memoria del rey, su material favorito según sus propias palabras<sup>11</sup>, a pesar de la confianza ganada en este cuarto encuentro, pregunta: -¿no importa que use todo? – una vez más se preocupa por el consumo excesivo de material.

Retoma al “Hombre de prueba” para hacer una animación<sup>12</sup>, entretanto le pregunto por la inquietud expresada por su mamá, me dice que le cuesta permanecer sentado tiempos muy largo y que por lo demás no es algo que él haga en cualquier momento, sino que aprovecha cuando varios de sus compañeros están en lo mismo – No me paro cuando están todos en silencio y sentados –destaca. Entiendo con la respuesta de S., que considera que su mamá y profesores del colegio exageran y que al ser visto como un niño con dificultades los ojos están puestos en él más que en sus pares. Permanecer sentado, es uno de los síntomas que da cuenta del TDAH, diagnóstico que no se puede obviar en el caso de S.

Antes de finalizar, me cuenta que le ha comentado a un amigo acerca de lo que hacemos en arteterapia, cuando le pregunto qué le ha contado, me dice con tono de preocupación: -¿no se podía? –Le hago ver que no es problema y que mi interés es saber lo que trasmite al respecto y qué opinaban sus amigos –Les conté que hicimos Stop Motion y ellos me dicen ¡qué suerte! –responde. El que exhiba antes sus amigos lo que está haciendo, pudiese ser una señal de que algo ha comenzado a cambiar y estar indicando que el arteterapia le está sirviendo, según las reflexiones hechas en supervisión. “El tratamiento es evaluado por medio de los cambios producidos en la relación terapéutica, en la producción simbólica y en el contenido” (Wilson, 1977, en Rosal, 1996).

### 5ª Sesión

S. al entrar, se sienta en el sillón destinado al terapeuta, sin percatarse de ello. Le sugiero sentarse en una silla más cercana a la mesa de trabajo, pero menciona que está bien ahí, se siente cansado producto de un día largo de actividades y trámites junto a su papá. Le pregunto si le ha gustado salir con él –sí, porque así nos conocemos más –contesta.

---

<sup>11</sup> Ver ilustración n°6

<sup>12</sup> Ver ilustración en anexo n°2

Pretendo saber si hay algo más que lo tenga fatigado, me indica que tiene un poco de dolor de espalda por una caída que tuvo en clases de educación física -¿le has dicho a tu papá? -Pregunto -“no, no quiero que se preocupe y se asuste”. - ¿qué piensas que puede pasar si se preocupa? -odio preocupar a las personas, me molesta. -Recuerda un episodio en el que fue atropellado por un camión, no fue algo de grandes lesiones, pero sí de mucha angustia. Me explica que ocurrió porque el terreno estaba en mal estado. Leo en su relato la intención de aclarar que el accidente no había sido por una falta de él. Seguramente a S, le deben recordar seguido de sus descuido y por esto necesitó justificarse.

Manifiesta que hoy, no quiere trabajar, prefiere conversar, ha estado triste, porque se ha estado acordando de su abuela, le pregunto si ha habido algún acontecimiento en particular que lo ha motivado a recordarla más, me dice que no, añadiendo que ella no era una abuela como cualquier otra, la tenía siempre cerca, vivía en su casa. El fin de semana, había sido el día de la Madre, posiblemente la recordó junto a su familia.

Sin desvalorizar la tristeza que le provoca la muerte de su abuela, según mi parecer, S., necesitó tener una justificación que le hiciera peso a su deseo de no trabajar y así, poder disculparse con razón ante mí. No obstante, nunca le dije que sería su deber estar en ese espacio haciendo algo. La intervención terapéutica en ese instante, consistió en hacerle saber esto, agregando la posibilidad de conversar, si así él lo deseaba.

Apenas tuvo esta tranquilidad, alcanzó al “Hombre de Prueba” y lo modeló para continuar la animación comenzada la sesión anterior. Ésta consiste, en que uno de los personajes agita una lata de bebida para que explote sobre el “Hombre de prueba”<sup>13</sup>. Le hago un comentario aludiendo a lo sacrificado y esforzado que es su personaje, siempre le pasan cosas malas, S., asiente recordándome que todo lo hace por su familia, le pregunto si eso hace feliz a su personaje, a lo que él responde: - Nadie es feliz sufriendo -respaldo su comentario y le consulto cuál es la actitud del personaje, que hace la broma -se ríe -responde, añadiendo que es todo parte de un

---

<sup>13</sup> Ver ilustración en anexo n°3

trabajo pagado. Pienso en cómo se asimila la historia narrada por S con su propia historia, dejando de manifiesto la situación de bullying escolar que ha vivido. Por otra parte, la descripción que hace acerca del “Hombre de Prueba” también tiene semejanzas con la imagen descrita de su padre, un hombre esforzado, que debe trabajar haciendo turnos muy largos, a veces durante la noche y todo por su familia.

En la siguiente historia el “Hombre de Prueba” es empujado a un acantilado por el otro “actor”, los efectos especiales de esta animación demandaba más esfuerzos, por lo que nos concentramos en resolver las escenas juntos<sup>14</sup>.

Al cierre le formulé esta pregunta: -si fueses uno de los dos personajes ¿cuál serías, el hombre negro o el azul? -Sería el amarillo-responde. -Entonces ¿No serías ninguno de los dos? -pregunto -No, porque a uno le hacen mucho bullying y el otro hace mucho bullying. A mí, me lo hacen sin razón y el “Hombre de Prueba” lo hace por dinero -responde. Con estas palabras, se evidencia el Insight que S., alcanza gracias al aporte de la animación, que permite la construcción de personajes, de un contexto, haciéndose presente el mundo interno y externo. Consiguiendo, que él se dé cuenta de su situación actual. “el arte puede ayudar a que los niños ganen insight sobre su comportamiento y comprendan el origen de su problemática” (Landgarten, 1981, en Rosal, 1996).

Concluye, que ha sido muy entretenida esta sesión, porque recuperó la creatividad y principalmente la motivación, se le ve contento y con un dejo de satisfacción.

### 6ª Sesión

S. se sienta expresando cansancio al igual que el encuentro pasado, dice que no hay nada singular que lo tenga en este estado y como la vez anterior, comienza a trabajar anunciando una idea que pensó en el camino -haré un fondo para las escenas de las películas -con gran celeridad dibuja sobre el papel lo que sería su primer escenario, pasto en la parte inferior y el resto es cubierto por cielo y lluvia, lo demás lo haría luego en plasticina.

---

<sup>14</sup> Ver ilustración en anexo n°4

Recalcando su forma de dibujar dice: -es una cosa especial de mí, puedo hacer las cosas rápidas, pero no me funcionan bien, pero como estas sesiones no son infinitas... -se queda en silencio, lo miro con un gesto de pregunta y concluye añadiendo -prefiero hacerlas rápido, esa es mi mentalidad -le recuerdo que aún nos quedan diez encuentros por delante, pero había ansiedad en registrar pronto la secuencia. La desorganización en la manera de dibujar o bien el descuido de ésta, me obliga a reflexionar sobre el déficit atencional que S. padece, su expresión gráfica, muestra la impulsividad contenida. Que las cosas no le “funcionen bien” como él mismo dice, le debe dar inseguridad y a su vez esto ha de afectar en sus relaciones personales.

-Tengo el destino de mis propios personajes –comenta, concentrado en la resolución de las escenas. Le pregunto cuál es el destino de los personajes –en este caso es trágico –dice refiriéndose a esta historia en la que el “Hombre de prueba” se electrocuta producto de la caída de un relámpago<sup>15</sup>, le hago ver que en las historias pasadas el destino de su “hombre de prueba” también había sido trágico, pero él parece no recepcionar este alcance absorto en el quehacer.

-Me he dado cuenta, que sólo nos hemos dedicado a hacer películas y no sé, si debiese probar los demás materiales –medita en tono de consulta. Le pregunto si lo ha estado preocupando el hacer tan sólo películas. Responde que sí. Para tranquilizarlo, le recuerdo la consigna: en este espacio puedes hacer lo que quieras, si en algún momento deseas hacer otra actividad y probar nuevos materiales, puedes hacerlo. Expresa alivio al escuchar estas palabras y trabaja en la segunda historieta.

El escenario es un bosque en el que participa un hombre verde, representa a un militar con una metralleta, la que es disparada hacia el “hombre de prueba”<sup>16</sup>. S., se cuestiona una vez más acerca de lo que está permitido, preguntándose por el contenido de violencia que él mismo advierte en sus historias. Le esclarezco sus dudas, explicándole que este espacio puede comprender este tipo de expresiones,

---

<sup>15</sup> Ver ilustración en anexo n°5

<sup>16</sup> Ver ilustración en anexo n°6

explicándole que lo que está haciendo es arte y que es en el plano de lo ficticio, por lo que no hay problema.

Esto lo motiva a hablar del temor que tiene a que un niño de su colegio le pegue, lo asemeja al personaje de la metralleta -el golpea por dinero, a mí no me ha pegado, pero no le caigo bien –dice dejando ver el miedo a que eso ocurra.

Los últimos comentarios me obligan a reflexionar acerca de las metáforas contenidas en las animaciones, en los símbolos que ocupa para no expresar verbalmente las cosas, el cómo sus historias van ofreciendo más elementos referente a sus vivencias y el proceso creativo se presenta como mecanismo de reelaboración y sublimación. S., por medio de esta técnica ha encontrado un mecanismo para contar y observar lo que le está pasando.

### 7ª Sesión

S., inicia la sesión completamente inspirado decidido a llevar a cabo una nueva idea para su película, trabaja concentrado dibujando el escenario de fonda, en esta ocasión no se percibe el apuro de encuentros pasados y los detalles en la representación de la escena dan cuenta de esto. Sin embargo, el trazo se mantiene tenue y con la desprolijidad de los anteriores<sup>17</sup>.

-No tengo muchas ganas de hablar, no sé si te has dado cuenta –dice S., luego de estar un tiempo en silencio. Le manifiesto que no hay problema en su deseo y le pregunto si le ha incomodado estar en silencio –no, me ayuda a estar concentrado – responde y continúa su labor un rato más sumido en ella, hasta que interrumpe preguntando: -¿quieres hablar de algo? –le hago la pregunta de vuelta a él, intuyendo su ansia por contar alguna cosa. –Ayer mi mamá me pidió que recuperara un par de cosas olvidadas en el colegio y cuando las busqué supe que unos compañeros me las habían roto. -Le expreso, que eso no debía ocurrir y lo violento que me parece el suceso que me contaba, mientras él asentía con la cabeza, le hablé de su derecho a estar en un espacio de tolerancia y respeto. Le pregunto si alguna vez quiso cambiarse de colegio –sí, pero mi mamá me ha dicho que en todas partes habrá un

---

<sup>17</sup> Ver ilustraciones en anexo n°7

pesado que molesta –contesta añadiendo que hoy, ya no tiene el mismo interés en cambiarse, porque a diferencia de años pasados, ha hecho amigos y ha construido lazos. Nuevamente aparecen características referidas al TDAH, el olvido de cosas necesarias para la realización de tareas.

### 8ª Sesión

Hemos llegado a la mitad de los encuentros, se lo menciono a S. para que vaya asimilando el avance de este proceso arteterapéutico. Demuestra su disgusto en el juego de un berrinche, diciendo: -no quiero, no quiero que estas sesiones se acaben –lo dejo manifestarse mientras observo su comportamiento, se detiene y a modo de consuelo señala, que al salir del colegio podrá irse directo a casa, pues si bien disfruta de este espacio, a veces le gustaría acabar con sus responsabilidades antes. Queriendo hacer un pequeño balance, le consulto, si siente que le ha servido venir hasta acá a hacer arteterapia. –Sí, en mi autoestima, antes me amurraba por cualquier cosa –responde con total convencimiento.

Ha llegado inspirado y esta vez, como escenario construye un edificio con una caja, la cual pinta y pega en la superficie. Además, crea un personaje gigante para que interactúe con el acostumbrado “hombre de prueba”, el que una vez más, se ve perjudicado por los acontecimientos de la historia. Éste dispara una bazuca al gigante y con el impacto, cae aplastando al “hombre de prueba”<sup>18</sup>.

-Yo también soy un hombre de prueba –comenta. Le sugiero que desarrolle más la idea para entender bien su comentario, y dice –soy un hombre de prueba, pero uno artesano, porque yo los creo e invento sus historias –explicita. Me queda dando vuelta, cómo sus personajes dan cuenta de ciertos aspectos de la personalidad de S., mostrando el rol que juega en sus relaciones interpersonales, el que pareciera ser, similar a uno de sus personajes, el que siempre resulta afectado, específicamente. Esto, podría hablar de una susceptibilidad a la victimización, condición de algunos jóvenes afectados por el TDAH, las sintomatologías asociadas, suelen fastidiar al entorno, llevando a respuestas y reacciones agresivas por parte de éste.

---

<sup>18</sup> Ver ilustración en anexo n°8

S., en esta ocasión me impresionó por la variedad de técnicas que usó para la ejecución de la animación, creó una maqueta, moldeó plasticina, dibujó y pintó. Estaba más calmado y concentrado en detalles, se dedicó toda la sesión a una única animación, esto no había ocurrido en las anteriores, en donde se apreciaba una premura inusitada. También, él se veía gratamente sorprendido con su creatividad y sobre todo con su gigante de plasticina, me pregunta si puede llevárselo a casa de recuerdo al finalizar.

### 9ª Sesión

S., llega cabizbajo, dice estar enfermo y sentirse afiebrado, en el colegio no le creyeron lo mal que se sentía, pues le manifiestan que él siempre se siente mal, le pregunto cuáles son los malestares que suele tener estando en el colegio, me cuenta que son dolores estomacales, le pregunto si se siente nervioso a menudo –a veces, cuando tenemos pruebas –responde. Le comento mi desaprobación acerca de la desconfianza que sienten las autoridades de su colegio cuando él no está bien.

Al mostrarle lo realizado la sesión pasada, comenta: -Ahí está mi creación máxima de la que me enorgullezco. –Y a pesar, de haber manifestado en un principio deseos de no trabajar, ver su creación al poco rato lo animó a moldear un hombre amarillo<sup>19</sup>, le pregunto si ese hombre es él, ya que en un encuentro pasado ha dicho que él sería el “hombre amarillo”, afirma mi recuerdo y le



**Ilustración 7**

pregunto por cómo es el nuevo personaje –el hombre de prueba amarillo es neutro, no desea ni el bien ni el mal, bueno, en realidad prefiere el bien –rectifica. Le pregunto cómo se siente el hombre amarillo –enfermo, su cabeza es más oscura que el cuerpo, no se puede mantener en pie –dice, mientras intenta que éste se sostenga

---

<sup>19</sup> Ver ilustración n°7

por sí mismo, decide repararlo para que esté mejor que el anterior, en tanto trabaja, su ánimo se va viendo un poco más recuperado.

Me cuenta que hoy al llegar al colegio, las cosas que había dejado bajo su mesa se las habían roto y tirado al barro, le pregunto qué hizo al respecto, si se acercó algún profesor a contarle. Me dice que sí, pero que nunca nadie reconoce haberlo hecho. Pienso en sus constantes olvidos y cómo los compañeros aprovechan estas instancias para perjudicarlo. Le pregunto qué cree, que debe hacer para que no le ocurra más –ser más cuidadoso con mis cosas –dice. Pienso, una vez más en los abandonos de pertenencias de S., y en cómo ayudarlo, a que preste más atención de éstas. Le comento que el déficit atencional podría tener algo que ver en el olvido de sus cosas y propongo pensar en una estrategia para compartir la próxima semana.

Hoy no quiso hacer una animación, como el ambiente estaba contagiado por el fútbol producto del mundial, inventa un juego, dibuja en un papel la cancha, construye dos arcos, una pelota y me invita a jugar diciendo: -es una idea interactiva, ¿qué te parece? –de a poco incluye algunas reglas y es condescendiente metiendo autogoles intencionales para que el resultado en mi contra no fuese tan abrumador<sup>20</sup>. Este juego le dio la idea para la próxima animación del siguiente encuentro.



**Ilustración 8**

---

<sup>20</sup> Ver ilustración n°8

## 10ª sesión

Hoy percibo a S. con una desenvoltura especial, me pregunta cómo estoy antes que yo lo haga. Además, se interesa en saber si recuerdo lo que haremos, puesto que el juego de la sesión anterior sirvió de inspiración para idear la animación que hoy realizaremos. También, se preocupa en saber en qué número de sesión estamos, tenía necesidad de saberlo para planificar en qué momento llevar a cabo algunos de los proyectos que han quedado en promesa.

Con esa seguridad y determinación, busca los materiales y comienza a modelar los personajes, en esta ocasión participará el “Hombre de prueba negro” y el “Hombre de prueba amarillo”, estos serán contrincantes en la cancha, el primero lo define como el humilde que hace todo por cuidar a su familia, el segundo como el honesto y bueno, le recuerdo que el amarillo es él, confirma esto y añade: -Se siente preparado para el partido.

S., trabaja absolutamente motivado e inspirado, la labor de modificar en cada escena a los personajes es de una complejidad que no es menor, a veces debe hacer varios intentos, por lo que requiere de mucha concentración y paciencia. Además, en la tarea me va haciendo partícipe con preguntas como: ¿Qué te parece? ¿Qué crees que ocurrirá? ¿Quién meterá el gol?

Esta vez, no sólo usó la técnica del Stop Motion. Además, alternó el video en partes correspondientes al relato de escenas claves del partido de fútbol<sup>21</sup>. Al finalizar, hablamos acerca de las estrategias para solucionar de modo práctico los olvidos de sus pertenencias en el colegio. Pienso, que podría llevar consigo algún objeto que no olvide en casa y que le sirva como recordatorio de sus cosas, el propone el teléfono celular, un reloj, entre otros, pero le hago ver que debiese ser un distintivo, algo único ojalá creado por él, propone pegar un dibujo en su banco de trabajo, estoy a favor de su iniciativa siempre y cuando se lo permitan en el establecimiento.

---

<sup>21</sup> Ver ilustraciones en anexo n°9

Esta sesión se ve como S., ha ido adquiriendo un método de trabajo, con una alta motivación interna que le puede ayudar a desenvolverse mejor en algunos ámbitos escolares que esté necesitando mayor estructura. Reflexiono acerca del material plasticina y la técnica del modelado, Linesch en 1988, dice a modo de advertencia, que este material no tiene estructura, sino que quienes lo manipulen, tendrán que dársela (en Marxen, 2011). Esta característica, ha conseguido que S., cree un sistema de trabajo que podría estar favoreciendo la organización en otros ámbitos como el colegio y la casa.

### 11ª sesión

S. ha llegado con mucho tiempo de anticipación, me dice que en el colegio han salido antes de clases, pero sólo se ha dado cuenta de esto al llegar a la consulta, teniendo que esperar más de lo habitual. Está ansioso por trabajar, el encuentro anterior dejó planteado que hoy haría una película de dinosaurios. Comienza pintando un camino con un verde paisaje de fondo, experimenta con lápices al aceite, se sorprende con el resultado y gusta mucho del material<sup>22</sup>.

Entre tanto, le pregunto cómo le ha ido con el distintivo para no olvidar sus cosas en el colegio, su evaluación es positiva, confirmando que esta semana funcionó a un cien por ciento. Esto lo impulsa a contarme que tienen problemas en algunas pruebas por el nerviosismo que éstas le generan, dice manejar bien las materias, sin embargo, la ansiedad le juega malas pasadas dejándolo sin poder rendir adecuadamente. Le consultó qué sensaciones siente en esos momentos, me explica, que al recibir la prueba queda en blanco. Indago un poco



**Ilustración 9**

<sup>22</sup> Ver ilustración n°9

más acerca de cómo estudia y de su capacidad de arrojo a la hora de hacer preguntas en clases, saber si se atreve a decir a los profesores cuando algo no lo entiende, me dice que sí, pero no se ve muy convencido. Decido enseñarle un breve ejercicio de respiración para enfrentar las situaciones de estrés, esperando que lo ayude en algo a calmar la ansiedad del momento.

–Me gusta mucho lo que estoy haciendo, me gusta el arte, me sorprende de mí – dice, expresando el orgullo que siente por el trabajo realizado. Además, destaca como han mejorado sus animaciones desde que hizo la primera, hace un recuento de lo realizado en cada una de las sesiones, sin olvidar creación alguna. Me parece interesante que haga este ejercicio acercándonos a la fase final de la terapia, él tiene claro que hoy, nos restan tan sólo cinco encuentros más, por lo tanto, resulta significativo que el balance provenga de sí mismo.

### 12ª sesión

S., una vez más, denota muy buen ánimo y motivación. –Hoy recibí un festival de buenas notas –dice manifestando los motivos de su alegría. Las buenas calificaciones en distintas asignaturas lo tiene muy satisfecho –me he superado – comenta orgulloso una vez más. Coincido con él, lo felicito y destaco sus logros con orgullo. Me parece que esto es una señal más del efecto que ha tenido hasta hoy el trabajo arteterapéutico y estos acontecimientos ayudan a evaluar el desempeño. Naumburg (1950) dice que “La efectividad del arte terapia se evalúa a través de la adaptación del niño a la escuela, la institución y su familia” (en Rosal, 1996).

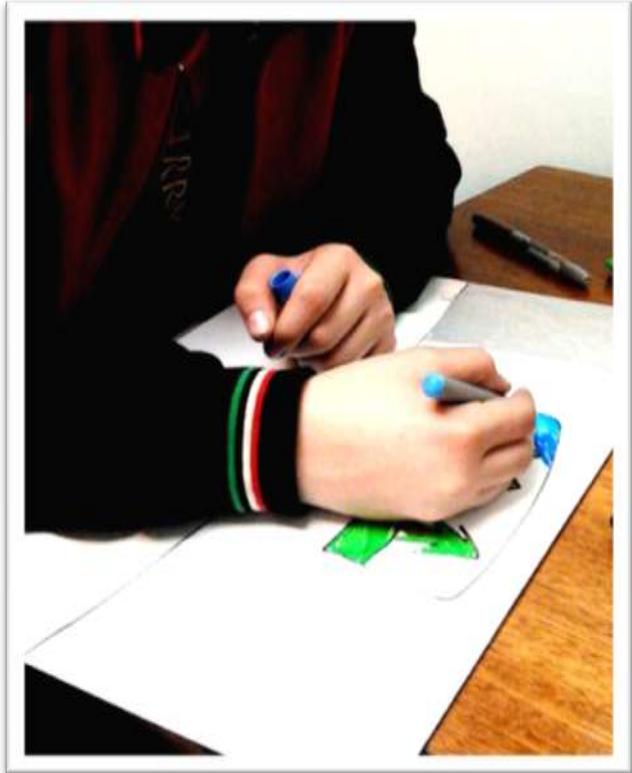
Me cuenta que debía rendir una prueba atrasada hoy en nuestro horario de arteterapia, pero habló con el profesor posponiéndola para otro día –no quería perderme la sesión –dice evidenciando su deseo por avanzar en la actividad artística iniciada la sesión anterior.

Buscó el material y comenzó a trabajar. -Creo que voy a llorar cuando esto acabe –dice, mientras pinta una de las escenografías de la película. Le preguntó por qué cree que llorará –porque tú me has ayudado a desenvolverme, me has dado confianza, he vuelto a creer en mí, le di una nueva oportunidad a mi interior –

responde con tranquilidad. Avalando su apreciación, considero pertinente que no desconozca su mérito en todo esto y resalto su creatividad, su capacidad de inventar historias, el progreso obtenido con la suma de nuevas técnicas y materiales en las últimas animaciones que ha creado

–Sí, pero tú me has ayudado – replica S., como queriendo decir: no desconozcas tu parte –sí, yo he estado acompañándote en este proceso –digo, adhiriendo a su opinión.

–Oh! Esto es hermoso, sácame fotos trabajando –dice al ver el avance en la escenografía que pinta<sup>23</sup>. Además, me pregunta por cómo le entregaré sus trabajos la última sesión. Le aclaro el tema, contándole que todos sus trabajos estarán en sus manos y las



**Ilustración 10**

animaciones en un disco compacto, para que pueda revisarlas. –Quiero que te quedes con uno –dice, describiendo el trabajo que desea que guarde para mí. –Estoy muy feliz por terminar la película –manifiesta al terminar<sup>24</sup>.

Los últimos encuentros, han dado cuenta de los efectos terapéuticos del arteterapia en S. Esto se observa, en la reflexión y manifestación de progreso, proveniente de él mismo. Quien reconoce, cómo sus trabajos se perfeccionan técnicamente y se vuelven más elaborados. Por otra parte, en varias ocasiones ha hecho referencias al goce que la actividad creativa le produce y cómo esto ha repercutido en el fortalecimiento de su autoestima y la confianza en él.

### 13ª sesión

---

<sup>23</sup> Ver ilustración n°10

<sup>24</sup> Ver ilustración en anexo n°10

S. se ve con buena energía, pero declara entrando, que no está muy inspirado, no tiene ideas en mente, lo tranquilizo aclarándole que no hay apremio y que podemos ver lo que ha hecho la sesión anterior. Aprovecho de indagar en el dibujo que utilizó la última vez. En el que hay unas verdes montañas y un largo camino amarillo que se pierde en éstas. Le pregunto a dónde conduce este camino, me dice que hacia una ciudad y que es de noche. Le consulto por el color y responde que es así, porque es un camino rural. Le pregunto por qué el dinosaurio que hizo, sólo tiene ojos, ceñido a la idea de la producción de animaciones responde: -ha sido por falta de presupuesto y además no queremos que la película sea tan violenta y el dinosaurio se coma al hombre.

Sus respuestas, no dieron grandes luces a mi parecer de proyecciones determinantes. No obstante, en la supervisión se plantea la hipótesis de que este camino pudiese indicar la idea de proyectos en la vida y hacia la apertura, puesto que no va a un espacio físico determinado, es algo que aún ni él sabe muy bien. Y en relación al dinosaurio, podríamos pensar en la proyección de la agresividad, pero contenida por la ausencia de la boca. Birtchnell (1987, en Dalley, 1987), declara que uno de los objetivos del arteterapia, puede ser el permitir al sujeto llevar a cabo actos prohibidos por medio de la expresión, como por ejemplo: un comportamiento de agresividad. Pudiendo asimilar con la representación motivaciones latentes o suprimidas por la personalidad.

La conversación lo motivó rápidamente a trabajar, tomó al “hombre de prueba” y con más plasticina lo agrandó y perfeccionó. Le comento que el “hombre de prueba” está ahora como él, más grande –sí y más mejorado –responde. “La producción artística, puede inducir a la recuperación de información mental y puede promover el reacomodamiento de ideas y patrones mentales asistiendo en la producción de nuevos patrones de pensamientos” (Packard, 1977, en Rosal 1996).

Con la idea clara de la animación que hará, dibuja una escenografía en la que hay una puerta, y una foto de un hombre y una mujer, dice que es un padre con su

hija<sup>25</sup>, además con plastilina adherida al papel construye lo que sería un portal del tiempo<sup>26</sup>, por dónde el hombre cruza hacia la prehistoria, ahí se topa con una mariposa de una especie extraña y la mata al ver que ésta se venía hacia él. Además, aparece el dinosaurio una vez más, el hombre atemorizado se acerca al portal y vuelve al lugar de



origen, pero la fotografía ya no está. La animación de S., se inspira en **Ilustración 11** la película “El Efecto Mariposa”.

No la alcanzó a terminar, pero está muy motivado en retomar a la siguiente sesión, puntualizando que esta creación ha sido la mejor de todas las que ha hecho. Concordamos en que ha tenido una gran evolución y en que ha mejorado la técnica del Stop Motion con mucha creatividad. Al término, le pregunté que le había parecido llegar sin mucha motivación y haber hecho algo tan bueno –hacer esto me aumenta el ánimo y me inspira –dice convencido.

#### 14ª sesión

Estoy ansiosa por comenzar esta sesión, al llegar, la secretaria que recepciona a los pacientes, me dice inquisitivamente –¿vendrá S.? siempre llega adelantado. – Esa idea pasó por mi cabeza antes de llegar, pero su comentario agudizo ese pensamiento, como ya estamos en pleno cierre la asistencia podría verse alterada y no de modo casual. Acerca del proceso de terminación en una terapia de tiempo limitado, Vélez y Alveiro en 2008, advierten que la asistencia y la puntualidad a las

---

<sup>25</sup> Ver ilustración n°11

<sup>26</sup> Ver ilustración en anexo n°11

sesiones pueden verse alterada. S., llega atrasado. Los pensamientos, a esa hora ya me había convencido de su ausencia.

Confundido pregunta si esta es nuestra penúltima sesión, le aclaro que la siguiente lo será, despejada esta duda y enfocado en el pendiente de su película, inicia el trabajo preocupado porque el tiempo le alcance para terminarla ese mismo día y una vez más se quiere cerciorar que al término le haga entrega de las imágenes digitales y que yo conserve una de sus primeras creaciones, la cual sugiere que enmarque y cuelgue como los cuadros que hay en los muros del box.

Dibuja un escenario más para la continuidad de la historia, a éste se refiere como a una “escena devastadora”<sup>27</sup> y como el tiempo lo apremia, pide que lo ayude haciendo un “Hombre de Prueba” lo más parecido al ejemplar hecho por él, su evaluación es buena, comparamos tamaño para que estos estén lo más similar posible. Logrado el objetivo, comienza a sacar las fotos utilizando hasta el último segundo del encuentro. Está contento al terminar, jactándose de que esta, es su película más larga –Estoy satisfecho como nunca en la vida, siento felicidad –dice dichoso con su creación y consigo mismo.

### 15ª sesión

Cuando S. entra al box lo advierto cabizbajo y algo triste, le pregunto cómo ha estado la semana de vuelta a clases después de las vacaciones de invierno, responde a todo que “bien” sin profundizar, dándome a entender que la desazón no iba por ese lado, sino que más bien, con el término de la terapia.

–Los viernes no tendrán sentido, yo esperaba a que llegaran. –Me dice revelando su molestia por el fin de este espacio. Le digo que tiene razón en sentirse triste, entendiendo la importancia de nuestros encuentros y le digo que ahora, él tendrá que seguir trabajando, todo el material que le entregaré creado por él, tendrá que revisarlo y editarlo como lo desee. En relación a esto, me pide poder mostrar a su familia sus trabajos en la última sesión, de acuerdo con él, le pido primero, darnos un

---

<sup>27</sup> Ver ilustración en anexo n°12

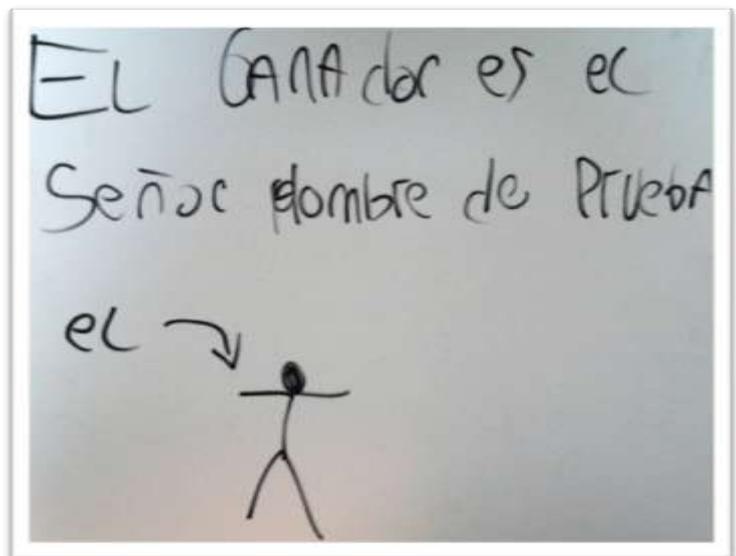
espacio a solas para cerrar y despedirnos y después podemos incorporar a los suyos. Convenido esto, se dispone a trabajar en la idea planteada hace ya tiempo.

Realiza el reconocimiento del personaje “Hombre de Prueba” con la entrega del Oscar. Me aclara que esto no es una película sino que una producción televisiva. Trabaja igual que siempre, motivado en la creación, movimiento a movimiento, de manera independiente y con mi ayuda cuando la requiere, al terminar como siempre me pide que vuelva atrás todas las imágenes y se lo muestre desde el comienzo, queda conforme con el resultado<sup>28</sup>.

Cuando lo invito a decir algo, expresa: -es penoso porque aquí hice tantas cosas, tantas historias, creé personajes, me da pena y risa. –Teniendo claro lo que lo apenaba, le consulté por lo que le daba risa –no sé –respondió. Le comento que la risa puede ser porque también se siente contento por todo lo que hemos hecho acá – Sí... además esta sesión fue excelente. –concluye.

Sus palabras acerca del cierre, me quedaron dando vueltas, comencé a percibir las dificultades que esto, también tenía para mí, después de generar un vínculo y resultados visibles.

La supervisión, fue clave para comprender e identificar que lo que estaba sintiendo era culpa. Culpa, al sentir que dejaba a S., sin el espacio creativo que le proporcionaba tanto placer. “Tras haber trabajado durante el proceso en promover la confianza del paciente, los terapeutas



**Ilustración 12**

pueden experimentar sentimiento de culpabilidad por llegar a traicionar esa confianza cuando se ven obligados a introducir el asunto de la terminación” (Vélez & Alveiro, 2008, p. 63).

<sup>28</sup> Ver ilustración n°12 y anexo n°13

## 16ª sesión

Espero a S. en el box con sus trabajos en papel y en plasticina en exhibición. Además, con todas la imágenes y animaciones preparadas en el computador para mostrárselas<sup>29</sup>. Cuando llega, un poco antes de la hora, se ve cierta expectación en su actitud, ver todo dispuesto de manera diferente a como lo encontró las quince sesiones anteriores, animó su curiosidad.



**Ilustración 14**

Lo invito a revisar todo lo que hizo desde el comienzo, en cada uno de los trabajos va recordando las historias y algunos personajes. Luego nos sentamos frente al computador a revisar una a una las animaciones, esto sin duda es lo que más pasión despierta en él, vemos repetidas veces sus favoritas y también las más.

En un principio, su actitud era más bien seria y contenida, pero su rostro va cambiando con el pasar de las imágenes. –Siento felicidad y nostalgia, estaba cansado y medio mal genio, esto me subió el ánimo –dice S., en tono muy tranquilo.

Le pregunto cuál es el Stop Motion que más le gusta –“el dinosaurio” y “el efecto mariposa” –responde. Pregunto cómo se siente ahora después de haber visto

---

<sup>29</sup> Ver ilustraciones n°14 y 15

su obra –siento pena y satisfacción, pena por el término de este espacio donde me desarrollaba libremente y satisfacción porque me considero una persona nueva, más madura, independiente y más segura. Repite –tengo pena, pero me llevo recuerdos buenos, alegría, no es sólo tristeza –dice aclarando sus sentimientos.

Pide ir al baño a tomar agua porque siente que se le ha secado la boca, señal clara de la emoción que siente. Al volver, vemos nuevamente algunas animaciones y me pregunta – ¿qué cambio notas en mí? –su pregunta me encantó, me dijo mucho de la relación de confianza que construimos y de la seguridad en sí mismo. Le respondí concordando con la descripción que él hizo de sí mismo acerca de cómo se sentía hoy y añadí, mi sentir al respecto, expresándole que también me entristecía dejar de compartir este espacio, pero al igual que él, sentía gran satisfacción por todo lo que hicimos y por los grandes cambios visibles en él.



**Ilustración 15**

Lo que estaba demostrando el momento de revisión y de cierre particularmente, es el ejemplo del vínculo en arteterapia, importante para un buen proceso terapéutico. Estar atento, no sólo a lo que le ocurre al paciente, sino también, a uno como terapeuta genera confianza y seguridad. Asimismo, para el fortalecimiento de estas mismas áreas, el encuadre es muy importante.

Al término, le hice entrega de una carpeta con los trabajos en papel, una caja con las creaciones tridimensionales y un pendrive con la información digital, se veía contento, parecía sostener un tesoro. Al despedirnos, le pregunté si podía abrazarlo, accedió abriendo sus brazos, salió del box alegre y con ansiedad de llegar con sus cosas pronto a casa.

El cierre me pareció completo, S., fue capaz de expresar sus sentimientos y sus percepciones de progreso en este espacio de arteterapia en el cual, conforme a sus palabras finales, se desarrolló libremente.

### **3 CONCLUSIONES**

Luego de desarrollar en una primera instancia el marco teórico y revisar consecutivamente sesión por sesión el proceso terapéutico, expongo algunas reflexiones y conclusiones pertinentes a la temática.

Esta monografía inicialmente plantea una problemática que hoy puede ser entendida como un fenómeno social. Sabemos que la violencia en la forma que sea, está presente en todas las estructuras a un nivel generalizado y de una u otra forma no ha sabido discriminar, no hay un factor único que explique por qué una persona tiene un comportamiento violento, pero si se puede afirmar la existencia de variantes biológicas, sociales, culturales, económicas y políticas (OMS, 2002). Y el bullying, como un tipo de violencia más, cumple con la incidencia de dichos factores.

Entendemos que el acoso escolar ha existido siempre, aunque en estos últimos años pareciera que ha habido un incremento. Sin embargo, podemos observar en las cifras algunas inconsistencias, que no nos permiten hablar a ciencia cierta de cuánto ha aumentado con plena exactitud. Mas, no quiere decir que no deje de ser preocupante, existen antecedentes que explican que los tipos de agresiones se han tornado más impetuosas. “El bullying es quizás una de las formas más graves de violencia escolar” (MINEDUC, 2011, p. 3).

Pudimos ver que los programas de prevención e intervención en la comunidad escolar enfatizaban que todos los actores de ésta deben hacerse parte de manera informada y activa, sólo de ese modo se podría hablar de un control exitoso con resultados y números favorables. Es importante que esto suceda porque el bullying daña profundamente a la persona agredida, de manera física, psicológica, en el rendimiento escolar y a futuro en cualquier ámbito de su vida. No obstante, falta por hacer, la intervención debiese ser a nivel de sociedad, de modo de hacernos cargo de la violencia como un todo que afecta íntegramente a los individuos de una comunidad.

Los avances a nivel legislativo son muy relevantes, porque obliga a la comunidad escolar a tomar medidas serias, pero por otra parte los deja solos en la

tarea de implementación y fiscalización, esto significa hacer uso de recursos económicos y humanos que no están siendo proporcionados por el estado, por lo que cabe la duda acerca de la efectividad de los programas en parte importante de los establecimientos.

En un segundo tema, está el TDAH, relevante en el caso de S., si bien no presenta un grado importante, es parte de su diario vivir y se muestra cotidianamente en acontecimientos en el colegio con los frecuentes olvidos de sus pertenencias, cosas que son indispensables para ejecutar sus tareas escolares.

El TDAH, al igual que el bullying, trae consecuencias emocionales para quienes padecen de estos. Como aparece en la revisión, la autoestima, la seguridad en ellos mismos, los efectos en las relaciones interpersonales, la motivación, entre otras, se ven mermadas o afectadas. También, se vinculan como una consecuencia o antecedente del otro. Olweus (2001a), habla de las víctimas-provocadoras, que se caracterizan por ser inquietos, tener conductas disruptivas, algunos problemas de concentración, ser hiperactivos, etc. Estas actitudes que los demás verían como una provocación, pueden ser comprendidas como posibles antecedentes al bullying por medio del cual estarían respondiendo.

Es importante esta relación porque la descripción de este autor es semejante a la realizada por los padres de S. el día que nos reunimos al término de la terapia. Quisiera dejar en claro, que esta condición no disminuye o baja a una categoría inferior la importancia del Bullying experimentado por S., más bien, aumenta la preocupación y multiplica los factores a tener en cuenta por parte del colegio y la familia.

Del proceso arteterapéutico con S., puedo decir que aconteció en un curso normal según lo requerido y lo establecido por la práctica de arteterapia. Entrar en la dinámica y generar un vínculo con él fue bastante fácil, desde el primer momento se mostró interesado e hizo notar su gusto en repetidas ocasiones con este espacio que se le estaba otorgando, en un comienzo experimentando con materialidades que llamaron su atención y luego, con lo que él llamó “mi material favorito”, la

plasticina. En este sentido, se puede asegurar que S. adhirió completamente a la terapia.

Mirando hoy la evolución creativa de S. con la distancia suficiente, pienso en lo sorprendente que fue su trabajo y en cómo lo sugerido por el objetivo de *Promover la capacidad creativa y lúdica* se elaboró. Cuando pidió el teléfono celular por primera vez para fotografiar su creación en plasticina y realizar la primera animación, no imaginaba que durante las siguientes sesiones nos dedicaríamos a desarrollar y mejorar nuestro conocimiento vinculado a la técnica del Stop Motion. Esta técnica le permitió narrar historias en el campo de la fantasía, posibilitando la sublimación en sus creaciones y la proyección de sus vivencias en sus personajes encuentro tras encuentro.

En el transcurso, sus trabajos fueron siendo cada vez más elaborados, ya no sólo construía el personaje al cual modificaría para capturar el movimiento, ahora el número de cuadros fotografiados era mucho mayor, por lo tanto la ilusión de movimiento se hacía más precisa. También, incluyó escenografías que se hicieron más detalladas con el tiempo, armando verdaderos proyectos al final de la terapia. Sin duda, esto dio señales positivas en relación al objetivo de *Estimular la capacidad de concentración y el control de la impulsividad a través del ejercicio artístico*, cada vez lograba concentrarse un poco más y bajar la ansiedad que le provocaba el deseo de ver la animación terminada, sus creaciones daban muestra de crecimiento y progreso en el avance de las sesiones. Tanto para Naumburg (1950) como para Kramer (1971), las evoluciones gráficas son signos de progreso en el tratamiento, en la obra de S. la evolución incluye los aspectos ya mencionados, abarcando más allá de lo exclusivamente gráfico.

El objetivo de *Generar un espacio de contención y expresión mediante la creación libre*, se manifestó en distintas situaciones, pero fue interesante apreciar lo que ocurría cuando S. llegaba sin ánimo de trabajar. En esos momentos, mi actitud consistía en acoger su voluntad y no insistir, al poco tiempo se sentaba en posición de trabajo y tomaba el material para la siguiente animación. Una actitud más neutral, pero no por eso indiferente, lo estimulaba a retomar la expresión artística. Proveerlo

de una libertad adecuada en el espacio seguro de la terapia le hizo creer más en él y sus capacidades. En sintonía con esta mirada, Rubin en 1978, decía que el rol del terapeuta era establecer un marco de libertad (en Rosal, 1996).

El Arteterapia en S., jugó un papel fortalecedor, su participación con la técnica del video animación logró el objetivo general de la terapia: Elaborar la experiencia del bullying a través del arte, favoreciendo la expresión emocional y el proceso creativo. Esto, se hizo cada vez más evidente en la evolución de las narraciones y con las descripciones que hacía de los personajes creados, dando cuenta muchas veces de sus propias características a través de las situaciones complejas y casi siempre trágicas en las que se veía envuelto el “hombre de Prueba”. Kramer, denomina a esto: acción creativa sublimatoria, “el trabajo con el dibujo, la pintura o la escultura ofrece la posibilidad de confrontar al paciente con la opción de sublimar lo destructivo y lo conflictivo a través del arte” (Marxen, 2011, p. 41).

El objetivo terapéutico de *Fortalecer la autoestima y potenciar los recursos personales por medio de la vivencia artística*, es alcanzado de manera muy genuina. Prueba de esto era la sorpresa que le generaba ver su arte logrando detalles que no creía capaz y que además, eran advertidos por otro (arteterapeuta), que hacía refuerzo de lo positivo de éste, ayudando a avanzar en este ámbito. Pero lo más importante, fue el reconocimiento que él hizo de este aspecto de sí mismo “me considero una persona nueva, más madura, independiente y más segura”.

Respecto a la confianza que obtuvo, se observa gratamente la transformación de ésta cuando llegaba a la consulta, su postura corporal era distinta, saludaba más allá del “hola” cotidiano interesándose en saber en cómo estaba y las conversaciones denotaban esto por la soltura que fueron alcanzando.

Toda terapia tiene como objetivo generar un vínculo terapéutico de confianza y seguridad, fundamentado en el respeto mutuo entre paciente y arteterapeuta. Este propósito fue transversal a la terapia desde el primer día, haciéndole ver a S., que el espacio de Arteterapia estaba destinado a él, que los materiales estaban a su disposición y su obra sería respetada en todo momento. Reforzar estos aspectos fue

muy necesario, porque existía en él, un autocontrol y temor a excederse manifestado con las constantes preguntas acerca de lo correcto e incorrecto. De a poco me fui dando cuenta, de la importancia de hacerlo sentir en un ambiente de confianza y seguridad, para que se fuese despojando de ciertas estructuras motivadas por el sistema educativo y familiar, a las que él mismo hacía alusión en su momento. Su relación con el material y el arte dieron muestra de este cambio, ganando desenvoltura y libertad creativa.

S. dio cuenta de otro aspecto de crecimiento del vínculo terapéutico diciendo: “Tú me has ayudado a desenvolverme, me has dado confianza, he vuelto a creer en mí, le di una nueva oportunidad a mi interior”. Creo que esta frase hace un reconocimiento directo a la labor del terapeuta y alude a la incondicionalidad que surge entre paciente y profesional, factores fundamentales para la construcción de la relación y para que él se apropiara de este espacio de Arteterapia en el que se fue sintiendo cada vez más independiente. Es importante indicar, que el desarrollo de la evolución terapéutica, se centró en los procesos creativos, resaltando la satisfacción que proporciona el hacer arte, en razón del enfoque del arte como terapia y los objetivos alcanzados, responden a esta orientación. Por otra parte, cabe señalar que mi formación inicial como artista, me proporciona herramientas más adecuadas para dicho enfoque, sintiéndome más cómoda y cercana bajo este prisma.

Dicho todo esto, resulta imprescindible referirme a la experiencia de práctica en la Clínica de atención psicológica, la cual resultó ser muy buena prueba en lo personal y en lo profesional. Insertarse, en un ambiente constituido principalmente por profesionales del área de la psicología fue un privilegio y también un desafío. Cuando iniciamos las conversaciones, pensé que debía enfrentarme a los prejuicios y reticencias por parte de ellos, sentí la presión de llevar resultados concretos que demostraran una evolución en el caso de S. Sin embargo, estando en el proceso la recepción fue muy buena y con una disposición a conocer el tema y el método de trabajo del arteterapia con el que no estaban familiarizados. La existencia necesaria de espacios de dialogo con el equipo fue muy positivo, favoreciendo la retroalimentación y un constante aporte a mi desempeño en el lugar.

Para finalizar, creo importante señalar que la práctica ha sido una experiencia importante de formación, en la que se pone a prueba el conocimiento teórico, pero por sobre todo la capacidad de responder ante situaciones reales dando cuenta de las aptitudes adquiridas en el tiempo. Asimismo, la instancia de supervisión juega un rol esencial en el aprendizaje, se hace necesario para visualizar aquello que se ha pasado por alto o bien, para contraponer miradas en torno a un mismo caso.

En otro sentido, la práctica puso en evidencia la eficacia del arteterapia en un preadolescente víctima de bullying, yendo aún más lejos, fue capaz de demostrar que es posible trabajar con técnicas artísticas menos comunes, incluyendo diversidad de materiales y tecnología, llevando a cabo un proceso creativo como con cualquier otra técnica utilizada en esta disciplina.

A modo de síntesis, puedo concluir gracias a mi experiencia, que el campo para esta especialidad se está abriendo, siendo cada vez más acogido por otras áreas relativas a las temáticas en las que es posible insertar el Arteterapia. Imprescindible ha sido la labor de formar profesionales en esta especialidad y el esfuerzo que hacen los profesionales por registrar el desarrollo del arteterapia en Chile.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

-A. A. T.A. American Art Therapy Association. Recuperado de

<http://www.arttherapy.org>

-A.C.A.T Asociación Chilena de Arteterapia. Recuperado de

[http://www.arteterapiachile.cl/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20&Itemid=27](http://www.arteterapiachile.cl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=27)

-Allen, P. (1995). *Arte-Terapia. Guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad*. Madrid. Gaias.

-Ávila, R. *Stop Motion. Animación cuadrado x cuadrado*. Recuperado de

[http://fotografia.about.com/od/Grabacion\\_edicion/tp/Stop-Motion.htm](http://fotografia.about.com/od/Grabacion_edicion/tp/Stop-Motion.htm)

-B. A. A.T. The British Association of Art Therapists. Recuperado de

<http://www.baat.org/About-Art-Therapy>

-Baum, H. (2004). *¡Sentado me aburro!*. Barcelona. Oniro.

-Berger, C. (2011). *Bullying*. Recuperado de

[http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103041154570.Bullying.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041154570.Bullying.pdf)

-Biobio Chile. (2013). Recuperado de

<http://www.biobiochile.cl/2013/05/29/pediatra-indica-que-hay-un-sobrediagnostico-de-deficit-atencional-en-nuestro-pais.shtml>

-Canals, S. (2010). *SI TODO ES BULLYING NADA ES BULLYING*. Santiago. Uqbar editores.

- Céspedes, I., Rojas, C. & Leal, F. (s. f.). *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Sistematización para su comprensión en contextos educativos*. *Revista infancia y educación*. Recuperado de <http://www.revistainfanciayeducacion.cl/tomo/tomo2.3/art%C3%ADculo%20y%20educacion.pdf>
- Dalley, T. (1987) *El arte como terapia*. Barcelona. España. Herder.
- Educarchile. (s. f.). *Bullying en la escuela*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=194860&es=205358>
- Fiorini, H. (2011). *Formaciones de procesos terciarios, una tónica del psiquismo creador*. Recuperado en: [www.hectorfiorini.com.ar](http://www.hectorfiorini.com.ar)
- García, R. (2008). Capítulo 22: *Psiquiatría del niño y el adolescente*. En Carvajal, C., Florenzano, R., & Weill, K. *Psiquiatría (2da ed.)* (pp. 333-334). Santiago, Chile. Mediterráneo.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH). (2013). *Informe de Derechos Humanos para Estudiantes*. Recuperado de <http://www.indh.cl/informe-de-derechos-humanos-para-estudiantes>
- Joselevich, E. (2003). *A.D/H.D. Qué es, qué hacer. Recomendaciones para padres y docentes*. Buenos Aires. Paidós.
- Klein, J., Bassols, M., Bonet, E. (2008). *Arteterapia, la creación como proceso de transformación*. Barcelona. Octaedro.
- Landau, E., (1987). *El vivir creativo*. Barcelona. Herder.
- López, I., Rodillo, E. & Klinsteuber, K. (2008). *Neurobiología y Diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención*. Recuperado de

[http://www.clc.cl/Dev\\_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista%20m%C3%A9dica/2008/5%20nov/06NEUROBIOLOGIA-6.pdf](http://www.clc.cl/Dev_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista%20m%C3%A9dica/2008/5%20nov/06NEUROBIOLOGIA-6.pdf)

-Mampaso, A. & Nieto, B. (2001). *Técnicas de vídeo en Arte terapia Artística*.

Recuperado de

[http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/N13/MAMPASO\\_NIETO.pdf](http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/N13/MAMPASO_NIETO.pdf)

-Mayor, J. & García, R, (2011). *Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) Revisión ¿Hacia dónde vamos ahora?.* Revista chilena de psiquiatría y

neurología de la infancia y la adolescencia. Recuperado de

<http://www.sopnia.com/boletines/Revista%20SOPNIA%202011-2.pdf>

-MINEDUC. (2009). *DÉFICIT ATENCIONAL. Guía para su comprensión y desarrollo de estrategias de apoyo, desde un enfoque inclusivo, en el nivel de Educación Básica*. Recuperado de

[http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151612430.Deficit\\_Atencional.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151612430.Deficit_Atencional.pdf)

-MINEDUC. (2011). *Encuesta nacional de prevención, agresión y acoso escolar*.

Recuperado de

[http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/File/Septiembre2012/201207301558020\\_Encuesta\\_nacional\\_prevenccion\\_agresion\\_acosoescolar\\_2011.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/Septiembre2012/201207301558020_Encuesta_nacional_prevenccion_agresion_acosoescolar_2011.pdf)

- MINEDUC. (s. f.). *DÉFICIT ATENCIONAL. Guía para su comprensión y desarrollo de estrategias de apoyo, desde un enfoque inclusivo, en el nivel de Educación Media*. Recuperado de

<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/FORMULARIOS%20UNICOS/NOVIEMBRE%202010/DEFICIT%20ATENCIONAL%20MEDIA.pdf>

- MINEDUC. (2011). *Prevención del Bullying en la Comunidad Educativa*. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201203262224060.Bullying.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203262224060.Bullying.pdf)
- MINEDUC. (2012). *Orientaciones Ley Sobre Violencia Escolar*. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201210111616040.Orientaciones\\_Ley\\_violencia\\_escolar.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201210111616040.Orientaciones_Ley_violencia_escolar.pdf)
- Olweus, D. (2001). *How bullying affects children*. Recuperado de [http://www.violencepreventionworks.org/public/bullying\\_effects.page](http://www.violencepreventionworks.org/public/bullying_effects.page)
- Olweus, D. (2001b). *Acoso escolar, "bullying" en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega. Recuperado de <http://www.acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf>
- OMS. (2002). *Informe Mundial Sobre la Violencia y Salud*. Recuperado de [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)
- Pascale, P. *¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi*. Recuperado de [http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/N17/Pablo\\_Pascale.pdf](http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/N17/Pablo_Pascale.pdf)
- Rojas, S. (2002). *Las obras y sus relatos*. Santiago. Arcis.
- Rosal, M. (1996). *Abordajes de Arteterapia con Niños*. Traducción al español de Estela Garber (2012). Abbeygate Press.
- Toledo, M. (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y sus influencias sobre el rendimiento de los estudiantes*. Recuperado de

[http://bibliotecacentrodeestudios.mineduc.cl/CEusuarioANONIMO/frm\\_Descarga.aspx?var=DIPLAP/Centro\\_de\\_Estudios/Estudios/Relaci%C3%B3nIntimidaci%C3%B3nClasesRendimiento\\_2009.pdf&IDEstudio=290](http://bibliotecacentrodeestudios.mineduc.cl/CEusuarioANONIMO/frm_Descarga.aspx?var=DIPLAP/Centro_de_Estudios/Estudios/Relaci%C3%B3nIntimidaci%C3%B3nClasesRendimiento_2009.pdf&IDEstudio=290)

-UNESCO. (2010). *PONER FIN a la violencia en escuela: Guía para los docentes*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>

-Vélez, P. & Alveiro, D. (2008). *El proceso de terminación en psicoterapia de tiempo limitado: Aspectos clínicos y técnicos*. Recuperado de

<file:///C:/Users/Paula/Downloads/Dialnet->

[ELPROCESODETERMINACIONENPSICOTERAPIADETIEMPOLIMITA-3179058%20\(1\).pdf">ELPROCESODETERMINACIONENPSICOTERAPIADETIEMPOLIMITA-3179058%20\(1\).pdf](#)

-Wood, M. (1987). *El niño y la terapia artística: punto de vista psicodinámico*. En Dalley, T. *El Arte como Terapia*, Barcelona. Herder.

## ANEXOS

### ANEXO 1: Ilustración 3ª sesión



**ANEXO 2: Ilustración 4ª sesión**



**ANEXO 3: Ilustración 5ª sesión**



**ANEXO 4: Ilustración 5ª sesión**



**ANEXO 5: Ilustración 6ª sesión**



**ANEXO 6: Ilustración 6ª sesión**



**ANEXO 7: Ilustraciones 7ª sesión**





**ANEXO 8: Ilustración 8ª sesión**



**ANEXO 9: Ilustraciones 10ª sesión**



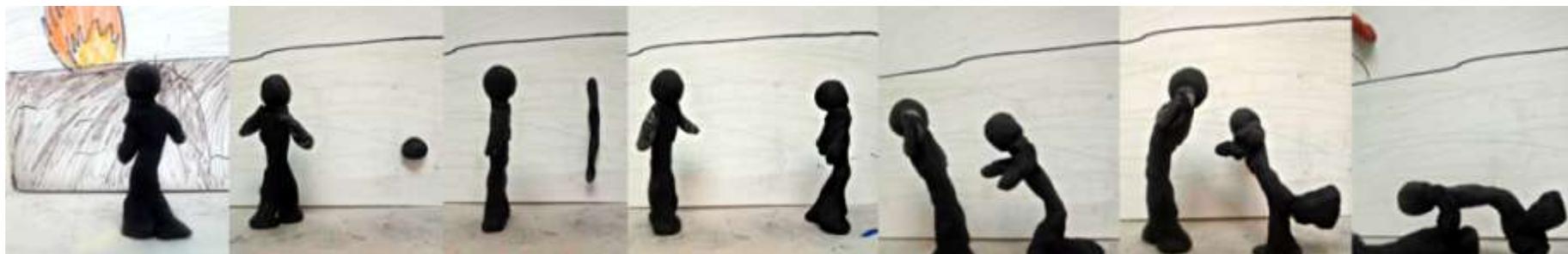
**ANEXO 10: Ilustraciones 12ª sesión**



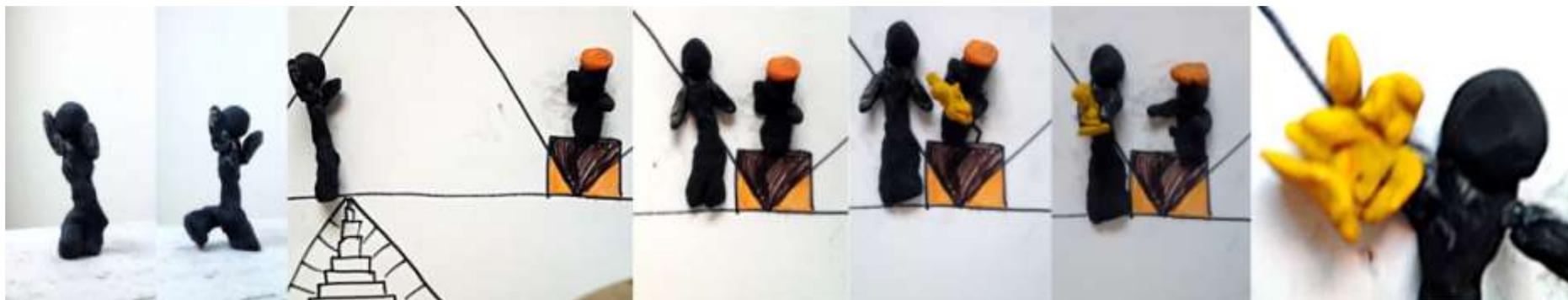
**ANEXO 11: Ilustración 13ª sesión**



**ANEXO 12: Ilustración 14ª sesión**



**ANEXO 13: Ilustración 15ª sesión**



#### **ANEXO 14: Entrevista de devolución con los padres de S.**

Al mes de haber finalizado el proceso, se convoca a una reunión con los padres de S. El encuentro consistió en dar a conocer el trabajo realizado y que ellos pudiesen exponer sus observaciones.

Se comienza preguntando por el parecer de las creaciones de S., sabiendo que para él era importante compartirlo con la familia, pues sentía profundo orgullo por todo su arte y anhelaba llegar a mostrarlo a casa el día del cierre. Ambos expresaron su gusto por el trabajo del hijo, el padre enfatizó los efectos de movimiento y la presencia de escenografías.

En el ámbito del progreso observaron una mejoría en la autoestima, lo ven más seguro y alegre. En el entorno escolar, también, percibieron avances, sobre todo al final del proceso, las buenas calificaciones dieron cuenta de esto. El colegio también manifestó haber evidenciado cambios en estos mismos aspectos.

En cuanto a las temáticas que preocupan hoy a los padres, siguen siendo en el área del rendimiento escolar, la poca disposición para recibir el apoyo cuando intentan explicarle alguna materia, ellos explican: “se cierra y dice que no es así la manera en la que le enseñaron los profesores”. También, hacen referencia a sus interrupciones en el aula, las que son consideradas por ellos, como las detonantes en la molestia de los compañeros de curso hacia S.

Por mi parte se destaca la capacidad creativa de S., su habilidad para contar historias a través de las animaciones y la gran evolución observada mediante la elaboración de esta técnica. Asimismo, se reflexiona acerca de cómo el proceso creativo lo ha ayudado en los aspectos emocionales, en lo cognitivo, ejercitando la atención y la concentración. Se hace una revisión al cumplimiento de los objetivos planteados. Estos son considerados alcanzados por ambos.

Al finalizar, se recomienda incentivar el trabajo artístico, buscando instancias en donde S. logre desenvolverse libremente en esa área, pudiendo así reforzar aquellos aspectos necesarios para su desarrollo.