

UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE ARTES

Escuela de Postgrado Postítulo de Especialización en Terapias de Arte:

Mención Arteterapia

Encuentros de Arteterapia: Intervención Arteterapéutica Grupal Exploratoria  
para Fomentar la Interacción Social en Niños y Niñas con Discapacidades  
Múltiples en Educación Especial.

Estudiante

Carolina Morales Montoya

Kinesióloga, Universidad Austral de Chile

Profesora Guía

Paulina Jara Aguirre

Arteterapeuta, Universidad de Chile

Valdivia, Chile

2024

## **Resumen**

El presente estudio de caso aborda una intervención arteterapéutica grupal en niños y niñas de 5 a 7 años con discapacidades múltiples realizada en el Centro de Estimulación Temprana Inkapoyen, Valdivia, Chile. La metodología es de investigación participativa cuyo objetivo es fomentar la exploración con materiales y medios y con ello la interacción interpersonal recíproca. Se levantó información a través de entrevistas, revisión de fichas de estudiantes, observación del grupo y 3 sesiones diagnósticas. Tras 14 sesiones, se evidenciaron claros cambios en el grado y calidad de involucramiento, el contacto y las interacciones bidireccionales y afectivas. Se sugiere intervenciones interdisciplinarias desde la flexibilidad de metodologías, materiales, medios y encuadres terapéuticos. Los hallazgos podrían extrapolarse a futuras intervenciones desde la Arteterapia en poblaciones infantiles con discapacidades múltiples usando el enfoque social sobre discapacidad y teorías desde las neurociencias para maximizar los resultados.

## Tabla de Contenidos

Introducción	3
Capítulo 1: Marco Teórico	4
1.1 Introducción de la Temática Global Abordada	4
1.2 Aspectos de la Población con la que se Trabaja	5
1.2.1 Conceptos Básicos sobre Personas con Discapacidad, Escuela y Arteterapia	8
1.2.2 Repercusiones Socioemocionales en Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidades Múltiples	12
1.2.3 Necesidades Específicas de la Población	14
1.3 Arteterapia en Contexto Escolar	17
1.3.1 Conceptos y Definiciones de la Arteterapia Relacionados con la Interacción Social en Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidades Múltiples	20
1.3.2 Arteterapia y Grupos	25
Capítulo 2: Descripción de la Práctica	29
2.1 Descripción General del Centro de Prácticas, Población, Equipo y Derivación	30
2.2 Antecedentes del Caso de Estudio	31
2.3 Objetivos de la Intervención	36
2.4 Setting	36
2.5 Técnicas y Enfoques Utilizados	39
2.6 Estudio de Caso	45
2.6.1 Relato del Proceso Arteterapéutico de las Sesiones más Importantes	45
2.6.1 Análisis y Discusión	56
Capítulo 3: Conclusiones	63
3.1 Síntesis y Reflexiones:	63
3.2 Perspectivas y Proyecciones de la Arteterapia en Personas con Discapacidades Múltiples Escolarizados	69
3.3. Comprensión de la Relación Triangular en Arteterapia en el Caso de Estudio	71
Bibliografía	72

## **Introducción**

Esta monografía es el resultado de un proceso arteterapéutico grupal de carácter exploratorio en niños y niñas de 5 a 7 años de edad, realizada durante el segundo semestre de 2023 en una comunidad escolar dedicada a personas con discapacidades múltiples.

Se pretende dar un marco referencial de cuestiones que se enunciarán de forma amplia durante el manuscrito, tales como; los paradigmas que delimitan el concepto de discapacidad, las normas chilenas sobre la educación especial, además de dialogar sobre las interacciones y relaciones interpersonales como áreas vitales en la salud y el desarrollo humano. Se dará una introducción a bases teóricas y orientaciones que pueden ser aplicadas a contextos de discapacidad e intervenciones terapéuticas que usen la creatividad como eje transversal. También se profundizará en cómo la arteterapia se inserta en la escuela, desentramando desafíos y miradas que convergen en la función social de las imágenes y sus aportaciones en el desarrollo de habilidades socioemocionales en personas con discapacidades múltiples.

Se relatan hitos relevantes del estudio de caso y se reflexiona en torno a la relación entre los materiales y medios en Arteterapia, destacando la propia experiencia con el grupo en cuestión, la interacción social a través de la imagen como espacio de diálogo y transducción de información desde la visualidad a la corporalidad. Además del uso del juego y la sorpresa como herramienta de apertura de nuevos lenguajes artísticos.

Por último, se busca reflexionar sobre los aprendizajes ajustados al caso de estudio, en especial del rol del arteterapeuta en la educación especial, las proyecciones y nuevas interrogantes que nacen a partir de la investigación participativa.

## Capítulo 1 Marco Teórico

### 1.1 Introducción a la Temática Global Abordada

Existen cuestiones universales sobre los individuos, tales como la creatividad y la imaginación, manifiestas como un impulso exploratorio de *hacer* que todos comparten independiente de la condición o estado del desarrollo en la que se encuentren (Rubin, 2005).

La actividad creadora según Vigotsky (1999) define que toda persona es capaz de crear nuevas imágenes, acciones. El desarrollo de la capacidad creadora está íntimamente ligado al desarrollo general y madurez del niño y la niña. El acto expresivo y creativo involucra de forma integral al individuo afectándolo en el plano biológico, sensorio-perceptivo, afectivo, intelectual y social (Martínez y López Fernández, 2004). En consideración con lo anterior, la actividad creadora no surge de inmediato, sino que parte de formas más sencillas y elementales hasta las más complejas. Así se justifica que el individuo amplíe sus experiencias en entornos pedagógicos con el objetivo de sentar bases para su actividad creadora. “Mientras más haya visto, escuchado y vivido; mientras más conozca, asimile y mayor cantidad de elementos de la realidad tenga en su experiencia, más importante y productiva, será la actividad de su imaginación” (Vigotsky, 1999).

A través del proceso creativo propiciado en la Arteterapia, se fomenta el sentido de sí mismo de las personas. Además, desarrolla la autonomía y la independencia, asumiendo responsabilidad en el hacer, se puede aprender a elegir, a valorar y aprender de las experiencias. Aquí, pueden experimentar simbólicamente, manipulando materiales y explorar el poder y el dominio sin riesgo. Pueden aprender habilidades y sentirse competentes. Además, pueden sentir placer, alegría y orgullo en sus creaciones (Rubin, 2005).

La Arteterapia ha sido ampliamente descrita como una herramienta terapéutica útil en la integración escolar y en poblaciones de personas con diversas discapacidades, incluidas infancias con limitaciones neuropsicomotrices. Los hallazgos apuntan al impacto de la disciplina en aspectos socioemocionales en la autoestima y la actividad social en niños con

parálisis cerebral, la autoestima y eficacia en niños con discapacidad física, en la calidad de vida en niños tetrapléjicos y con esclerosis múltiples, en la asombrosa movilización de recursos en niños con atetosis o espasticidad severa o en el desarrollo de habilidades de cooperación en niños con hiperactividad, entre otros (Lavric y Soponaru, 2023).

## **1.2 Aspectos de la Población con la que se Trabaja**

Como marco conceptual se entenderá a la discapacidad desde el modelo social enunciado por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, y en pleno conocimiento que es un concepto en constante evolución, cuyo enfoque es desde los derechos humanos, complementando la mirada biopsicosocial basada en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF), (Organización Mundial de la Salud, 2001). Según el II Estudio sobre la Discapacidad en Chile realizado en el año 2015 por el Servicio Nacional de la Discapacidad, se describe la discapacidad como “una construcción simbólica, un término genérico y relacional que incluye condiciones de salud y déficits, limitaciones en la actividad, y restricciones en la participación” (p. 31) la cual deviene de la propia definición que realiza la CIF en el año 2001 (Fondo Nacional de la Discapacidad, 2006).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) entre un 20% y un 25% de las personas con discapacidad presentan grados severos y déficits múltiples, muchas de ellas asociadas al deterioro socioeconómico y social (Fondo Nacional de la Discapacidad, 2006). Dentro de los aspectos técnicos pedagógicos del Ministerio de Educación (MINEDUC) en 2019 define las discapacidades múltiples como:

“La presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socioemocionales. Y con frecuencia, también las pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimientos y problemas conductuales que impactan de manera significativa en el desarrollo educativo, social y vocacional (art. 73, Decreto Supremo N° 170 de 2009, del Ministerio de Educación)”.

Esta delimitación nace para orientar a los establecimientos educacionales sobre los diversos apoyos permanentes en todos los contextos hacia los niños y niñas, además de los retos que sugiere enfrentarse a una educación inclusiva en estos términos. En este sentido, se entiende a la educación especial como una modalidad de educación regular, reconocida en la Ley General de Educación (LGE) chilena, particularmente en su artículo 22° y 23°, aplicada tanto en establecimientos de educación regular como especial, cuyo objetivo es proveer de:

“un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje”. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2014, p.6).

Al estudiante que presente Necesidades Educativas Especiales (NEE) se le comprende como una persona que requiere de “ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2014, p.6). De acuerdo a esto, MINEDUC promulgó en 2009 el Decreto 170 que establece normas para determinar a los alumnos con NEE y con ello otorgar subvenciones para la educación especial, clasificando las NEE en permanentes y transitorias, diferenciándose según cuánto tiempo se presentan durante el proceso de escolarización de la persona (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018, p. 2). Es importante considerar que estas definiciones están enfocadas en cómo el aprendizaje de las personas se ve afectado y asimismo, cómo el currículum educacional puede ser más accesible para las condiciones particulares que se presentan. Actualmente en Chile son más de 7.000 establecimientos educativos que imparten apoyos especializados a más de 500.000 estudiantes con NEE tanto de carácter permanente como transitorio (MINEDUC. s.f.).

Para efectos de este manuscrito es relevante enunciar las orientaciones diagnósticas básicas que son aplicables a sujetos con sospecha de NEE en contexto escolar. Para ello, se consideran los criterios y dimensiones de la CIF en cuanto al tipo y grado del déficit y su

carácter evolutivo en el tiempo, el funcionamiento del estudiante en lo relativo a sus funciones físicas, actividades que es capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar y los factores contextuales, tanto ambientales como personales que interactúan con cada estudiante (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018, p. 3).

En este estudio de caso, se manifiesta una posición de cierta neutralidad sobre la etiología de las patologías presentadas en las y los individuos, cosa que tiene relación directa con lo propuesto por la CIF, quien realiza una clasificación de los componentes de salud, y organiza la información en dos partes. La primera relativa a los componentes de funcionamiento y discapacidad y la segunda a componentes de factores contextuales (Organización Mundial de la Salud, 2001). Ambas partes comprenden componentes y dominios que se detallan en la Tabla 1. Vale la pena decir que este tipo de codificación es especialmente útil para identificar los potenciales efectos que podría tener afectaciones en las estructuras y funcionamiento y sus efectos del contexto o entorno normalizado versus uno real como información relevante a la hora de planificar acciones multidisciplinarias orientadas a intervenir aspectos del contexto/entorno del individuo para mejorar su desempeño/ realización, en este caso sobre las interacciones y relaciones interpersonales.

**Tabla 1**

*Resumen de partes, componentes y dominios de la CIF*

<b>Partes</b>	<b>Componentes</b>	<b>Dominios</b>
<b>Parte 1. Componentes de Funcionamiento y Discapacidad</b>	Cuerpo	Funciones de los sistemas corporales Funciones de las estructuras del cuerpo
	Actividades y participación	Áreas vitales (tareas, acciones)
	Factores Ambientales	Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad
<b>Parte 2. Componentes de Factores Contextuales</b>	Factores Personales	Influencias internas sobre el funcionamiento y la discapacidad

*Nota:* Elaboración propia basada en la CIF (Organización Mundial de la Salud, 2001).

### ***1.2.1. Conceptos Básicos sobre Personas con Discapacidad, Escuela y Arteterapia***

**Aspectos Neurocientíficos en el Arteterapia en Contextos de Discapacidad.** Una intervención arteterapéutica debe ser pensada desde múltiples aristas. Una de ellas es cómo las experiencias de aprendizaje y de expresión pueden ser aún más efectivas, especialmente cuando hablamos de poblaciones con discapacidades múltiples. Asimismo, desarrollar aún más las vías sensoriales y perceptivas o favorecer el involucramiento motor y cinestésico, podrían considerarse como objetivos terapéuticos en sí mismos. Según Rubin (2005) a través de la práctica arteterapéutica las personas pueden desarrollar el dominio de herramientas, materiales y procesos con el fin de aprender el placer del desarrollo de habilidades y el orgullo por un producto que creación propia. Es interesante entrever que la efectividad de la intervención, en estos casos, es dada por la aceptación como un acto de comprender la experiencia de los participantes. Un ejemplo de ello podría ser, sondear formas placenteras sensibles y motoras, donde el oler, saborear, golpear, apretar, romper, lanzar, son formas de exploración más interesantes que un producto terminado (Rubin, 2005).

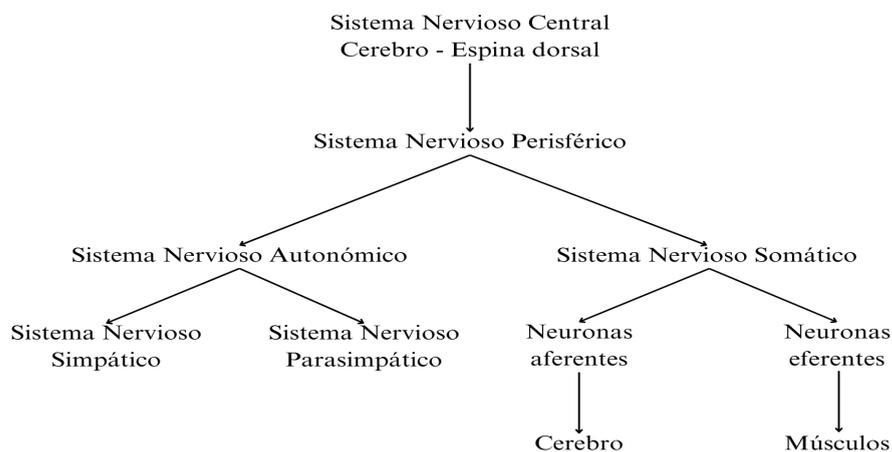
En este apartado se abordarán los niveles de procesamiento del arte a nivel sensorial-perceptual y motriz-cinestésico con el objetivo de aportar en el entendimiento de cómo ofrecer experiencias arteterapéuticas coherentes a las personas con discapacidades múltiples que sean igualmente placenteras y eficientes desde el punto de vista neuropsicomotriz.

**Teoría de Integración Cuerpo - Mente.** Sabemos que algunas experiencias terapéuticas a través del arte podrían no tener cabida en el mundo de las palabras, permaneciendo a menudo en el nivel de impacto perceptivo y emocional, lo cual podría atribuirse a una forma de autoconocimiento y de alto valor para los procesos subyacentes (Rhyne, 1973). Esto es profundizado por el neurobiólogo Antonio Damasio (López, 2008, como se citó en Damasio 2006) quien asevera que el trabajo sobre las emociones y la sensibilidad modifica el modo de comprender el mundo y la capacidad cognitiva para enfrentarse a él. Esta atribución está centrada en las consecuencias sobre la configuración y modificación neuronal que derivan del conjunto estructural y funcional no sólo del cerebro, sino también de otras operaciones fisiológicas, modelando la unidad corporal. Entonces, el

cuerpo sirve como base de las representaciones mentales. Aquí, los resultados de experimentar emociones y sensaciones provocan que el cuerpo reaccione (Morandín-Ahuerma, 2019). Esta hipótesis es coherente con el uso del arte más bien dirigido al conocimiento *-en el sentido más amplio-* a través de la emoción (López, 2008). Por su parte Hass-Cohen y Carr (2008) denominan a esta unidad corporal como *conexión mente-cuerpo*, la cual queda manifiesta por la propia organización del sistema nervioso (Figura 1).

### Figura 1

*Organización del Sistema Nervioso y sus Estructuras*



*Nota:* Elaboración propia extraído de Hass-Cohen y Carr (2008, p 23).

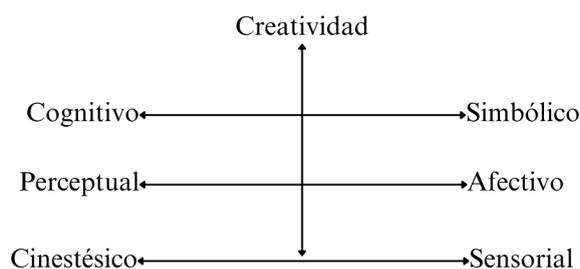
Hacer arte, como una experiencia nueva para un individuo, podría provocar la anticipación emocional y la activación del Sistema Nervioso Simpático, contribuyendo a la pérdida de control y de seguridad. Si la tarea es extremadamente desafiante, la respuesta de estrés podría incrementarse. Sin embargo, el involucramiento en acciones artísticas también podría activar al Sistema Nervioso Somático para expresar funciones voluntarias y brindar la oportunidad al individuo de participar en experiencias cinestésicas placenteras. La información aferente recibida a través de los sentidos en conexión con los materiales de arte genera reacciones emocionales, tales como, placer, malestar o disgusto. Al mismo tiempo, la información eferente causa la activación del sistema muscular necesaria, por ejemplo, para dibujar, pintar o esculpir. Este diagrama aplicado en Arteterapia podría tener su asentamiento

en experiencias sensorio afectivas, fomentando la percepción del entorno, la autoexpresión emocional y cinestésica, además de acciones voluntarias para completar la tarea. Debido a esta *conexión mente- cuerpo* se insta el balance del Sistema Nervioso Simpático y Parasimpático. A diferencia de otras terapias y prácticas orientadas a abordajes intrapersonales que impulsan dicho balance, la Arteterapia reduce los efectos estresores por la práctica artística en sí misma, aunque también su enfoque hacia la autoexpresión y el sentido de conexión intra e interpersonal a través de la relación terapéutica, podría promover que experiencias dentro de la sesión sean extrapolables al entorno del individuo (Hass-Cohen y Carr, 2008).

**Aplicación del Paradigma Cuerpo - Mente en Personas con Discapacidades Múltiples.** La implementación de una intervención arteterapéutica en términos generales propone involucrar la información visual y somatosensorial, donde las imágenes y la expresión de estas reflejan experiencias emocionales, las cuales a su vez tienen implicaciones directas sobre el comportamiento del individuo. La imagen por sí misma tiene un impacto en las personas sobre cómo sienten y reaccionan. Además, la creación de imágenes podría tener un componente relevante en el bienestar integral, especialmente sobre la salud emocional y física (Malchiodi, 2003). Lusenbrink (2004) profundiza sobre ello aseverando que las imágenes constituyen un puente entre el cuerpo y la mente, comparando los niveles de procesamiento de información a nivel del sistema nervioso y los cambios fisiológicos en el cuerpo a través de la interacción entre los materiales de arte y las creaciones en arteterapia en tres niveles de complejidad (Figura 2), siendo la creatividad el eje transversal de cada uno de ellos.

**Figura 2**

*Diagrama del Continuum de Terapias Expresivas*



*Nota:* El diagrama apareció por primera vez en “Imagery and Visual Expression in Therapy” de Vija B. Lusenbrink en 1990.

Para Lusenbrink (2004) el nivel básico de interacción con los medios artísticos es el sensorial y cinestésico. Este nivel abarca la estimulación sensorial, la exploración y el juego con los materiales de arte lo cual facilita la formación de imágenes. Por otro lado, la estimulación cinestésica opera como un agente reconstitutivo a nivel del sistema nervioso especialmente sobre la memoria, promoviendo que la información sea más accesible al espectro consciente y al procesamiento visual, pudiendo ser una herramienta útil en la percepción y en el proceso creativo del individuo.

Otro nivel de interacción con los medios artísticos es el perceptual y afectivo, nivel que según Lusenbrink (2004) refiere a los aspectos formales de la expresión visual, como lo son las formas, colores y líneas. Desde la Arteterapia el abordaje terapéutico podría estar enfocado a crear nuevas redes neuronales y la reorganización funcional del Sistema Nervioso en personas con daño cerebral (Menzen, 2001). Además, el componente afectivo que interactúa con los materiales de arte podría afectar varios aspectos cognitivos como lo son, la atención, la memoria, la percepción y el procesamiento de la información y a su vez la presencia de emociones modula la expresión y la creación de imágenes (Brosch et al., 2013).

Por último, el nivel cognitivo y simbólico está relacionado con la creación de imágenes, conceptos y verbalizaciones que involucran a su vez, la memoria, la resolución de problemas, las operaciones analíticas y secuenciales, el pensamiento lógico y la abstracción a través de símbolos.

Los niveles de funcionamiento postulados por Lusenbrink (2004) podrían ser orientadores a la hora de proponer intervenciones arteterapéuticas de acuerdo a las singularidades de los participantes. Por ejemplo, en cuanto a la modalidad de trabajo (directiva, semidirectiva, no directiva), los materiales a utilizar (gráficos, fluidos, tridimensionales, etc), la intencionalidad en proponer un setting terapéutico (mejorar el

acceso a materiales, acentuar la movilidad, favorecer la interacción, etc), entre otros. Además, este paradigma ofrece sustento teórico del porqué alentar el uso de herramientas creativas provenientes de diversas disciplinas artísticas, con el fin de maximizar las experiencias sensibles integrando aspectos sensoriales, cinestésicos, afectivos, perceptivos, cognitivos, y simbólicos y en consecuencia enriquecer la creación de imágenes, permitiendo al individuo movilizar una mayor cantidad de recursos y eventualmente impactar beneficiosamente en su bienestar integral. Para ello, es importante consensuar que la experiencia creadora es el eje central de los esfuerzos arteterapéuticos adaptándose a las singularidades de los participantes, considerando necesidades, gustos e intereses, potencialidades, entre otros.

### ***1.2.2. Repercusiones Socioemocionales en Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidades Múltiples***

Las personas con discapacidades múltiples con NEE tienen un mayor riesgo de afrontar déficits en su desarrollo socioemocional. Dichas limitaciones son causadas por daños anatómicos y/o funcionales asociados a una larga lista de dinámicas más o menos restrictivas, tales como la dificultad de acceso a la interacción con el entorno, las dificultades en el proceso de aprendizaje, las posibles alteraciones de la dinámica familiar, el estigma y la exclusión social. Además, niños, niñas y adolescentes con discapacidades múltiples deben enfrentarse a largos periodos de aislamiento debido a enfermedades concomitantes y/o intervenciones médicas, experimentando muchas veces ansiedad por separación de sus vínculos cercanos (Lavric y Sponaru, 2023).

Por otro lado, se ha visto que niños, niñas y adolescentes con diversos grados de discapacidad intelectual tienen mayor riesgo de desarrollar psicopatologías. Dekker et al. (2002) evaluaron este riesgo demostrando que la tasa de prevalencia promedio de problemas de comportamiento y emocionales en esta población son cerca del 50%, con especial foco en los problemas sociales y de atención. Por si fuera poco, una de las impresiones del aumento de este riesgo guarda relación con el retraso del desarrollo de los individuos y no necesariamente por los signos de desviación de la conducta. Esto es avalado por Alimovic (2012) quien concluye que la discapacidad intelectual tiene una gran influencia sobre la

prevalencia de problemas conductuales y emocionales en niños y niñas. Además, asevera que esta diferencia se podría aplicar a todos los niños y niñas con NEE, añadiendo que el riesgo es mayor cuando se presentan discapacidades múltiples.

Según el modelo teórico de la inteligencia emocional desarrollado por Salovey y Mayer, esta es concebida como el uso adaptativo de las emociones, de modo que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse al medio que lo rodea. De este modelo devienen habilidades necesarias para un comportamiento social más positivo, las cuales son: la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación emocional (Mayer, 2005). Estas habilidades son de vital importancia para la adecuación al entorno y facilita sustancialmente el bienestar psicológico y el crecimiento personal, independiente del nivel cognitivo del individuo. Lo anterior, es de especial relevancia en contextos educativos, donde la modulación del entorno escolar hacia un aula que permita la expresión emocional y la vivencia de experiencias emocionales podría conducir a mejoras en el aprendizaje y la adquisición de competencias complejas. Es más, Fernández- Berrocal y Ruíz (2008) reflexionan sobre cómo la carencia de dichas habilidades afectan a los individuos dentro y fuera del contexto escolar, en particular en cuatro áreas fundamentales del desarrollo humano: las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas. Lopes et al. (2005) relacionaron las habilidades de regulación emocional, la medida de rendimiento de inteligencia emocional y la calidad de relaciones sociales evidenciando que, aquellos individuos con mayor habilidades de regulación emocional son más sensibles a la otredad y muestran frecuentemente comportamientos prosociales. Vale mencionar que la calidad de las interacciones sociales se debe a múltiples factores, entre ellos las habilidades sociales, los rasgos de la personalidad, la adaptación al entorno y la motivación. Esta última podría utilizarse como sustrato para crear o modular espacios en contextos educativos que involucren a la comunidad escolar y que fomenten la calidad de las interacciones sociales, tomando en cuenta que es la forma más básica de experiencia interpersonal para luego crear relaciones y pertenecer a grupos (Eisenberg, 2006).

### ***1.2.3. Necesidades Específicas de la Población***

**El Carácter Exploratorio de la Arteterapia en Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidades Múltiples.** Una de las premisas de Kramer (1982) sobre el uso de la Arteterapia en comunidades infantiles es que el programa debe ser lo suficientemente interesante para todos los participantes. En relación a esto, Rubin (2005) habla que a través del juego imaginativo y la inclusión de diversos materiales y modalidades artísticas, se pueden visualizar las capacidades de expresión de los niños y niñas en otras formas. Estas formas aparecen cuando los participantes revelan sus intereses como resultado de la expansión de las barreras en el juego con materiales poco ortodoxos. Entonces, merece la pena cuestionarse sobre las nociones que se tienen del arte y sobre las formas de hacer arte. El arte con personas con discapacidad debe ofrecer un repertorio amplio de experiencias con los materiales, con diversas actividades de manipulación y creación, idealmente con cualquier medio o herramienta que sea controlable por la persona, alejándose de las estrategias tradicionales. Así la Arteterapia, piensa en cómo adaptar las metas y medios a las necesidades de las personas con discapacidad. Un ejemplo de ello, es ofrecer materiales comestibles a niños que gustan de la oralidad o de cómo se puede adaptar un lápiz con espuma para hacerlo más manipulable en niños y niñas con limitaciones motrices. Otras prácticas deben ser reflexionadas desde la organización espacio temporal, para optimizar el involucramiento de los participantes en la sesión de arteterapia. Un ejemplo de ello, es ofrecer una estructura flexible de tiempo en niños y niñas con atención acotada o bien disponer de un setting en distintos planos de trabajo para grupos con diversos grados de movilidad. En rigor, significa estar abierto a hacer todas las adaptaciones necesarias para que los niños y niñas puedan tener el mayor control posible. Este es un eje especialmente relevante en individuos con discapacidad múltiple, ya que para descubrir gustos y preferencias, límites, potencialidades, capacidades y habilidades, es necesario tener la oportunidad de explorar y elegir (Rubin, 2005; Karkou, 2010).

**El Juego como Herramienta de Evaluación e Intervención en Arteterapia en Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidades Múltiples.** Algunas de las orientaciones globales en el trabajo con niños, niñas y adolescentes con discapacidad múltiple,

especialmente cuando nos referimos a individuos con discapacidad intelectual y a personas con trastorno del espectro autista, apuntan a que existe un déficit, en mayor o menor grado de la función simbólica, la cual afecta en la capacidad de trascender de lo literal o bien, de aplicar significados a lo que perciben. En consecuencia, las imágenes que producen son caracterizadas por la estereotipia y la repetición. Aquí el juego y la actividad artística desempeñan un papel evolutivo significativo en la adquisición de capacidades simbólicas (Martínez y López Fernández, 2004). Esto es apoyado por Fiorini (2007) quien aporta claridad sobre los procesos terciarios de la psiquis humana involucrados en el crear, integrando el principio del placer (proceso primario) y el principio de realidad (proceso secundario) teorizados por Freud en relación a la constitución psíquica del sujeto. El tercer sistema o principio creador aparece como resultado de la interacción cognitiva y afectiva intersubjetiva entre dos o más individuos con sus propios procesos primarios y secundarios. A su vez permite que la experiencia pueda ser decodificada, es decir, traducir un mensaje en su formato original a uno que sea significativo con el fin de descubrir a la persona de otros modos (Figuerola y Jiménez, 2022).

La Arteterapia incorpora un tipo de pensamiento que permite ver los procesos creativos a través de las imágenes y las metáforas, donde sucede un diálogo entre polaridades sin juzgarlas, permitiendo que sean y se expresen al mismo tiempo, ofreciendo un espacio de juego donde sea posible la integración de ambas (Martínez Loné, 2017). Según Kramer (2000), la libertad en el arte se vincula con el juego imaginativo donde ambas se encuentran en un espacio, en el cual la realidad está parcialmente suspendida, entonces el mundo interno puede ser expresado simbólicamente donde lo fragmentado, lo caótico y lo incompleto del individuo podría tener sitio para integrarse. Esto es apoyado por Winnicott (1979) quien habla de la superposición de dos zonas de juego entre terapeuta y participante, configurando un espacio con potencial terapéutico. Aquí, la observación del juego espontáneo permite entender aspectos relevantes del individuo sin la necesidad de una labor de interpretación del contenido. Una analogía entre juego y Arteterapia es que para el autor es más importante el *cómo del juego* por sobre *el qué*, asimismo la Arteterapia considera el *cómo hacer arte* por sobre *el qué*. Esta podría ser la clave dentro de las estrategias de evaluación e intervención en niños y niñas con discapacidades múltiples, pudiendo ofrecer oportunidades para la

experiencia y para los impulsos creadores, motores y sensoriales que constituyen la materia del juego.

**El Asombro y el Placer en el Juego.** Entendemos que el juego del niño es ilimitado y si bien tiende a ser satisfactorio, llega a un punto de saturación que se comprende como la capacidad para contener experiencias (Winnicott, 1979). Por tanto, cada arteterapeuta debe reflexionar sobre cómo estimular el desarrollo creativo de las personas participantes, de modo de sostener las vivencias y promover la apertura de nuevos lenguajes e interrogantes a través del uso de medios y técnicas artísticas (Martínez Loné, 2017). A esto le llamamos *transfer creativo*, explicado como el proceso básico del aprendizaje donde se utiliza el conocimiento dado en un contexto para llevarlo a otro (Carpintero, 2002) Un ejemplo de ello en Arteterapia es cómo a través del uso de materiales y técnicas artísticas se da lugar al ir y venir de una disciplina artística a otra, enfatizando sobre el carácter simbólico de las cosas y las posibilidades de representación. Este tránsito puede movilizar gran cantidad de recursos del participante durante el juego, como elementos psicomotrices y creativos necesarios para llevar a cabo la creación. Aquí es esencial el criterio del arteterapeuta para introducir en su debido momento nuevas acciones a través de los medios y técnicas artísticas en los participantes con el objetivo de aperturar nuevos diálogos de las mismas creaciones, atendiendo a la figura que emerge que casi siempre genera asombro (Martínez Loné, 2017).

El intercambio comunicativo a través de los diversos códigos de la imagen entre los participantes y el arteterapeuta es la causa de la efectividad terapéutica. Especialmente, es el asombro en el momento oportuno durante la creación, donde la persona es capaz de hacerla propia incluso por un señalamiento o una aclaración en medio de su juego (Martínez Loné, 2017). Según Rubin (2005), dicho diálogo puede verse restringido en niños y niñas con discapacidades múltiples, por lo que el juego con los materiales de arte es más bien sensorial y sin forma, conforme al nivel de desarrollo del individuo. Asimismo, la autora cuestiona el por qué reprimir el goce, comentando que el placer y la alegría son experiencias que muchas veces se les niega a personas con discapacidades múltiples. Aquí parece crucial reflexionar sobre las prácticas arteterapéuticas en este tipo de población escolarizada, donde puede representar en sí mismo el desafío de implementar programas que fomenten los placeres

sensoriales o de manipulación y placeres motores o cinestésicos a través de los medios y técnicas artísticas.

### **1.3. Arteterapia en Contexto Escolar**

La Arteterapia en contextos educacionales es una de las fuentes de trabajo más reportada por los terapeutas de arte junto con los centros de salud. En este contexto y debido a la amplia profesionalización del campo de estudio, la Arteterapia se ha ido delimitando cada vez más en relación a la educación artística, sin desconocer los orígenes históricos de la disciplina y su estrecho vínculo con la educación (Karkou, 2010; López, 2009).

Según Rubin (2005), una de las importancias de distinguir el arte con fines educativos del arte con objetivos terapéuticos, es que las actividades en sí mismas pueden ser similares, incluso si la Arteterapia se vuelve educativa o recreativa y el aprendizaje o el placer son centrales en el momento. De manera similar, las clases de arte pueden propiciar experiencias terapéuticas mediante la expresión o la reflexión que se propicia en el *hacer*. Esto, es altamente desarrollado por Edith Kramer, quien consideró que la actividad artística en sí tiene propiedades curativas inherentes, en lo que conceptualiza en *arte como terapia*, aludiendo que la distinción entre enseñanza artística y terapia a través del arte es difícil de hacer (Waller, 2006). Sin embargo, los objetivos estructurales de las sesiones de Arteterapia explican mayoritariamente la disparidad de ambas disciplinas, especialmente en la intención, donde la Arteterapia considera aspectos relacionados con el proceso creativo; la diferencia de contenido, ya que la Arteterapia involucra objetivos terapéuticos por sobre el curriculum educacional; la ausencia de instrucción, ya que la Arteterapia no pretende enseñar una técnica o el uso de materiales específicos, sino está más centrado en la expresión a través de códigos visuales y con ello la utilización de técnicas y materiales; la diferencia en el foco de atención en el cambio, aquí la Arteterapia considera que los cambios en el uso de técnicas y materiales apunta a cambios psicológicos y no necesariamente el cambio acusa aspectos estéticos en la creación asociado, por ejemplo, al desarrollo de una habilidad (Karkou, 2010). Estas diferencias son relevantes a la hora de hablar de cómo la Arteterapia propicia encuadres terapéuticos en entornos educacionales, de modo de integrarse en la cultura escolar,

favoreciendo atmósferas de aprendizaje alternativo centrado en las imágenes y promoviendo el bienestar integral de los participantes (Adoni-Kroyanker et al., 2018).

### ***Desafíos en la Implementación de un Encuadre Arteterapéutico en Ambientes Escolares***

La agenda de la Arteterapia en la escuela se ve permeada por los planes y programas del currículum de educación, por la filosofía propia del proyecto educativo en donde está inserta o bien, por los objetivos de aprendizaje de los profesores a cargo del alumnado. Sin embargo, la hoja de ruta terapéutica debe estar trazada por las necesidades de los niños, niñas y adolescentes que llegan a ser parte de un espacio arteterapéutico (Hautala, 2011).

El punto de partida en la construcción de un abordaje terapéutico en un setting escolar es el desprendimiento de cierta manera de las formas de hacer en la escuela, esto es, para que el proceso creativo pueda tener lugar y ser placentero. La construcción simbólica sucede en diversos ámbitos del quehacer y pone especial énfasis en el *cómo*. Debe ser lo suficientemente flexible para aceptar y entender la diversidad de estilos y para encontrar formas de ayudar a cada participante de acuerdo a sus necesidades individuales (Kramer, 1982). Además, en un espacio arteterapéutico el énfasis está puesto en favorecer los intentos creativos de las personas que participan por sobre las metas de productividad.

Aspectos actitudinales dentro del encuadre consideran que el picnic pertenece al participante, figura que acuña Donald Winnicott al describir la posición del terapeuta frente al participante, ya que el primero se desprende de su supuesto saber, ofreciendo un espacio potencial entre el mundo interno y la realidad, donde tiene lugar el juego y sucede la actividad creadora. Aquí, quien dirige la terapia son los participantes. El arteterapeuta se configura entonces en un espejo, incorporando la lógica, los sentidos, la experiencia, la vivencia que recoge lo sensorial, lo perceptual e intuitivo (Martinez Loné, 2017). Desde esta posición el terapeuta facilita el proceso aportando comprensión y habilidad donde faltan los recursos del participante. Esto es algo muy importante en contextos escolares, ya que se trabaja desde las fortalezas, las capacidades y las potencialidades del participante, dotándolo

de posibilidades en el hacer, en el crear y en el ser asumiendo que todo ser humano está dotado de espíritu creativo (Lowenfeld, 1957).

La práctica arteterapéutica en la escuela tiene desafíos en la implementación que han sido ampliamente descritos, tales como la discrepancia entre el cronograma académico y la agenda terapéutica, las dificultades para mantener la confidencialidad, la privacidad y el espacio protegido, además de limitaciones físicas con las que se lidian, como lo es la poca disposición de espacios adecuados o la falta de materiales y equipos coherentes con los objetivos terapéuticos. Por otro lado, los terapeutas de arte que trabajan en escuelas reportan que uno de los mayores problemas que enfrentan, es la dificultad para comunicarse con otros miembros de la comunidad escolar. La literatura sugiere que la familiarización con la disciplina y sus prácticas apunta a la implementación de programas de promoción del quehacer arteterapéutico y a la experiencia en la cual la comunidad educativa puede involucrarse como participantes (Adoni-Kroyanker, 2018).

### ***El Rol de la Arteterapia en la Escuela***

En términos generales, la Arteterapia se configura como una disciplina en pro del desarrollo socioemocional de las personas (Lavric y Soponaru, 2023). En contextos escolares, cualquiera sea este, la Arteterapia ha demostrado tener valor terapéutico tanto en los dominios emocionales, cognitivos y sociales. Debido al carácter indirecto y no verbal de la terapia, ésta puede ser útil en poblaciones infantiles, ya que se apropia de las cualidades innatas de los niños, como lo son la expresión espontánea y lúdica. También en adolescentes se presenta como una alternativa de expresión a la comunicación verbal que puede parecer amenazante en esta etapa del desarrollo vital (Adoni-Kroyanker, 2018).

Hautala (2011) investiga cómo un programa de Arteterapia interviene en múltiples esferas en escuelas finlandesas. A nivel del alumnado, propicia el bienestar general, el desarrollo de habilidades de interacción e inclusive aspectos académicos. Asimismo, la Arteterapia actúa a nivel de la comunidad educativa a través de la cooperación del equipo interdisciplinario. Además, podría afectar a nivel institucional mediante el incentivo de

nuevas formas de aprender, propiciando un entorno más saludable a través de su enfoque centrado en las necesidades de los niños, niñas y adolescentes.

Rubin (1978) comenta que el arte en niños puede convertirse en cosas diferentes en momentos diferentes. Esto es relevante en los contextos educativos, ya que si bien se pueden extrapolar hallazgos sobre la efectividad de la Arteterapia, es necesario caracterizar el proceso según la propia experiencia con un grupo o individuos determinados, entendiéndose siempre como procesos únicos e irrepetibles. Según la autora, la actividad artística varía a lo largo del tiempo, “desde ser central e integradora hasta periférica y complementaria y viceversa, cumpliendo muchas funciones posibles diferentes”.

Otro aspecto relevante de concientizar en entornos educativos es cómo la Arteterapia puede estimular la originalidad y la expresión personal (Kramer, 1993). Esto como un desafío global de la educación tradicional, irrumpiendo el estereotipo en las formas únicas de *ser* y *hacer* de las infancias escolarizadas. En el espacio arteterapéutico pueden descubrir, desarrollar y definir su singularidad (Rubin, 2005).

### ***1.3.1. Conceptos y Definiciones de la Arteterapia Relacionados con la Interacción Social en Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidades Múltiples***

**La Imagen como Espacio de Diálogo en Arteterapia.** La dimensión expresiva y comunicativa de la Arteterapia considera al lenguaje visual como código lingüístico o bien, como un sistema de signos y símbolos que transmite mensajes mediante la imagen. Asimismo, el lenguaje es similar a la expresión gráfico plástica, en tanto la imagen podría ser equivalente al habla a través de un acto asimilativo. Ahora bien, ante la dificultad de expresar a través de la imagen conceptos más bien abstractos, surge la necesidad de la elaboración simbólica cuya complejidad repercute en la capacidad del individuo para darle sentido mediante el habla y no necesariamente es captado por el espectro consciente de inmediato (Polo, 2003). De allí la importancia de “ver imágenes” en Arteterapia como una forma de traer a la conciencia lo evocado.

López (2009) analiza la capacidad potenciadora de las terapias artísticas confiriendo nuevas formas de expresión a los participantes. Particularmente, la imagen podría dar paso a la palabra y a su vez la palabra evocar una imagen en un continuo coloquio metalingüístico. Asimismo sucedería con otras formas de expresión, tal como el movimiento, los gestos y el uso de medios plásticos y visuales. Esto es apoyado por Martínez Loné (2017), quien a través de su lectura de la obra de Donald Winnicott reflexiona sobre el juego en la Arteterapia y su rol impulsor del *transfer creativo* hacia nuevos lenguajes. Por otro lado Polo (2003) comenta sobre lo dinámico de las imágenes, atendiendo a su baja estabilidad al ser evocadas en relación a las percepciones. Las imágenes ayudarían a clasificar, a abstraer, a relacionar experiencias presentes con pasadas y a sobrellevar frustraciones presentes en función de futuras satisfacciones.

Desde la psicoarteterapia analítica una forma de considerar la imagen es acogerla como un objeto de transferencia en sí mismo, contextualizada en un espacio terapéutico. Aquí, la imagen es un espacio interactivo que invita a la mediación, a la integración, finalmente a la generación de sentido. Un objeto procedente desde fuera del contexto terapéutico no tendría el mismo valor, sino que la imagen podría entenderse dentro de la relación terapéutica como el chivo expiatorio, donde los atributos y estados son sustancias transferibles, no tan sólo en un aspecto simbólico, sino físicamente a través de la creación (Schaverien, 1992).

La imagen producida en Arteterapia añade una dimensión de información relevante para el proceso creativo en discusión. Un ejemplo de ello, es cómo la creación de imágenes podrían dar luces sobre el psiquismo del individuo, mediante lo que Schaverien (1992) nombra como imágenes diagramáticas y encarnadas. Las primeras, obedecen a una producción externa de una imagen mental, que cumple con funciones expresivas y figura como herramienta para un proceso descriptivo que sucede a través de la verbalización. Las segundas, pretenden evocar las imágenes mentales, donde hay una unificación entre forma y contenido, o bien dicho entre la expresión y el significado.

Un acercamiento a la comprensión de las imágenes es el estudio iconográfico, el cual pretende develar parcialmente los mensajes encriptados, entendiendo que una imagen se enmarca en un contexto cultural dado. Pasnofsky plantea que la obra es un producto de la mente y que culturalmente cristalizada da lugar a la forma, asumiendo que ésta no puede separarse del contenido y a su vez, es un vehículo de una significación que trasciende a lo meramente visual (Rodríguez, 2005). Aquí aparecen dos dimensiones a evaluar; la fáctica o expresiva y la de significación intrínseca de la imagen.

Otra aproximación al análisis de las producciones visuales es el propuesto por Polo (2003) en tres modalidades de expresión que dan cuenta de aspectos de la personalidad, la vida emocional y la capacidad de significación simbólica de los autores, los cuales están expuestos en la Tabla 2. La primera dimensión hace referencia al gesto gráfico por medio del grado de tonicidad muscular y energía involucrada que se relaciona con la emocionalidad. La segunda dimensión se relaciona con el estilo de la figuración y los contenidos manifiestos de la obra y que dan cuenta de la forma particular las personas de ver las cosas. Aquí, se podrían entrever aspectos sobre su personalidad, inteligencia y su afectividad a través de las polaridades sensoriales y racionales. Por último, la tercera dimensión permite poner en valor los gustos e intereses de los participantes, así como su simbolismo y su mundo imaginario.

**Tabla 2**

*Resumen de las dimensiones y componentes a analizar según la codificación propuesta por Polo (2003).*

Dimensión	Componentes a analizar
Expresiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>● emplazamiento en el soporte</li> <li>● presión del trazo</li> <li>● calidad del trazo o gesto</li> <li>● líneas</li> <li>● espacio</li> <li>● forma</li> <li>● composición</li> <li>● color</li> <li>● textura</li> <li>● actitud</li> </ul>

Dimensión		Componentes a analizar
Proyectiva	Temperamento sensorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>● dibujo centrado o disperso</li> <li>● movimiento en las formas, sinuosidad</li> <li>● grafismos curvos, arremolinados</li> <li>● visión realista del mundo cotidiano</li> <li>● dibuja objetos familiares, concretos</li> <li>● riqueza expresiva, imagen viva, lejos de la abstracción</li> <li>● color prevalece sobre la forma</li> <li>● uso de colores saturados, yuxtapuestos</li> <li>● pincelada vigorosa, gusto por la textura y la pintura empastada</li> <li>● predominio del sentimiento sobre el pensamiento</li> </ul>
Proyectiva	Temperamento racional	<ul style="list-style-type: none"> <li>● simetría dominante, discernimiento, clasificación</li> <li>● registra</li> <li>● equilibrio, solidez, rigidez, inmovilidad</li> <li>● predominio de rectas y trazos angulares.</li> <li>● se observa abstracción, intelectualidad, modelo interno dibuja objetos de formas precisas y contornos contrastados</li> <li>● hay espacio entre objetos, meticulosidad acentuada, gusto por los detalles</li> <li>● dibujo prevalece sobre el color</li> <li>● pincelada uniforme, gusto por la textura visual antes que matérica</li> <li>● prefiere los tonos armoniosos, las mezclas</li> <li>● predominio del pensamiento sobre el sentimiento</li> </ul>
Narrativa		<ul style="list-style-type: none"> <li>● sensación y emoción personal ante la visión en conjunto</li> <li>● legibilidad de la imagen</li> <li>● elección del tema</li> <li>● relaciones recíprocas entre forma, tamaño, proporción, detalles y accesorios</li> <li>● actitud frente a la actividad</li> </ul>

*Nota:* Elaboración propia.

Errázuriz (2002) quien intenta desenvolver mitos sobre el arte en la educación, releva la importancia de un marco comprensivo de la naturaleza de la educación artística como un dominio específico del conocimiento y desde allí, proponer un concepto de evaluación del arte que corresponda a las exigencias del sistema educativo. Así, la valoración de la imagen según Eisner, se basa en las relaciones que se establecen en el proceso, como lo son, el participante respecto a sí mismo (contemplando un rango de tiempo), el participante respecto un criterio (considerando hitos de cambio en el criterio designado) o bien, el participante respecto a su grupo (Errázuriz, 2002).

Según Cassirer (Pozo, 2008) el arte tiene sus propias leyes que la distingue de otras disciplinas. Aquí circunscribe a la obra a una forma netamente simbólica y opera como un mediador entre la realidad objetiva y la subjetiva. La imagen no es solamente una copia ni del mundo externo ni del interno, sino es actividad de descubrimiento en ambas realidades con un método propio. Entonces, vale la pena mencionar la construcción de significados autónomos por parte de los participantes en Arteterapia, ya que agrupa elementos recogidos de su imaginario y de su entorno de modo que, la simbolización sea significativa. Así, entendemos que la imagen encripta códigos que son propios de cada usuario (Martínez y López Fernández, 2004) a fin de dar la oportunidad de integrar pensamientos desarticulados en un espacio nuevo significativo a su representación (López, 2009). Este comportamiento, según Paín y Jarreau (1995) obedece a la hipótesis de la importancia que tiene, para cualquier sujeto, obtener los medios para simbolizar los términos de un conflicto. En tal caso, el arteterapeuta no interpreta el mensaje, sino que se encamina hacia la investigación, reconstruyendo el camino por el cual los participantes trazaron su proceso creativo. Aquí es relevante que el terapeuta de arte maneje el dominio de los códigos propios del lenguaje plástico, así tendrá un ojo más agudo a la hora de conferir valores (luces, oscuridades, contrastes, pasajes, etc) con los cuales trabaja la persona y a su vez, acompañarlo para enriquecer su lenguaje y su capacidad de simbolización (Paín y Jarreau, 1995). Es por ello que en medio de la “lectura de imágenes” que supone la Arteterapia, el énfasis está puesto en el sujeto en busca de imagen, de significación y de su diálogo por medio de ella. Este diálogo viene a interpelar la propia creación, contar historias sobre cómo se han creado, averiguar de dónde vienen, interrogarlas, escuchar lo que dicen, dramatizarlas y soñar con ellas (McNiff, 1992). Aquí aparece el sentido más significativo de las experiencias visuales, puesto que las creaciones quedan entramadas en nuestros afectos como imágenes, con peso, forma, medida y texturas; tal como comenta Malpartida (2007) sobre los objetos de arte “el autor los observa, los aprehende, reflexiona en torno a ellos, los mentaliza, los introyecta, los interpreta interpretándose, descubre un significado que se pliega a otros significados”.

### **1.3.2. Arteterapia y Grupos**

**La Función Social de las Imágenes en Arteterapia.** Bien sabemos que el arte cumple con funciones sociales en la medida que se le considera como un espacio potencial donde se subliman las pulsiones internas del individuo a través del proceso creativo y la práctica artística. Según Kramer (1982) la forma de comunicación preferente del ser humano sobre las cuestiones íntimas es a través del arte, como una búsqueda “de vencer la soledad constitutiva de la vida humana”. El mundo emocional como material complejo es transmitido por medio de imágenes, organizado en códigos visuales, que podrían tener cabida en la esfera social. Según esta concepción, en la intención sublimatoria el autor convierte las creaciones en verdaderas obras de arte cuando consigue hacerlas significativas para los demás. Aquí se cumple lo que Kandinsky (1979) manifiesta como la necesidad interior traducida en un ánimo de autoexpresión, en un sentido de trascendencia y también en una urgencia por hallar un receptor al mensaje encriptado.

Debido a la naturaleza no verbal que sugiere la Arteterapia, se propone como una disciplina sumamente adecuada para poblaciones de niños, niñas y adolescentes con discapacidades múltiples, particularmente en contextos escolares donde las habilidades socioemocionales son necesarias para la una orgánica comunitaria balanceada. Del mismo modo, la grupalidad en Arteterapia proporciona la oportunidad para la comunicación, la interacción, la negociación y otros tipos de intercambio personal; los cuales, podrían ser factores potencialmente curativos y que el arteterapeuta puede capitalizar para sus objetivos (Malchiodi, 2003). También Marxen (2011) reflexiona sobre la arteterapia grupal como la ocasión para abordar temas relacionados con la socialización, donde se analizan también las transferencias entre el grupo como tal y el arteterapeuta. Aquí las imágenes vienen a anclar como forma de expresión los procesos subyacentes en terapia grupal o bien dicho a proponer una imagen grupal donde todos puedan ver lo que dicen los demás (Malchiodi, 2003).

**Desarrollo de Habilidades Socioemocionales a través del Lenguaje Visual y su Importancia en Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidades Múltiples.** En la Arteterapia grupal, la atmósfera de exploración segura es delimitada por el arteterapeuta a

través de la construcción de un encuadre terapéutico, que muchas veces ocurre a nivel emocional y no verbal, particularmente a través de la imagen (Hautala, 2011). Por consecuencia, es responsabilidad del arteterapeuta sostener y contener los procesos creativos emergentes.

Desde el punto de vista del paradigma de *conexión mente- cuerpo* aplicado en Arteterapia, se podría entender a la emoción como una fuente impulsora del comportamiento. Particularmente, es de interés relevar el rol de las emociones, cuya naturaleza social cumple la función de fortalecer las conexiones interpersonales. Aquí la empatía podría considerarse como uno de los mayores determinantes de respuestas prosociales (Eisenberg y Miller, 1987), entendida como la capacidad de experimentar el estado emocional o psicológico de otra persona (Lavric y Sponaru, 2023), cuya manifestación comportamental sería ayudar y compartir con los demás, calmar, consolar, mostrar preocupación por el otro, etc. Tanto la empatía como los comportamientos prosociales son esenciales para el desarrollo humano integral, especialmente en la adquisición de competencias emocionales en la infancia, como lo son la aceptación de los pares, la empatía, la confianza en uno mismo, la regulación emocional; aunque también, aspectos cognitivos como son la resolución de problemas y el razonamiento moral, que a su vez participa en la adaptación escolar positiva (Knafo-Noam, 2016). Lavric y Sponaru en 2023 evidenciaron que un programa de arteterapia de diez semanas en niños de 8 a 11 años con deficiencias neuropsicomotrices reduce los síntomas ansiosos, promueve la empatía y las conductas pro sociales.

Es interesante evidenciar que los procesos psicosociales están en estrecha relación con aspectos genéticos, biológicos y constitucionales del ser humano. Por ejemplo, la empatía estaría directamente asociada con el desarrollo de neuronas espejo, que permite compartir la experiencia emocional y cognitiva del otro facilitando el ajuste recíproco en la interacción entre ambos (Larbán, 2012). Durante la interacción social hay una codificación en términos visuales de lo que se ve u observa de otro y con ello hay una transducción de información en clave motora que se asienta particularmente en la comprensión, o bien, en la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Según Rizzolatti et al. (1996) los precursores del descubrimiento de las neuronas espejo, aseveran que la base del comportamiento social es que efectivamente

exista la capacidad de tener empatía. Este vendría siendo un valor innato en los seres humanos demostrando que somos seres sociales *per se*.

Las aplicaciones en la Arteterapia con niños, niñas y adolescentes con discapacidades múltiples podrían entenderse desde la necesidad de identificarse a través de la actividad artística primero como individuo y luego como parte de un colectivo, despertando la conciencia social y conectando con las necesidades de otros. Personas con discapacidades sociales o que han sido reprimidos en sus deseos de participación social, demuestran aislamiento en su incapacidad de correlacionar sus experiencias a las de los demás. Es por ello, que en la medida que el niño o niña se autoidentifica a través de la experimentación de materiales y sus creaciones artísticas, éste irá desarrollando un sentido mayor sobre sí mismo, valorando sus producciones y vivenciando cada vez más interés por el mundo que lo rodea (Lowenfeld y Brittain, 1964).

**El Uso de Materiales y el Desarrollo de Habilidades Sociales en Arteterapia en Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidades Múltiples.** En contextos grupales el Arteterapia nace como una vía de encuentro con el otro, con el material y con uno mismo, dando pie a la proyección de las capacidades y límites personales, particularmente a través del juego como herramienta universal respetando las singularidades de cada participante (Figuroa y Jiménez, 2022). Este encuentro tiene lugar en la interacción de un individuo con otro, de un individuo con el grupo o bien entre dos grupos.

La interacción se comprende como un proceso circular, cuyo análisis está centrado en los fenómenos relacionales de interdependencia o de influencia recíproca entre los elementos del grupo (Cornejo, 2006). Según Moreno (1974) este es un proceso en constante movimiento y no necesariamente representa estados duraderos, sino que vale la pena evaluar las corrientes afectivas que se intercambian y que forman parte de una realidad parcial o bien, de nociones subjetivas individuales que dentro de un nodo social pueden ser nociones subjetivas del grupo.

Los materiales usados en Arteterapia presentan por sí mismos cualidades que propician respuestas en los participantes y forma inherente pueden ser capacitantes o limitantes (Rubin, 2005). En cualquier caso, los materiales son el medio por el cual la comunicación tiene lugar. Asimismo, en niños, niñas y adolescentes con discapacidades múltiples que poseen dificultades en las habilidades lingüísticas, las experiencias plásticas podrían convertirse en actos comunicativos no convencionales con la intención de expresar los deseos y las necesidades y podrían considerarse fundamentales para el proceso de crecimiento y realización personal del participante (Karkou, 2010). Si bien, existe evidencia de que las personas con discapacidades múltiples son beneficiadas con el uso de materiales de mayor control donde destacan los de tipo gráfico, la riqueza de probar nuevos materiales podría ser una fuente revitalizante para participantes severamente inhibidos (López, 2009). Es así, como a través de la disciplina de la Arteterapia se puede englobar un paradigma inclusivo en la escuela, en tanto se proveen de recursos diversos según las necesidades e intereses del grupo y a la vez, sean lo suficientemente desafiantes como para movilizar al niño o niña, o al menos una parte de sus recursos. Es de especial interés considerar el estado de desarrollo de las personas participantes de modo de facilitar la propia creatividad expresiva y con su entorno. Lowenfeld y Brittain (1964) mencionan en la fase de garabateo de niños y niñas los intereses primarios cinestésicos y sensitivos, tomando en cuenta que estos esfuerzos gráficos concuerdan con la primera etapa de simbolismo expresivo de niños y niñas. Esta propuesta, proporciona orientaciones generales sobre aquellos materiales que potencian la libre expresión sin la intrusión de dificultades técnicas, tales como los crayones, las tizas y los marcadores, los cuales son facilitadores de una experiencia cinestésica amplia preferentemente sobre soportes planos; la pintura en sus diferentes densidades, la cual podría ofrecer mayor fluidez ante necesidades emocionales a las personas por sobre los crayones; la inclusión del color y la textura, como una forma provocación sensorial; el uso de arcilla como intercambio entre el pensamiento motor hacia uno imaginativo a través de la representación con materiales concretos.

Si bien estas orientaciones pueden guiar el trabajo arteterapéutico con niños, niñas y adolescentes con discapacidad múltiple, la disciplina debe enmarcarse en un paradigma inclusivo dentro de la escuela, proveyendo de recursos según las necesidades e intereses del

grupo, donde las propuestas expresivas tengan en consideración la diversidad de los participantes, respetando la singularidad de cada uno de ellos, propiciando espacios de encuentro para el diálogo, tal como si el arte se tratara de una conversación, como vehículos que posibilitan esa conexión entre polaridades, entre semejantes y diferentes (Hernández, 2012).

## **Capítulo 2 Estudio de Caso**

Este apartado se aborda desde una perspectiva científica- académica, en tanto la estudiante el práctica se posiciona desde la interdisciplina entre arte y salud, la cual es contenida por la Arteterapia. Tras una extensa discusión en el espacio de supervisión de prácticas, y con el objetivo de precisar la experiencia dada desde la neutralidad, se ha optado por una sintaxis caracterizada por la baja frecuencia de marcas de primera persona, en favor de las formas desagentivadas, como la voz pasiva, las estructuras impersonales o las nominalizaciones (García, 2008). Sin embargo, esto no quita que existan amplias huellas de la propia subjetividad y con ello la presencia de la arteterapeuta en formación. Esto, en concordancia con los estándares globales de los discursos presentes en los artículos científicos- académicos, especialmente aquellos provenientes del área de la medicina, como muestra del vínculo a la tradición del campo disciplinar primario de la estudiante.

### **2. Descripción de la Práctica**

La intervención arteterapéutica tuvo lugar entre agosto y diciembre del año 2023 en el Centro de Estimulación Temprana Inkapoyen en la ciudad de Valdivia, Región de los Ríos, Chile. Particularmente se trabajó con un grupo de 9 niños y niñas de entre 5 a 7 años del curso de transición, el cual corresponde al nivel intermedio entre educación parvularia y educación básica, clasificándolo según la educación especial en prebásica. Se realizaron 14 sesiones de carácter exploratorias, centrado en el juego imaginativo, el asombro y el diálogo a través de las imágenes y medios plásticos. A continuación, se detallan aspectos relevantes de la práctica y la comunidad educativa donde estuvo inserta.

## ***2.1 Descripción General del Centro de Prácticas, Población, Equipo y Derivación***

El CET Inkapoyen, es un establecimiento particular subvencionado por el Estado reconocido como centro de educación especial dedicado al desarrollo integral de habilidades y competencias a estudiantes en situación de discapacidad operativo desde el año 2005. Dentro de su visión contempla la implementación de estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza, con la participación activa de la familia, la comunidad educativa y la sociedad civil, con el fin de fortalecer la calidad de vida, autonomía e independencia hacia una transición a la vida adulta activa (CET Inkapoyen, s/f).

El CET Inkapoyen atiende a niños, niñas, adolescentes y adultos desde los 0 a los 24 años de edad, siendo el 85% de ellos pertenecientes a grupos familiares de nivel socioeconómico vulnerable. La estructura educacional se organiza por ciclos: Pre-básico (3 cursos); Básico (2 cursos); Laboral (1 curso) y Retos Múltiples (2 cursos).

El grupo intervenido se conformó por 9 niños y niñas del curso de transición. Se considera un grupo cerrado ya que no hay variabilidad de miembros durante el periodo arteterapéutico. El curso es liderado por una educadora diferencial y la asistente de aula, que para efectos de este texto se usará la nomenclatura de *profesoras*.

Dentro de las discapacidades múltiples del grupo existen diagnósticos de Trastorno del Espectro Autista, Síndrome de down, Síndrome genético, Malformación Musculoesquelética y Trastorno del Desarrollo Generalizado.

En cuanto al equipo técnico profesional implicado en los procesos educativos y de salud de los niños y niñas del grupo mencionado, está conformado por el equipo directivo y de gerencia, equipo docente, asistentes de la educación y técnicos de educación especial y al personal de aseo. Además al equipo de salud conformado por fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, kinesiólogo y psicólogo.

Los estudiantes que son parte del CET Inkapoyen son evaluados de forma multidisciplinaria acogiendo las necesidades educativas especiales tanto formativas como de salud, estableciendo planes, adecuaciones curriculares individuales y planes de intervenciones biopsicosocial grupales e individuales según sea el caso. A su vez, éstas se estructuran en planes de acción por curso, plan de trabajo anual o semestral de los profesionales de apoyo, planes especiales de trabajo para casos clínicos y de atención individual.

## ***2.2 Antecedentes del Caso de Estudio***

El grupo intervenido es un curso formado a principios del 2023 en el nivel de transición entre educación parvularia y básica con 9 niños y niñas de 5 a 7 años de edad. Para levantar información se realizaron entrevistas presenciales con la directora del establecimiento y con la profesora jefe del curso. Además se revisaron las fichas de cada estudiante. Por último, se llevó a cabo una sesión de observación del curso y 3 sesiones arteterapéuticas de levantamiento de información mediadas por la arteterapeuta en formación.

**Entrevistas.** La elección del grupo intervenido se determinó tras una entrevista con la directora del establecimiento, quien propone que los objetivos sean meramente experimentales, atendiendo a las necesidades socioemocionales y conductuales de los niños y las niñas acorde con el plan de adecuación curricular individual y la aplicación del diseño universal de aprendizaje “el cual responde a las necesidades de cada estudiante” (CET Inkapoyen, s/f). Además, se contempló el enfoque funcional ecológico, por el cual se rige el establecimiento educacional y que integra todas las áreas del desarrollo de una forma significativa y en actividades cotidianas, buscando información a través de evaluaciones constantes, formales e informales. Lo más relevante para el estudio de caso sobre este enfoque es que tanto la comunicación como la socialización se encuentran en todas las experiencias de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2019).

Tras la entrevista con la profesora jefe se dan a conocer las normas y rutinas por la cual se rige el aula, los cuales son muy relevantes para integrar la intervención arteterapéutica

en el espacio educativo. Algunas de ellas son las actividades diarias que se organizan según los lineamientos generales del currículum nacional de educación parvularia ajustadas a las necesidades de los niños y las niñas, también se instruye el uso de lenguaje verbal y no verbal para reforzar las consignas, además el uso de lengua de señas chilena aparece como herramienta auxiliar e igualmente se integra el uso de músicas para marcar la temporalidad de la estructura escolar. La rutina diaria contempla el juego libre (20 minutos), un saludo con canciones (10 minutos), una actividad central (60 minutos), un recreo en patio compartido (20 minutos), la colación (30 minutos) y una despedida (10 minutos).

La profesora verbaliza ciertas necesidades que orientan la evaluación posterior con el grupo. Entre ellas se enumeran: altos niveles de agresión y constantes acciones disruptivas en el aula entre compañeros y hacia las profesoras, desconexión del grupo y periodos de trabajo interrumpidos y periodos de atención reducidos.

Por último, aparecen algunos intereses de los niños y niñas que podrían ser útiles para las sesiones diagnósticas. Aquí se mencionan: afinidad por el uso de tecnologías, uso de pictogramas para elaborar consignas de trabajo o normas del aula, buena predisposición a la integración de nuevos materiales y gusto por los cuentos y el uso de títeres.

Tras las entrevistas se fijan horarios semanales de intervención, con un promedio de dos sesiones de 1 hora cronológica por semana, además de orientaciones técnicas para el correcto desarrollo de la práctica profesional, tales como: uso de uniforme para distinguir a la profesional en formación en la escuela; respeto por los protocolos internos de la escuela (timbre de entrada y salida, los niños y niñas van al baño sólo acompañados de profesoras, los niños y niñas no salen solos del aula, entre otros); adecuación de un espacio físico para la arteterapeuta en formación; realización de bitácoras de cada sesión; además el repositorio de fotografías y videos debe ser visado por profesora jefe y dirección.

**Revisión de Fichas de Estudiantes.** El establecimiento educacional cuenta con fichas de estudiantes indicando antecedentes académicos, socioeconómicos y de salud de cada uno de ellos. No obstante, aspectos sobre los contextos ambientales fuera de la escuela no son

profundizados en dichos documentos, salvo cuestiones genéricas sobre los núcleos de cuidados.

El grupo intervenido está compuesto por 9 estudiantes con una media de edad de 5,78 años que fluctúan entre 5 a 7 años. 22,22% son niñas mientras el 77,78% niños, donde el 55,56% del total se clasifican en el Nivel Socio Económico (NSE) bajo y el resto en el nivel medio. Ante los estándares de la OMS (2001) se clasificaron los tipos de discapacidades obteniendo que, el 100% de la población posee discapacidades múltiples con predominio de discapacidad cognitiva (77,78%), seguido por discapacidad sensorial (66,67%) y discapacidad física (44,44%). Por otro lado, según diagnósticos transparentados en fichas de estudiantes 5 participantes poseen Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) el cual engloba a 4 personas con Autismo y 1 persona con TGD no especificado. Los datos se resumen en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Caracterización del grupo intervenido*

Ítem	Sub ítem	n	%	Media
Edad		-	-	5,78
Sexo	Niñas	2	22,22	
	Niños	7	77,78	
	Otro	-	-	
NSE	Bajo	5	55,56	
	Medio	4	44,44	
	Alto		-	
Discapacidad	Física	4	44,44	
	Cognitiva	7	77,78	
	Sensorial	6	66,67	
	Visceral	3	33,33	
	Mental	-	-	
	Múltiple	9	100	
Trastorno Generalizado del Desarrollo		5	55,56	

*Nota:* Elaboración propia, a partir de datos obtenidos en fichas de los estudiantes y clasificada según NSE y tipos de discapacidad según la OMS (2001).

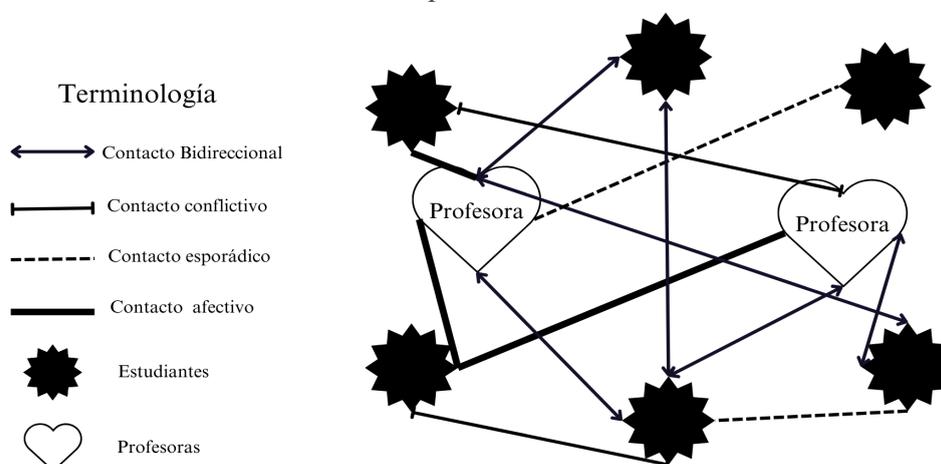
**Sesión de Observación del Grupo.** Se destina un bloque de 60 minutos para la observación del grupo. Asisten 6 estudiantes. La estudiante en práctica fue introducida al grupo y tras un breve saludo, se quedó en un costado de la sala. Se puso especial énfasis en la estructura de la clase, las formas de comunicación, el uso del espacio y las interacciones sociales.

Se divide la estructura de la clase en un la saludo, presentación de la actividad, el desarrollo de la actividad central para después dar espacio para el juego libre. El saludo se realiza con una canción y se presentan los materiales y acciones a través del lenguaje verbal acompañado con gesticulaciones y lenguaje de señas. La actividad central es de pintura con marcadores en hojas de papel con diseños impresos. El juego libre se inicia a través del uso de masa tipo *play doh*. Como cierre, la profesora muestra los trabajos de cada estudiante y los cuelga en la ventana. Todos aplauden el trabajo de los compañeros.

Dentro de las formas de comunicación 3 de los 6 estudiantes utilizan el lenguaje verbal, otros usan el lenguaje no verbal con intenciones comunicativas, en especial el corporal. Sobre el uso del espacio, el aula está orientada hacia el pizarrón que usualmente se emplea para proyectar imágenes. Los espacios de trabajo suelen ser individuales, con una mesa y una silla para cada estudiante. Además, la sala cuenta con un espacio de juego colectivo, delimitado por una alfombra. Durante la observación, el grupo completo permaneció gran parte del tiempo en su espacio individual de trabajo, evitando instancias colectivas. Por otro lado, las interacciones entre participantes y profesoras son mayoritariamente afectivas y bidireccionales. Las interacciones entre compañeros frecuentemente son de tipo esporádicas y conflictivas. Las interacciones globales se aprecian en el sociograma o Figura 3.

**Figura 3**

*Sociograma Durante Observación del Grupo Intervenido*



*Nota:* Elaboración propia, basada en análisis de grupo o sociométricos de Moreno (1974).

**Sesiones Arteterapéuticas para Levantar Información.** En términos generales, las sesiones diagnósticas tuvieron la finalidad de aportar información sobre el grupo, particularmente sobre los intereses ante las provocaciones artísticas que se dieron lugar a través de los diversos materiales presentados. Aquí se debe mencionar que, en esta fase dichos materiales se escogieron de forma arbitraria y así ofrecer un repertorio amplio de materiales y medios, además de diversos grados de controlabilidad de los mismos, de modo de observar la respuesta de las personas participantes. Los datos recogidos se sistematizaron mediante un análisis FODA para determinar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de los materiales y medios ajustados al grupo. Este método fue discutido durante las supervisiones de la estudiante en práctica y sirvió de base para construir sesiones coherentes a las necesidades de los niños y las niñas.

Por otro lado, se evidenciaron aspectos sobre el encuadre pedagógico en el aula, tales como las normas, la estructura de las clases, los horarios, la organización espacial y temas del contenido curricular. Asimismo, se plantearon desafíos de cómo transicionar a un encuadre terapéutico desde uno pedagógico. Aquí los escollos más relevantes se relacionaron a cómo usar la sala de clases *-como concepto amplio-* en una sala destinada a Arteterapia. Uno de los puntos decisivos fue la de dar completa libertad a la estudiante en práctica para instaurar

normas, códigos de comunicación con los participantes y configurar la sala según las necesidades terapéuticas emergentes. En consecuencia, se delimitó la estructura principal de las intervenciones, respetando los tiempos de recreo y colación de los niños y niñas. También, se estableció el rol de la arteterapeuta en formación dentro de las sesiones y del rol de las profesoras como colaboradoras primarias en el acompañamiento del grupo. Por último, se acuerda la modalidad, enfoque y objetivos terapéuticos, las cuales se plantearán más adelante.

### ***2.3 Objetivos de Intervención***

Para definir los objetivos de intervención, se triangularon las necesidades de la comunidad escolar, las observadas por la estudiante en práctica y las necesidades emergentes de los participantes durante las sesiones de levantamiento de información.

**Objetivo General.** Favorecer la interacción a través de un espacio de exploración a través de los materiales de arte entre los niños y niñas del nivel de transición entre 5 y 7 años.

#### **Objetivos Específicos.**

- Ampliar el repertorio de experiencias sensoriales y cinestésicas a través de los materiales.
- Explorar dinámicas relacionales colectivas favoreciendo la acción recíproca.
- Fomentar el involucramiento y contacto con los materiales y medios y a través de ellos.

### ***2.4 Setting***

El espacio donde se desarrolló la intervención fue la sala de clases del nivel de transición. La sala posee sillas y mesas individuales, repisas de guardado de los materiales, alfombra de juego y un pizarrón donde se proyectan imágenes. Además, hay un baño contiguo del cual hacen uso libre los niños y niñas. La iluminación es principalmente natural, proporcionada por ventanas grandes de ambos costados de la sala (Imagen 1).

## Imagen 1

### Setting



Los horarios establecidos para las sesiones de Arteterapia fueron los días martes y jueves, durante una hora, desde septiembre a diciembre del año 2023, pudiendo ser modificados según la agenda escolar. El horario se flexibiliza para encontrar la mejor fórmula para que la arteterapeuta en formación ingrese al aula, ya que se vió durante las sesiones de levantamiento de información que la irrupción en medio de las clases predispuso un clima de tensión al cambiar de un encuadre a otro, provocando desregulaciones emocionales de algunos participantes. Así, se acuerda que la intervención comenzará después de una breve pausa entre actividades, donde los participantes se encuentran en el patio de la escuela. El término de cada sesión está marcado por el inicio de la colación, el cual es acompañado por una canción conocida por los niños y niñas.

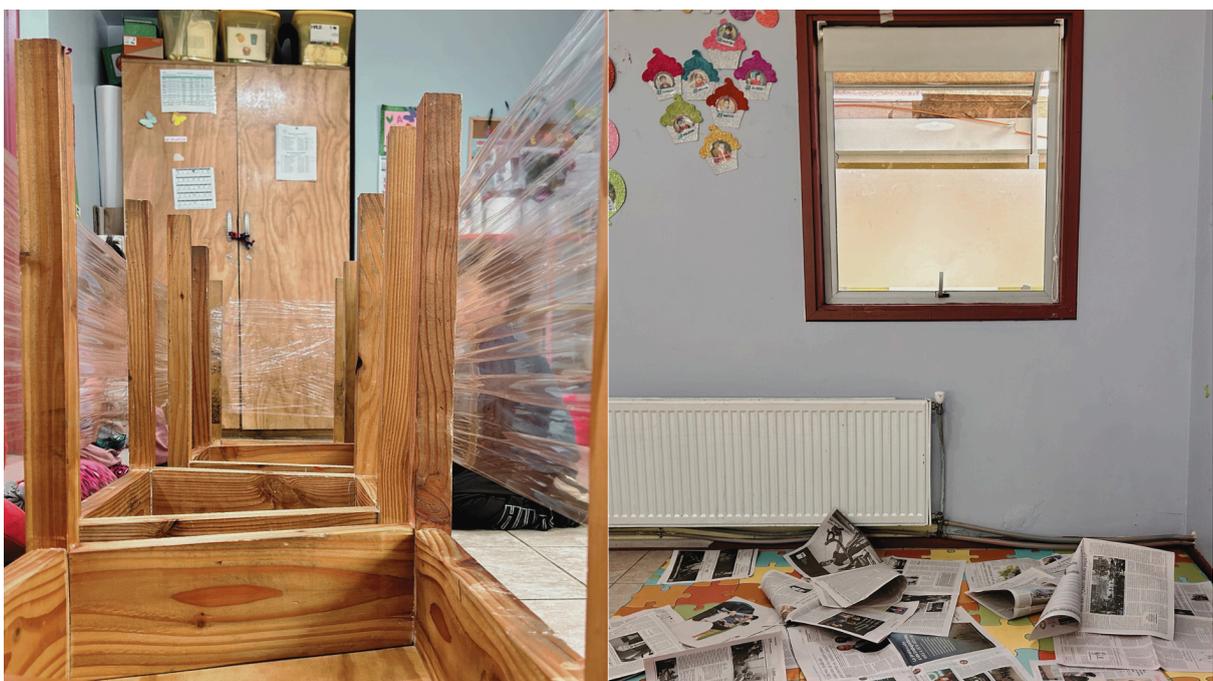
Durante el proceso arteterapéutico el setting tuvo un lugar central en el diseño metodológico, separándose en setting 1, setting 2 y setting extendido.

**Setting 1.** Este marco espacial contempla todo aquello que permite la exploración individual de los participantes. Particularmente, las sillas y mesas proporcionan un espacio de trabajo coherente a dicha exploración. A lo largo de las sesiones, se fue cambiando la configuración, por ejemplo, en duplas, en grupos de 3, en una sola mesa de trabajo, entre otros. También se emplearon las mesas y sillas para crear espacios de trabajo no convencionales, por ejemplo, intencionando el uso de nuevos planos espaciales de exploración, como se muestra en la Imagen 2 (izquierda).

**Setting 2.** Esta configuración contempla todo aquello que permite la exploración colectiva de los participantes. En especial, se le denomina *mesa*, al accionar que ocurre en la alfombra de juego (Imagen 2, derecha). Esto fue nombrado por el grupo durante las sesiones de levantamiento de información, concepto que quedó para las sesiones venideras. A lo largo de las sesiones, se fueron explorando nuevos planos espaciales, guiando el hacer en soportes de diversos tamaños propuestos en el suelo, sobre una colchoneta, en la muralla, entre otros.

## Imagen 2

*Setting 1 (izquierda) y Setting 2 (derecha)*



**Setting Extendido.** Este espacio tiene lugar sólo si uno de los objetivos específicos se cumple, el cual es lograr la interacción recíproca o bidireccional entre participantes. Así, la sumatoria del setting 1 y el setting 2 se convertirán en un setting extendido y las exploraciones individuales y colectivas suceden simultáneamente, donde los procesos creativos se abren en la medida que los participantes van reaccionando a las provocaciones artísticas a través de los materiales propuestos. Un ejemplo de ello se muestra en la Imagen 3.

### Imagen 3

*Setting Extendido*



### *2.5 Técnicas y Enfoques Utilizados*

Las sesiones de levantamiento de información fueron de mucha utilidad para determinar la metodología a utilizar más adelante. Durante estas sesiones, el enfoque psicoeducativo sirve de base para estructurar actividades, introducir nuevos materiales, establecer normas dentro del aula y buscar formas coherentes de comunicación. Como respuesta a esta mirada, nacen necesidades desde los participantes que toman fuerza y sirven de insumo para evaluar un nuevo enfoque de carácter exploratorio no directivo. Aquí entran en

el panorama las provocaciones artísticas, el uso de materiales multisensoriales y su evaluación constante a través de una matriz FODA. Dichas formas de trabajo se articulan mediante el juego no dirigido, con el objetivo de transitar desde materiales y medios más bien concretos hacia otros que promuevan la representación simbólica.

**Provocaciones Artísticas.** Este concepto es utilizado como una interpretación de la vertiente de la *performance* del arte contemporáneo, particularmente en el *happening* que involucra la provocación, la participación y la improvisación. Aquí, lo relevante de esta técnica es la apropiación de los participantes en cuanto al qué, el cómo y el cuándo de las acciones artísticas a través de los materiales y medios. El rol de la arteterapeuta en formación, en este caso, es de proveer de un encuadre terapéutico que contenga las normas básicas de convivencia a través de la reiteración verbal y el uso de signos pictóricos; una presencia activa y disponible a través del uso de la voz, el lenguaje no verbal y la corporalidad; por último, una constante interacción entre el espacio y los materiales, integrando nuevos medios y herramientas de juego, cuando este se sature. Todo esto, da pie a probar límites, potencialidades y movilización de recursos de los participantes orientados a sus intereses y preferencias. Lo terapéutico de esta propuesta es la orientación hacia las necesidades de los niños y las niñas y no hacia una agenda de actividades.

**Materiales Multisensoriales.** La premisa invita a reflexionar sobre la relación entre inputs sensoriales y respuestas motrices. A mayor cantidad de estímulos se generarán mayor cantidad de eferencias hacia el exterior y con ello acciones. En base a esto, se proponen materiales que se puedan oler, saborear, tocar, escuchar, ver. Además, se suman otros cruces: entre el movimiento y las interacciones sociales y el tamaño del soporte y los formatos de materiales a utilizar. Además, se utiliza el método propuesto por Lusenbrink (2004) donde se trabaja el nivel sensorio-cinestésico a través de la creatividad como eje vertebral.

**Análisis FODA de Materiales y Medios.** Durante las 3 primeras sesiones se decidió ofrecer materiales variados de forma arbitraria, con el fin de levantar información sobre el grupo y su interacción con los materiales y medios, y así retroalimentar el proceso arteterapéutico de mejor forma. En la primera sesión se utilizaron materiales gráficos de alta

controlabilidad (tiza sobre cartulina negra). En la segunda sesión se dispusieron materiales tridimensionales de controlabilidad baja (masa de sal y anilinas vegetales). Finalmente, en la tercera sesión se proveyeron de materiales de fluidez intermedia (controlabilidad baja) con herramientas (pintura de yogurt, rodillos y pinceles). La intención detrás de escoger estos materiales y técnicas, es la de invitar al grupo a probar materiales conocidos y no tan conocidos de diversos tipos, tales como gráficos, pictóricos, escultóricos y de diferentes grados de controlabilidad (baja, media y alta). Este ejercicio ayudó a tener una perspectiva coherente con los objetivos de intervención integrando gustos, preferencias y necesidades de los participantes que aparecieron durante las sesiones de levantamiento de información.

A partir de esta etapa, se realiza un análisis FODA sesión a sesión, información esencial en la evaluación constante en el espacio de supervisión para construir las sesiones futuras. La Tabla 5 resume el análisis FODA elaborado durante todo el proceso arteterapéutico o bien, en 14 sesiones. Vale mencionar que este análisis no es presentado de forma cronológica, sino que se clasifican por los tipos de materiales propuestos, la técnica utilizada, el detalle de materiales y medios empleados y finalmente se describen las fortalezas, las oportunidades, las debilidades y las amenazas observadas en función de las respuestas de los participantes.

**Tabla 5**

*Análisis FODA de Materiales y Técnicas*

<b>Tipo de Material</b>	<b>Técnica</b>	<b>Materiales y Medios</b>	<b>Detalle</b>	<b>Fortalezas</b>	<b>Oportunidades</b>	<b>Debilidades</b>	<b>Amenazas</b>	
Gráfico	Dibujo	Material	Tizas	Posibilidad de involucrar diversos grados de energía y formas de dibujar	Se difumina proveyendo de experiencias más corporales	Tóxica por fijación oral	Se quiebra provocando potencialmente frustración en el uso	
		Soporte	Cartulina negra					
Pictórico	Pintura	Material	Pintura de yogurt	Permite exploración cinestésica-sensorial	Da pie a probar nuevas experiencias potencialmente simbólicas	Baja controlabilidad	Potencialmente dificultad en la contención ante el desborde	
		Soporte	Papel					
		Otros	Herramientas (pinceles, rodillos)					
			Material	Frutas	Más sentidos involucrados	Permite la representación con cosas cotidianas	Potenciales alergias	Uso diario del material exclusivamente para comer podría limitar el uso en un encuadre terapéutico.
			Soporte	Papel				
			Otros	Verduras cocidas				
			Material	Agua saborizada, con extractos de aceites naturales y anilinas vegetales	Polisensorial	Dependiendo del formato de uso podría favorecer las interacciones colectivas	Baja controlabilidad	Manchas que perduran en la piel por varios días, potencialmente desborde del material. Poner atención sobre el soporte.
			Soporte	Papel absorbente				
			Otros	Pipeta				
			Material	Pintura de maicena	Material es de secado rápido y permite capas de color	El formato del soporte aporta movimiento en el setting	Baja controlabilidad, colores poco saturados.	Pintura de maicena se quiebra al secarse, dificulta su guardado
			Soporte	Cartón piedra circular en plataforma giratoria				
			Otros	Herramientas varias (Pipetas, cucharas, tenedores)				
		Material	Témpera	Tela de gran formato fomenta exploraciones individuales y colectivas de forma simultánea.	Permite involucrar el cuerpo y el uso de herramientas para otorgar nuevas formas de interactuar con los materiales	Material de baja controlabilidad, potencialmente tóxico	Material mancha y podría generar aprehensiones en los adultos sobre la limpieza	
		Soporte	Tela blanca					
		Otros	Herramientas varias (Guantes de látex, pinceles, rodillos, cucharas)					

Tridimensional	Escultura	Material	Masa de sal	Material multisensorial	Ofrece diversos grados de viscosidad (más o menos agua)	Mucha agua podría generar que se adhiera	El uso de anilinas vegetales mancha por varios días la piel provocando potencialmente desagrado
		Otros	Anilinas vegetales				
		Material	Papel seda y crepé	Permite exploración cinestésica espacial	Abre posibilidades a la representación	No es comestible (anilinas industriales pueden ser tóxicas)	El uso escolar del papel podría limitar el uso en un encuadre terapéutico. Se debe insistir en la apertura de nuevos lenguajes.
		Otros	Rociador de agua saborizada				
		Material	Marcadores al agua	El plástico permite la exploración individual y el juego de entrever a otros	Alta adhesión, alta inmersión, multiusos.	Marcadores de punta fina y poco cubrientes	Materiales potencialmente asfixiantes y tóxicos.
		Otros	Rociador de agua saborizada				
		Material	Papel de diario	El papel permite múltiples representaciones, expresividad, espontaneidad	Dependiendo del formato del papel podría fomentar la movilidad en el espacio	Controlabilidad media	Dependiendo del grado de viscosidad del engrudo podría provocar fijación o alejamiento del material
		Otros	Engrudo				
		Material	Algodón	El plástico favorece la interacción entre pares sin un contacto físico directo	La mixtura de materiales promueve el juego fluido e intuitivo	Cola fría potencialmente tóxica.	Algodón se satura con los fluidos. Dependiendo del grado de viscosidad de la cola fría podría provocar fijación o alejamiento del material
		Otros	Cola fría				
Mixtos	Mixtos	Material	Mixtos (lentejuelas, pompones, confeti de papel, plástico y papel metalizado)	Permite el juego espontáneo y ampliar límites	Expande el rango de movilidad en el espacio	Material no comestible. El formato pequeño del material podría ser potencialmente peligroso.	La limpieza podría extenderse e interferir en la agenda escolar
		Otros	Masking tape				
		Material	Objetos relacionales (capas de plástico tipo film, plástico burbuja y centro de papel picado sobrante de actividades anteriores)	Impulsa la interacción entre cuerpo y objeto. También la interacción entre pares.	Permite el uso del espacio en nuevos planos espaciales	El juego se satura al desaparecer el objeto. Podría transformarse en oportunidad.	Se presenta fuertemente el sentido de pertenencia y podría contribuir negativamente en la socialización del grupo
		Otros	Post it				

---

Material	Objetos relacionales (cajas de cartón con cintas en su interior)	Impulsa la interacción entre cuerpo y objeto. También la interacción entre pares.	Permite el uso del espacio en nuevos planos espaciales. Abre diversos procesos creativos simultáneamente.	El juego se satura al desaparecer el objeto. Podría transformarse en oportunidad.	Múltiples focos de atención que podrían no ser contenidos por el/la terapeuta
Soporte					
Otros	Guantes de plástico inflados y colgados con cinta				

---

*Nota:* Elaboración propia.

## **2.6 Estudio de Caso**

### **2.6.1 Relato del Proceso Arteterapéutico de las Sesiones más Importantes.**

Mediante el siguiente relato se pretende exponer parte de los procesos creativos, indicando las sesiones que marcan hitos de cambio trascendentales de acuerdo con los objetivos planteados y que justifican el accionar arteterapéutico y las posibles proyecciones del estudio de caso. Además, se abordan los cuestionamientos principales de la estudiante en práctica y de cómo se fueron modificando aspectos del encuadre arteterapéutico y de la modalidad de trabajo, esto tras evidenciar las necesidades emergentes de los participantes en conjunto a la constante reflexión dada en las sesiones de supervisión.

#### ***Sesión 3.***

- Objetivo central de la sesión: Explorar materiales fluidos individual y colectivamente.
- Materiales utilizados: Pintura de yogurt, herramientas (rodillos, pinceles), soporte en papel de diversos formatos.
- Setting: Uso de configuración individual y otra colectiva (Setting 1 y 2)
- Estructura de sesión: La estructura de sesión consta de un saludo e introducción de los materiales (5 minutos), seguido de una exploración individual (30 minutos) para luego incitar a un hacer colectivo (15 minutos), cierre y limpieza (10 minutos).
- Modalidad de trabajo: Semidirectiva.

Esta sesión busca proponer nuevos materiales fluidos para transitar desde una exploración individual a una más colectiva. Esto en línea con las necesidades expuestas en las sesiones de levantamiento de información, donde los participantes trabajan mayoritariamente de forma individual, mostrando interacciones unidireccionales y esporádicas que se manifiestan tanto en las imágenes como en los procesos creativos subyacentes.

Se dispuso de pintura comestible de diversos colores en pequeños recipientes junto a herramientas como rodillos y pinceles, todas a libre disposición. Además, se entregaron hojas

de papel tamaño A4 para cada módulo individual de mesa y silla. Aquí, el grupo se muestra sorprendido por lo multisensorial que resulta el material, pudiendo tocarlo, olerlo, saborearlo y verlo. Ante esta emoción surgen acciones exploratorias mayoritariamente con el uso de ambas manos, invitando al cuerpo a hacerse presente en las sublimaciones en el papel. Una vez saturada la hoja de líquidos, se invita a usar nuevas hojas para seguir experimentando otros colores, grados de fluidez al utilizar agua y otras formas para depositar la pintura con las mismas herramientas (Imagen 4).

**Imagen 4**



En cuanto a la construcción de la imagen predomina el carácter exploratorio a través del juego donde el placer cinestésico y sensorial toma protagonismo.

Como cierre de la sesión, se circula hacia el setting colectivo o *mesa* (Setting 2), donde se encuentra un papel en la pared. La invitación es a llevar sus creaciones a este lugar para hacer un lienzo grupal. Se entregan marcadores para seguir interviniendo el lienzo. Vale mencionar que en este punto, ocurren dinámicas relacionales más recíprocas, especialmente en el uso de los marcadores, los cuales son de potente fijación para uno de los participantes.

Aquí, él comparte los lápices con compañeros, profesoras y arteterapeuta en formación, donde sucede un vaivén de materiales desde y hacia el estudiante.

La imagen final es una especie de collage (Imagen 5), que de alguna forma evidencia las limitaciones relacionales del grupo. Esto se podría entrever por la cantidad de espacio libre en el soporte, donde claramente se aprecian las imágenes por separado, mostrando una imagen disgregada. Si bien la intencionalidad de las profesoras y de la terapeuta en formación es hacia la integración de la imagen con el uso de marcadores y con el objetivo de iniciar un juego de espejo y así favorecer el diálogo a través de la imagen, los participantes se adhieren por corta estadía, alejándose del lienzo rápidamente. Aquí aparecen imágenes estereotipadas de las profesoras, tales como un sol o nubes, que intentan ser replicadas por algunos estudiantes.

### Imagen 5



Algunas de las reflexiones sobre esta sesión apuntan a cuestionar el tamaño del soporte, recurriendo a la lógica básica de que si el soporte es más pequeño podría provocar un contacto más estrecho entre participantes. Por otro lado, se evidencia que los materiales

fluidos podrían aportar en la apertura de nuevos lenguajes, particularmente con la pintura polisensorial que provoca expandir los límites, así como el material *corre* según el grado de fluidez.

En el proceso, los participantes prueban límites, como lo son las acciones de derramar el material, de romper la hoja o de pintar fuera del soporte. Es entonces, el rol de la arteterapeuta en formación y de las profesoras asistentes, de contener tanto simbólicamente como presencialmente esta exploración, utilizando el *no* sólo cuando una acción es potencialmente peligrosa, en lugar de usar juicios de valor sobre el proceso artístico o los productos resultantes de los participantes.

Por otra parte, la estructura propuesta unifica el caldeamiento con la actividad central. Esto es algo que se dio de forma paulatina ya que obedece a las necesidades de los participantes, vistas en las sesiones previas y que, fue ampliamente discutida en las sesiones de supervisión. En las sesiones 1 y 2 los participantes se muestran desinteresados ante consignas verbales directivas, focalizando su atención predominantemente en la exploración con los materiales, mostrando un contacto incipiente con la estudiante en práctica. Si bien en esta sesión se trabajó de forma semidirectiva, instaurando el uso de pictogramas audiovisuales para introducir los materiales y acciones posibles, se dio la libertad de explorar libremente los recursos propuestos y de incentivar la experimentación conjunta en la medida que se mostraran interesados en cambiar de acción. Finalmente, al analizar la sesión realizada, se determinó que la modalidad más coherente era la no directiva y se intentaría establecer desde la próxima sesión.

También, durante la sesión de supervisión se debatió sobre el tipo de soporte haciendo alusión a que los materiales fluidos requieren de mayor contención o mayor grado de absorbencia, por lo cual se barajan nuevas opciones para sesiones venideras. Por último, se abren las preguntas sobre cómo acompañar las sesiones, que bajo el punto de vista de la arteterapeuta en formación, parecen difíciles de navegar, especialmente en la triangulación de las necesidades de los participantes, los objetivos terapéuticos y las posibles aprehensiones de la escuela y padres sobre el cuidado del espacio y de los artículos personales de cada

participante, en particular en la limpieza de estos. Otro punto importante, son las capacidades intrínsecas necesarias para acompañar al grupo, donde figuran preguntas cómo ¿Cómo se reacciona ante la pérdida de control o al desborde de los materiales en el espacio? o ¿Cómo se posiciona la persona del terapeuta en un encuadre escolar versus uno terapéutico? y finalmente ¿Cómo se sostiene un proceso terapéutico cuando el juego se satura o cuando los materiales no generan interés suficiente?.

### ***Sesión 8.***

- Objetivo central de la sesión: Explorar materiales fluidos con un grado medio de viscosidad en diversos soportes y herramientas en un setting ampliado.
- Materiales utilizados: Pintura de maicena, herramientas (pipetas, cucharas, tenedores), soporte de cartón reciclado (cajas de huevos) y cartón piedra en formato circular sobre una plataforma giratoria.
- Setting: Uso de un setting extendido.
- Estructura de sesión: La estructura de la sesión consta de un saludo, introducción de los materiales (5 minutos) y juego libre con ellos (45 minutos), incorporando nuevos recursos sólo cuando el juego se satura, lo cual tiene que ver con otras formas de usar el material, cierre y limpieza (10 minutos).
- Modalidad de trabajo: No directiva.

Esta sesión es una respuesta ante las necesidades de los niños y niñas a ampliar el espacio de trabajo y unificar el setting individual y el setting colectivo (Setting 1 y 2) en lo que se denomina setting extendido. Entonces, se planifica una mesa de trabajo única sobre las mesas y sillas.

Se dispuso de pintura de maicena de diversos colores en pequeños recipientes en conjunto a diversas herramientas y trozos de cartón de caja de huevos. Como primera acción, los participantes tocan la pintura, cuya tensión superficial al primer toque es dura para luego sentirse más líquido aunque con viscosidad media (Fluido no newtoniano). Este acercamiento provocó asombro e interés, lo cual da pie a probar con el gusto generando sensaciones de

desagrado. Ante la primera provocación (Imagen 6), se generaliza el uso de herramientas para manipular el líquido, con preferencia en el uso de pipetas y cucharas, compartiendo e intercambiando materiales entre compañeros. Aquí un acierto es el uso de la caja de huevos como soporte, el cual actúa como contenedor de la exploración, tanto para guardar, mezclar y derramar su contenido. Además, su tridimensionalidad y ligereza deja que pueda tomarse fácilmente y ser transportado a otros espacios de la sala.

**Imágen 6**



Al saturarse el juego, se introduce una plataforma giratoria en el centro de la mesa de trabajo donde se muestran algunas posibilidades de exploración con el recurso.

Al ofrecer un setting ampliado se dio pie a que los participantes interactuaran entre ellos, tanto dentro como fuera de la mesa de trabajo, creando núcleos de juegos con narrativas propias que dialogan con los materiales y medios de forma asincrónica, generando un movimiento de vaivén o bien de entradas y salidas. Esto es apoyado por la modificación de la estructura de sesión, donde se sigue yuxtaponiendo el caldeamiento y la actividad central. Sin embargo, la exploración individual y colectiva no están separadas, sino que suceden

simultáneamente en la medida que avanza la sesión. La modalidad de trabajo es no directiva, donde el liderazgo va rotando de un participante a otro, o de una profesora o de la estudiante en práctica hacia un participante y viceversa.

La imagen final hace referencia al proceso creativo descrito, donde el movimiento excéntrico del soporte y la caída de la pintura sobre él brindan la oportunidad de crear capas sobre capas de color, que se extienden desde el soporte hacia la mesa de trabajo, pasando por las manos y cuerpos de los participantes (Imagen 7) quienes externalizan emociones de alegría, asombro y diversión.

### **Imagen 7**



Como reflexión principal sobre la sesión, se debe interpelar el quehacer arteterapéutico ante el desinterés del grupo sobre las acciones propuestas. Esto debido a que, lo potencialmente terapéutico no deviene del hacer actividades, sino del grado y calidad de involucramiento o de contacto que pueden tener los participantes, tanto con ellos mismos, entre pares, con los materiales, a través de ellos o bien con las profesoras y la arteterapeuta en formación.

Parece interesante poner en duda también la asimetría entre el vínculo terapéutico, donde normalmente el saber transcurre unidireccionalmente desde un grado de mayor conocimiento a uno de menor. Ante esto, se propone una itinerancia del liderazgo, donde el rol del arteterapeuta pretende intencionar su integración en el grupo, guiando y dejándose guiar según las dinámicas que tengan lugar y el foco de atención que disponga a atender. Aquí, resulta indispensable la asistencia directa de las profesoras, particularmente en núcleos de juegos fuera del alcance de la arteterapeuta en formación y durante situaciones que requieran de atención focalizada, tales como asistir a algún participante en el baño, desregulaciones emocionales o peleas entre participantes.

Por último, una configuración espacial extendida que permita la libre circulación desde y hacia el núcleo de trabajo potencia la cinestesia y el encuentro afectivo entre pares, dando rienda suelta al juego simbólico en menor o mayor grado. Aquí, la arteterapeuta en formación se involucra o hace contacto en las propias narrativas de los participantes de modo de proveer de nuevas formas de accionar frente a los materiales propuestos. Eventualmente, esto podría desencadenar procesos creativos diversos usando múltiples lenguajes artísticos orientados a los gustos e intereses de los participantes y movilizandolos nuevos recursos según sus singularidades.

Algunas de las preguntas que aparecen a partir de esta sesión son ¿Cómo utilizar las nuevas capacidades evidenciadas como una herramienta recursiva sobre el proceso arteterapéutico? o ¿Cómo sintonizar con las dinámicas relacionales del grupo y conectar de forma más bien afectiva con los participantes, y finalmente ¿Cuándo la arteterapeuta en formación se denomina parte del grupo?.

### ***Sesión 13.***

- Objetivo central de la sesión: Promover la representación simbólica durante la interacción de los participantes con objetos relacionales.
- Materiales utilizados: Cajas de cartón de diversos tamaños, cintas de tela, guantes de látex.

- Setting: Uso de un setting extendido.
- Estructura de sesión: La propuesta en cuestión modifica la estructura de la sesión a un saludo y juego libre con los materiales, sin introducir ninguno de ellos.
- Modalidad de trabajo: No directiva.

Esta sesión transmite la espontaneidad que acontecieron en los encuentros de Arteterapia. Esto sucede en particular cuando los participantes median con objetos dispuestos en la sala. Dichos objetos se les denomina *relacionales* ya que al ser instalados en un espacio invitan a la interacción, tanto entre persona-objeto como persona-persona, apropiándose del juego libre y con ello potenciando las múltiples formas de representación simbólica.

Se dispuso de cajas de cartón de diversos tamaños sobre colchonetas como base. Las cajas contienen cintas de tela de 5 cm de grosor y de 3 m de largo. Además, se instalaron en altura guantes de látex inflados con cintas de tela como agarre.

Al entrar a la sala los participantes se muestran emocionados e inmediatamente nace el sentido de una caja como regalo. Ante el asombro de abrir cada una de las cajas, se van desprendiendo las cintas desde su interior hasta quedar vacías. Cuando las aparentes posibilidades de juego se saturan, el grupo muestra cierto desinterés, hasta que uno de los participantes trae un auto desde el rincón de juguetes para guardarlo en una de las cajas. Ahora, el sentido del regalo vuelve a tomar forma al integrar un nuevo recurso. Este gesto es seguido por el grupo, el cual se comienza a regalar objetos ya conocidos (Imagen 8, izquierda). Sin embargo, cada receptor se muestra excitado y ferviente por abrir su regalo, llenándose nuevamente de asombro una y otra vez. Subsecuentemente aparece la verbalización por medio de la canción *cumpleaños feliz*, la cual es un vehículo artístico conocido por el grupo y genera atención focalizada en el participante receptor, así se van intercambiando roles hasta nuevamente saturar el juego. Vale la pena mencionar que las cintas dejan un trazo visual y táctil cuando la caja es entregada o recibida, lo cual permea la sensación de conexión en una red colectiva (Imagen 8, derecha).

**Imagen 8**



Otro núcleo de juego se da con los guantes de látex unidos por cintas de tela, los cuales incentivan un juego lingüístico entre varios participantes junto a la arteterapeuta en formación. La representación roza con una especie de llamada telefónica donde hay entendimiento mutuo de las intenciones comunicativas de cada participante (Imagen 9, izquierda). Aquí, se muestran habladores, alegres y risueños.

Posteriormente, una de las participantes se manifiesta cansada y recurre a la estudiante en práctica para acunarse en su regazo, usando un guante de látex como chupete. Esta acción fue replicada por otros participantes, quienes buscan acunarse los unos a los otros, integrando a la terapeuta en formación, quien reacciona empáticamente y en posición de espejo ante las acciones lúdicas. Otros participantes, cierran las cortinas, apagan la luz y se sitúan en una colchoneta central. Las cajas pasan a ser mantas, las cintas almohadas y los guantes mamaderas o chupetes, objetos que acompañan el momento calmo que cierra la sesión (Imagen 9, derecha)

Imagen 9



Al llegar a la sesión actual tanto el setting como el encuadre arteterapéutico y la modalidad de trabajo fueron evolucionando en línea con la evidencia empírica levantada. La ampliación de los límites espaciales con el uso del setting extendido promovió los encuentros bidireccionales a través del juego espontáneo. Estos núcleos de juego se aprovecharon para incitar y acompañar representaciones simbólicas emergentes de modo de desencadenar interacciones recíprocas de mayor duración. Por otro lado, el encuadre arteterapéutico decantó en normas básicas de convivencia, las cuales son compartidas por el encuadre pedagógico. Sin embargo, la amplia libertad que las profesoras brindaron, permitió que en este punto, los encuentros de arteterapia se dieran de manera fluida, donde ellas acompañan la intervención cediendo el liderazgo a los participantes, recurriendo al *no* sólo cuando el peligro es inminente. En esta sesión entonces, se vivenciaron procesos creativos espontáneos que fueron atendidos por las profesoras y la estudiante en práctica, donde las transiciones de una acción a otra se daban naturalmente por los intereses y preferencias de los participantes. Esto justifica que la estructura de sesión fuera intencionalmente modificada para maximizar los movimientos del grupo. Por tanto, tanto el caldeamiento como la actividad central y el cierre están unidas en función de los impulsos de los participantes, los cuales son

acompañados y potenciados por la arteterapeuta en formación. Por último, la modalidad de trabajo sigue siendo no directiva, permitiendo el uso libre de materiales y temáticas o narrativas subyacentes.

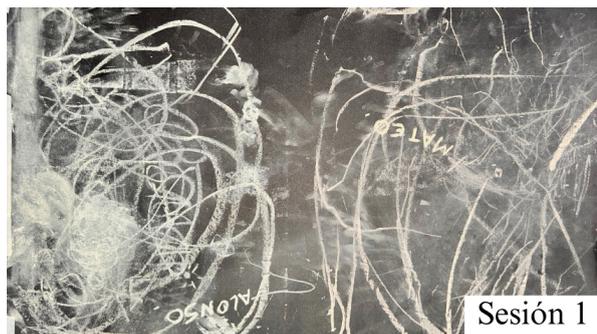
Finalmente, es necesario plantearse la autorregulación del grupo cuando éste se conforma. Si bien el grupo intervenido se conoce en un contexto escolar, el encuadre terapéutico construido fomenta las exploraciones cinestésicas, sensoriales y afectivas a través de los materiales generando respuestas sentidas que impulsan los comportamientos y que generan, al menos, conocimiento en la esfera intrapersonal e interpersonal. La conformación de grupo se sitúa en el percibir a la otredad como un todo, validando sus formas de hacer, sus gustos y preferencias y en definitiva su sentido del yo, de su singularidad. En esta concepción, la interacción recíproca da pie al conocer, para luego identificar al otro como distinto de mi yo. Finalmente, a través de la reiteración de interacciones de éste tipo se podrían afianzar los vínculos relacionales y con ello el entendimiento del grupo. Una clara evidencia de la conformación de grupo en el transcurso de la sesión es cómo permiten contenerse los unos a los otros, involucrando como parte del grupo a la arteterapeuta en formación, confiriéndole la capacidad de cuidar del grupo. Entonces, es necesario hablar de la empatía como promotor de la interacción recíproca afectiva, demostrando los claros avances en las dinámicas relacionales que permiten compartir la experiencia emocional, codificada en términos visuales y transducida en clave motora, o bien en las acciones que demuestran la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Aquí aparecen preguntas tales como ¿Cómo se es parte del grupo desde el rol del terapeuta de arte? o ¿Cuán relevante podría llegar a ser la conformación de grupo en la adhesión a los encuentros arteterapéuticos? y finalmente ¿Cómo priorizar en la planificación de sesiones el sentido de identificación al grupo conformado?.

**2.6.2 Análisis y Discusión.** El análisis de las imágenes y las experiencias desarrolladas en la propuesta de intervención se expone desde la mirada de diversos autores aplicados al caso de estudio. Esto a modo de introducir la mirada personal de la arteterapeuta en formación. Vale la pena mencionar que, las imágenes finales presentadas no representan en su totalidad las experiencias, cuyo énfasis está puesto en los procesos creativos

vivenciados y no en los productos. El mapa de imágenes se presenta en la Imagen 10 haciendo alusión a la trama cronológica de las sesiones.

### Imagen 10

*Mapa de Imágenes Según Trama Cronológica*





Sesión 9



Sesión 10



Sesión 11



Sesión 12



Sesión 13



Sesión 14

Según la mirada de Schaverien (1992) es complejo evaluar las imágenes desde el punto de vista fenomenológico ya que no se muestran procesos creativos donde predomine el sentido cognitivo o afectivo que permita entrever la esencia de la persona y sus formas de ver la vida y los sentidos de las imágenes. Más bien, las imágenes dan cuenta de procesos creativos ubicados en niveles cinestésicos y sensoriales (Lusenbrink, 2004). Por otra parte, se pueden observar a lo largo de toda la trama cronológica imágenes más bien estereotipadas, que aparecen como respuestas imitativas ante el juego de espejo con las profesoras o la arteterapeuta en formación. No obstante, se podría aventurar a decir que el predominio de la autoexpresión en la metodología propuesta, da pie a imágenes diagramáticas en la medida que el grado y calidad de involucramiento o contacto mejora y con ello la encarnación de las imágenes como representaciones mentales en la unidad corporal o bien, cómo el individuo se

localiza dentro de sus propios límites corporales. Esto se manifiestan por ejemplo, en formas expresivas poco convencionales con una clara intención comunicativa a través de la imagen como lo son el romper el plástico para alcanzar a otro compañero y jugar con él lanzando algodones o derramar pintura en un guante de látex para impregnar una tela con el objetivo de no ensuciarse las propias manos.

De acuerdo a la metodología iconográfica de Panofsky (Rodríguez, 2005), las imágenes podrían explicarse desde el enfoque fáctico o expresivo, donde la intención comunicativa de las acciones durante la exploración proporcionan información sobre el gusto del grupo por materiales poco convencionales, multisensoriales y con posibilidades de representación. Aquí las acciones más frecuentes son derramar, golpear, romper, lanzar, expandir, amuñar. Sobre las formas, ya sean en dos o tres dimensiones, es evidente que esta evoluciona desde una más desmembrada hacia una más unificada. También podría entenderse desde una imagen más ordenada hacia una más caótica. Esto podría explicarse por el aumento en la frecuencia de interacciones recíprocas que involucran el intercambio de materiales, el juego colectivo a través de ello y las negociaciones para la resolución de problemas. Así se puede ver una imagen con colores y formas entremezcladas, menor espacio libre en el soporte y en definitiva una imagen más integrada. En cuanto a la significación intrínseca de la imagen, es de difícil lectura ya que requiere de mayor conocimiento de los factores ambientales del grupo, aspectos que no fueron considerados en este estudio de caso. Además, se deben comprender las limitaciones estructurales, funcionales y de participación planteadas anteriormente que irrumpen en procesos cognitivos más complejos como lo son las motivaciones o influencias que permean la imagen.

En cuanto a la dimensión expresiva propuesta por Polo (2003) se puede constatar que mayoritariamente el emplazamiento de la imagen se encuentra diseminada sobre el soporte, en especial cuando se habla al trabajo con materiales fluidos. Ahora, la presión del trazo en materiales gráficos involucra alta energía, lo que provoca que el soporte no contenga las acciones y éste termine roto o amuñado. La calidad del gesto es mayoritariamente exploratorio, sin objetivos concretos salvo la experiencia sensorial o cinestésica. Sobre el uso del espacio, hay un tránsito del movimiento desde uno más contenido hacia uno más libre y

fluido. En consiguiente, la composición de la imagen evoluciona desde una imagen con menos elementos hacia una con más. Aquí resaltan las capas de color, la mezcla de colores, nuevas dimensiones de exploración de materiales con la introducción del plástico o bien el movimiento y texturas con el papel de gran formato. Finalmente, la actitud exploratoria destaca durante todo el proceso arteterapéutico con un grado de involucramiento o contacto de menos a más. Según la misma autora, podrían revisarse las imágenes con un temperamento mayoritariamente sensorial por sobre uno racional manifiesto por un dibujo disperso, formas sinuosas provenientes del grado de movimiento, grafismos arremolinados, representación de cosas familiares, uso de colores saturados y yuxtapuestos, pinceladas vigorosas y finalmente, el predominio del sentimiento por sobre el pensamiento. En cuanto a las narrativas, es trabajoso hallar sentidos fuera del juego imaginativo o simbólico que aparece esporádicamente. No obstante, los núcleos de juego simultáneos que se evidencian en el último tercio del proceso, podría mostrar veladamente elecciones de temáticas en las representaciones.

Otro punto está dado por la evolución del dibujo infantil planteado por Lowenfeld y Brittain (2004) quienes sitúan las imágenes presentadas generalmente en garabateos del orden descontrolado, controlado y con nombre, dependiendo del grado de limitaciones que el participante presente. Según los autores, este tipo de dibujo se evidencia entre los 2 y 4 años de edad lo cual corrobora lo expresado en las fichas de estudiantes sobre el retraso psicomotor global de los participantes.

Finalmente, la evaluación de las artes visuales propuesta por Eisner (Errazuriz, 2002) incita a mirar al proceso respecto a puntos de comparación, que para efectos de este estudio de caso se consideran los objetivos específicos con sus respectivos indicadores y supuestos hitos que evidencian cambios durante la intervención arteterapéutica. El primero, hace atribución a expandir el repertorio de experiencias sensoriales y cinestésicas a través de los materiales de arte. Los indicadores propuestos son: cómo utilizan los materiales, el grado de involucramiento o contacto y la capacidad expresiva asociada a la exploración. El segundo objetivo guarda relación con favorecer dinámicas colectivas y la acción recíproca entre participantes. Los indicadores propuestos son: la capacidad de autoidentificación, el nivel de

interacción con los materiales y con los participantes y la disponibilidad ante las necesidades de otros (empatía). El tercer objetivo, se relaciona con propiciar el involucramiento y contacto con los materiales y medios y a través de ellos. Los indicadores propuestos son el grado de interés, el grado de involucramiento y contacto con los materiales y medios y por último, el grado de involucramiento y contacto a través de los materiales y medios. Como resumen se muestra la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Objetivos Específicos, Indicadores e Hitos de Cambio de la Intervención Arteterapéutica*

<b>Objetivo Específico</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Hito de Cambio</b>	<b>Nº de Sesión</b>	<b>Descripción</b>
Ampliar el repertorio de experiencias sensoriales y cinestésicas a través de los materiales.	Cómo utilizan los materiales	Surgen formas espontáneas de uso del material no basadas tan sólo en la imitación	3	La introducción de materiales fluidos y polisensoriales permiten una exploración no convencional para el grupo
	Grado de involucramiento o contacto	Aparece el compartir, negociar, intercambiar	6	El formato pequeño de los materiales ofrecidos, soporte y herramientas favorece el contacto físico y vuelve visible (en un amplio aspecto) a los otros
	Capacidad expresiva asociada a la exploración	El grupo se muestra emocionalmente a través del juego libre	11	Aptitud de participación global a través de diversos estados emocionales
Explorar dinámicas relacionales colectivas favoreciendo la acción recíproca	Capacidad de autoidentificación	Se reconocen las singularidades en medio del grupo	12	Existen intercambio de roles y liderazgos
	Nivel de interacción con los materiales y con los participantes	Se asenta la relación entre objeto/materiales y otredad	13	Se atienden necesidades particulares entre participantes a través de los objetos/ materiales
	Disponibilidad ante las necesidades de otros (empatía).	Sucedan núcleos de juego con narrativas colectivas	13	Las representaciones simbólicas emergen mediante las intenciones comunicativas entre participantes

Fomentar el involucramiento y contacto con los materiales y medios y a través de ellos.	Grado de interés	Se movilizan hacia los materiales y medios de forma espontánea	3	La presencia de materiales fluidos y polisensoriales llaman la atención del grupo
	Grado de involucramiento o contacto con los materiales y medios	Se visualiza fluidez en el uso de materiales y medios	6	Los materiales fluidos son reconocidos. Desarrollo incipiente de habilidades relacionadas
	Grado de involucramiento o contacto a través de los materiales y medios	Se asenta la relación entre objeto/materiales y otredad	13	Son capaces de usar los materiales y medios propuestos para interactuar de forma recíproca y afectivamente

Otro punto a considerar en relación al vínculo terapéutico es su constante evolución, de la cual podría comentarse que la disponibilidad necesaria como arteterapeuta se desarrolla estando presente. Esa conciencia es responsiva al conocer *-en un sentido amplio-* al grupo, al contexto escolar y a la propia disciplina a través de las arduas supervisiones profesionales y la práctica en sí misma. Este desafío, supone entender las dinámicas relaciones como algo en continuo cambio y que vale la pena observarlas para interactuar con ellas, haciendo énfasis en lo recíproco que suelen ser. Aquí, se puede entrever que la exploración propuesta como objetivo general en la presente intervención arteterapéutica ocurre también, para la arteterapeuta en formación (sesiones 1 a 3). Luego de ello, se evoluciona a interacciones recíprocas y afectivas (sesiones 4 a 7), prontamente a vínculos relacionales (sesiones 8 a 12) y como gran paso a la conformación de grupo (sesiones 13 y 14), meta tan necesaria en las intervenciones grupales, con especial atención en poblaciones con discapacidades múltiples donde los retos apuntan también a lo psicoeducativo, como lo son reducir las acciones disruptivas en el aula y favorecer la atención sobre procesos de aprendizaje. Todo ello podría potenciarse con la regulación propia que ocurre en los grupos según Moreno (1974), en especial en cuanto a la regulación socioemocional.

## Capítulo 3 Conclusiones

### 3.1 Síntesis y Reflexiones

Si bien el presente estudio de caso puede evaluarse desde una perspectiva única e irrepetible, tal como planea Rubin (1978) sobre toda intervención terapéutica, es necesario analizar algunas de las conclusiones a partir de la evidencia demostrable en este escrito, que eventualmente podrían ser extrapolables a otras poblaciones de niños, niñas y adolescentes con discapacidades múltiples, enriqueciendo el quehacer arteterapéutico considerando que, las escuelas representan una de las plazas de trabajo más frecuentes en la disciplina (Karkou, 2010).

Se sobreentiende que la Arteterapia es inclusiva en la medida que se configure como un espacio de aceptación ante la diversidad de formas de *estar* y *ser* de las personas que son beneficiadas por estos espacios. Sin embargo, es importante revisar algunas miradas o estrategias que podrían maximizar este cometido. Una de ellas es, acerca de la flexibilidad que se otorgan en las intervenciones, que incluso interpela las nociones previas que se tienen sobre el cómo hacer Arteterapia, sin el afán de desconocer lo hasta aquí transitado en materia disciplinar. Entonces, es interesante transparentar las propias prácticas de cada arteterapeuta, que en este caso en particular está en vías de descubrimiento y que pretende justificar sus propios hallazgos en las siguientes líneas.

El trabajo con poblaciones de discapacidades múltiples escolarizadas requiere de forma intrínseca de la flexibilidad, lo cual es avalado ampliamente en la literatura (Adoni-Kroyanker et al., 2018; Kramer 1982; Rubin, 2005). Esto es dado en parte, por la gran diversidad de afectaciones que presentan los participantes a nivel estructural y funcional, provocando limitaciones en mayor o menor grado en las actividades y participación de tareas vitales (Organización Mundial de la Salud, 2001). Ante lo cual, se requiere de una sensibilidad especial para crear programas atingentes a las características particulares del grupo. En este estudio de caso, es evidente que todos los participantes, sin importar el diagnóstico tienen restringida su participación en las interacción interpersonal, en el

aprendizaje y la aplicación del conocimiento y en la comunicación (ver Tabla 1). Es de mucha utilidad tener este panorama claro, sin profundizar necesariamente en la etiopatogenia de los diagnósticos, sino con el interés de dimensionar los posibles alcances que podrían tener las limitaciones en la participación en los entornos o contextos de los participantes, que en este caso, es la comunidad escolar. Esto en línea con lo planteado por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas en cuanto a la mirada social sobre la discapacidad. (Organización Mundial de la Salud, 2001). A continuación, se revisarán miradas sobre la flexibilidad en el proceso arteterapéutico aplicado al estudio de caso.

**Flexibilidad en la Modalidad de Trabajo.** La modalidad semidirectiva se escoge para iniciar las sesiones diagnósticas. Así, se planifican estructuras de sesión conforme a la dinámica escolar, utilizando los mismos recursos lingüísticos que las profesoras (lenguaje verbal con una entonación dada, el uso de músicas y canciones, lenguaje corporal y lengua de señas). Sin embargo, los participantes tienen múltiples focos de atención, quienes no se adhieren a la estructura inicial de sesión. Esto podría explicarse por varios factores, entre los cuales se destacan la experiencia con tareas artísticas previas que se circunscriben dentro de la educación artística y el uso reiterativo de materiales convencionales, por otro lado, la desregulación propia de los participantes independiente de la actividad, la cual podría tener relación por las propias limitaciones estructurales y funcionales de cada persona con discapacidades múltiples, en particular en participantes en el espectro del autismo, además, las formas habituales de llevar a los niños y niñas de una actividad a otra donde todos y todas deben hacer lo mismo, también, no se debe desconocer que la introducción de una persona ajena en el aula provoca cambios en el grupo, relacionados con la inexistencia de vínculo afectivo con la estudiante en práctica. Luego, durante las sesiones de supervisión se reflexionan aspectos del encuadre terapéutico, ya que dicha *falta de adhesión a la estructura inicial de sesión planteada* viene siendo una señal clara de una necesidad, que debe ser considerada. Esto se justifica con lo planteado por Kramer (1982), Winnicott (1979), Karkou (2010), Rubin (2005) y Oaklander (2008) sobre lo interesante y motivante que debe ser el espacio arteterapéutico, dando oportunidades a que los participantes descubran por sus propios medios, liderando sus propias exploraciones y parafraseando a Winnicott *comiéndose*

*su propio picnic*, aquí el espacio potencial sucede entre la realidad y el juego y donde tiene lugar la actividad creadora (Martínez Loné, 2017). Aquí la estudiante en práctica se sitúa sobre la base de suponer que existe la autonomía en el grupo y con ello la capacidad creadora, la elección de materiales y medios y las temáticas o narrativas que se pueden desarrollar (López, 2009). Esta libertad que ofrece la modalidad no directiva, podría permitir el desarrollo del sentido de sí mismo, cualidad necesaria para autoidentificación dentro de un grupo y potencialmente sobre la calidad de las relaciones interpersonales (Oaklander, 2008; Eisenberg, 2006).

**Flexibilidad en el Enfoque de Trabajo.** Se ha documentado que en contextos educativos los arteterapeutas utilizan enfoques de trabajo orientados a lo psicoeducativo con el objetivo de dar lugar a las necesidades curriculares de la escuela en conjunto a los objetivos terapéuticos. Este enfoque reorienta la acción terapéutica de forma unidireccional, donde el terapeuta proporciona un marco de conocimiento, ético- valórico y procesual. Por otro lado, se ha visto que el enfoque psicodinámico aplicado en escuelas genera una sensación de mayor libertad a los participantes, poniendo énfasis en los objetivos generales de la terapia y flexibilizando otros factores (Adoni-Kroyanker et al., 2018) Sin embargo, la presente intervención se ha puntuado de carácter exploratorio con la intención de reflexionar sobre los enfoques anteriormente planteados, donde se interpela la planificación de meramente actividades y también a la intención de dar sentido a cada comportamiento dado en terapia. Se toman por tanto lo propuesto por Winnicot (1992) y Waller (2006) donde el enfoque exploratorio se sitúa en la estrecha relación entre el arte y el juego, donde éste último forma parte del proceso creativo. Aquí se podrían revelar contenidos emocionales, aunque su mayor interés es en el nivel cinestésico y sensorial y el placer lúdico (Rubin, 2005, Lusenbrink y Brittain, 2004).

**Flexibilidad en el Uso de Materiales y Medios.** Es necesario poner en la balanza los gustos y preferencias de los grupos, así también como sus necesidades intrínsecas. Aquí, la triangulación con las necesidades del arteterapeuta en conjunto con las necesidades observadas en el grupo, se hacen latentes. Ante todo esto, la respuesta es la flexibilidad y la adaptación de los materiales, técnicas y medios ofrecidos. Un ejemplo de ello, es considerar

la clasificación de materiales que bien resume Marxen (2011) como medida consultiva y no necesariamente como una regla. En el estudio de caso en curso, se fueron evaluando sesión a sesión el comportamiento del grupo frente los materiales, medios y técnicas introducidos. Así, nace la intención de clasificar el uso de recursos en cuanto a la respuesta de los participantes, aunque también considerando las perspectivas de la arteterapeuta en formación. Este análisis (ver Tabla 5, Análisis FODA de Materiales y Técnicas) podría entenderse entonces, como una carta de navegación ajustada al grupo en cuestión y que en su defecto, también podría servir como recurso orientativo para intervenciones arteterapéuticas en poblaciones con discapacidades múltiples. Por último, ha resultado de valioso interés la apertura de nuevos diálogos a través del proceso creativo la dicotomía del juego y su saturación. Si bien el juego normalmente es ilimitado y en su defecto satisfactorio, la saturación ocurre cuando la acción no es capaz de contener más experiencias (Winnicot, 1992). Aquí, acorde a lo planteado por Martínez Loné (2017) la sorpresa y el asombro juegan un papel relevante en la apertura de nuevas experiencias sensibles e interrogantes que incitan a la exploración. Un ejemplo de ello se da en la sesión 12 donde se incita al juego a través de materiales mixtos como pompones, lentejuelas y confeti diversos sobre una tela blanca. Una vez que las posibles formas de juego se saturan la arteterapeuta en formación introduce el *masking tape*. Aquí los niños y niñas lo comienzan a utilizar como transportador del juego hacia otros espacios de la sala, como sillas, mesas, ropa, las propias partes del cuerpo, a otros compañeros, etc. Entonces, se evidencia cómo un pequeño cambio en el juego podría promover otros lenguajes o bien transitar hacia otras disciplinas artísticas, siempre y cuando se le permita. En paralelo, esta práctica podría promover la aplicación de un aprendizaje en otros contextos como plantea Carpintero (2002) en cuanto al *transfer creativo*.

**Flexibilidad en la Construcción del Encuadre Terapéutico.** Karkou (2010), Waller (2006) y Rubin (2005) hablan sobre la importancia de distinguir la Arteterapia de la educación artística, en especial en relación a la intencionalidad detrás de cada una de las disciplinas en cuestión. Por otro lado, Adoni-Kroyanker et al. (2018) evalúan los diversos desafíos de la implementación de la Arteterapia en contextos escolares, nombrando entre ellas la descoordinación con la agenda escolar, la falta de espacios propios para el buen desarrollo de la terapia y el pobre conocimiento de la misma entre los profesionales y

técnicos de la comunidad educativa. En el caso de la presente intervención, se enfrentaron múltiples retos en la construcción del encuadre terapéutico, donde fue necesario aplicar la flexibilidad y la negociación constante con el equipo de trabajo. Uno de los puntos de inflexión más preponderante es la conjunción de un encuadre escolar y de uno terapéutico sucediendo en el mismo espacio de trabajo: *la sala de clases*. Aquí las normas básicas de convivencia podrían ser parte de ambos encuadres, pero no así las formas de trabajar y particularmente, la definición de los *no* necesarios en la Terapia de Arte para permitir que los *sí* tuvieran lugar. Esto roza con aspectos más bien éticos del encuadre, ya que rápidamente se piensa en la opinión de las profesionales y técnicos de la escuela, en los padres y además sobre el rol de la arteterapeuta en formación. En cuanto a esto último, toma suprema importancia el balance entre atender ciertas formas de hacer en la escuela, como la estructura básica del aula, pero desconectar con otras formas o hábitos que permean fuertemente en la calidad y grado de exploración, involucramiento y contacto de los niños y niñas. Desprenderse por ejemplo, de la idea de un producto final para que emerja el espacio para el placer sensorial y cinestésico, tal como plantea Rubin (2005) donde el oler, saborear, golpear, apretar, romper, lanzar, son formas de exploración más interesantes que una obra final. Otro de los ejes relevantes, es cómo la organización de sesión es planteada de acuerdo a las necesidades del grupo. Un ejemplo interesante es cómo el caldeamiento es pensado desde la exploración más bien individual, hasta llegar al punto donde esta fase se ve entremezclada con la actividad central. Esto en concordancia con Kramer (1982) quien asevera que el espacio debe ser lo suficientemente flexible para favorecer los intentos creativos de cada participante.

**Flexibilidad en el Setting.** Éste ítem se entiende desde la mirada de uno de los derechos humanos básicos que es *el derecho a elegir*. A su vez, esto guarda estrecha relación con el acto comunicativo como función primaria y que es necesaria para toda persona (Karkou, 2010). Rubin (2005) evidenció que en poblaciones infantiles con discapacidades el formato de *aula abierta* con una configuración espacial que permitiera la libertad de elección de los participantes provocó que éstos revelaran capacidades sorprendentes que no se habían mostrado en otros contextos, donde prima la valoración a la alteridad, a la singularidad y sus particulares formas de explorar. Esta justificación evoca lo vivenciado en este estudio de

caso, donde se evaluaron las restricciones evidentes de transitar de un setting más conocido a uno menos conocido. El primero, está relacionado con la configuración común de la sala donde las sillas miran hacia el pizarrón y el espacio de juego colectivo sucede solo en la alfombra de juego. El segundo, vendría siendo lo que llamamos setting extendido el cual resulta de la sumatoria de un setting que privilegia la exploración individual y un setting que promueve la exploración más colectiva. Esta adaptación se da de manera paulatina, en la medida que los participantes se muestran más motivados a expandir sus barreras espaciales. Un ejemplo evidente de ello, son las imágenes resultantes de las exploraciones colectivas de las sesiones 1 a la 3. Tras la experimentación de cada uno de los participantes con los materiales y medios propuestos, se les invitó a ir a la *mesa* o alfombra de juego, donde se situó el Setting 2 o colectivo. Aquí, los niños y niñas mostraron una clara dificultad para transitar libremente al juego grupal, obteniendo imágenes finales fragmentadas o poco integradas. No así en el caso de las imágenes y las dinámicas vivenciadas a partir de la sesión 8 en adelante, donde se puede constatar imágenes más unificadas y dinámicas más colectivas.

**Flexibilidad en los Objetivos Terapéuticos.** A lo largo de este manuscrito se ha expuesto numerosamente que la agenda terapéutica debe estar basada en las necesidades de los niños y niñas y que ésta debe ser la orientación principal en la definición de objetivos terapéuticos. Sin embargo, en la realidad esta planificación está altamente permeada por la cultura escolar según lo planteado por Hautala (2011) quien considera que la principal tarea de la Arteterapia es cambiar la atmósfera escolar y buscar formas de aprendizaje alternativos donde se aprecien y se acepten las diferencias, con el objetivo de potenciar el bienestar de los estudiantes. Para este cometido y aplicado al presente caso de estudio, es relevante recordar la constante evaluación y la forma de resolución de problemas que plantea el modelo de acción participativa por la cual se guía este estudio de caso. Aquí, si bien se plantearon ciertos instrumentos de levantamiento de información como lo son las entrevistas, la revisión de fichas de los estudiantes, la observación y las sesiones diagnósticas, se considera de vital importancia las aportaciones que emergen de cada sesión, la información y reflexiones de la estudiante en práctica en la bitácora personal y los múltiples debates durante las sesiones de supervisión, que sirven para retroalimentar el proceso y con ello, moldear sesiones futuras. Además, vale mencionar que en esta metodología la resolución de problemas se da en

conjunto con la comunidad intervenida. Así, las acciones podrían hacer eco en las dinámicas del aula, teniendo mayor impacto, incluso a nivel institucional.

**Flexibilidad en el Rol del Arteterapeuta.** En esta experiencia, se desafía la capacidad de acompañamiento de la Arteterapeuta en formación, quien experimenta miedos, incertidumbres, dificultades técnicas, negociaciones y sobre todo un cuestionamiento profundo a las propias prácticas arteterapéuticas y su conocimiento previo. Así, los encuentros de Arteterapia suceden en primera instancia con dos profesoras conocidas y una *profesora* nueva. El tránsito a *ser* otra cosa para los niños y niñas, requiere de lo que dice Fiorinni (2007) “(...) de hacer entrar la vida, (...) no ordenar, dejar correr el flujo de la experiencia”. Entonces, la persona del terapeuta se construye, en conjunto al encuadre terapéutico, sus prácticas y sus formas de *hacer*, dejando el ego a un lado para a veces mimetizarse como *profesora* y otras veces como *niña*, entendiendo el intercambio constante de liderazgos que supone la interacción entre personas. Además, se debe asumir la necesidad insistente de mirarse como arteterapeuta en formación y revisar si se está disponible emocional y corporalmente para acompañar a las infancias, tal como Rubin (2005) comenta sobre que al arteterapeuta infantil debe estar a gusto y con aceptación plena de sus propios impulsos infantiles, donde si se proporcionan las condiciones apropiadas para la expansión humana a su vez, se estaría favoreciendo el cambio y el crecimiento de las personas. Según Kramer (2000), el adulto es rara vez invitado al juego, ya que representa la realidad en sí misma, así que para involucrarse en el círculo mágico del juego, el niño o niña debe ser el líder. Por otro lado, Oaklander (2008) habla de esta relación como una danza, donde algunas veces los niños dirigen y otras el terapeuta. En cualquiera de los casos, es relevante cuestionarse lo que uno espera de sí mismo como arteterapeuta, ya que cualquiera que trabaje creativamente con niños requiere de la capacidad de fluir con todas las formas de comunicación utilizadas por los niños y niñas, de modo de permitir moverse con naturalidad y total libertad (Waller, 2006).

**3.2. Perspectivas y Proyecciones de la Arteterapia en Personas con Discapacidades Múltiples Escolarizados.** Según Eisenberg (2006), la interacción social es la forma más básica de experiencia interpersonal, lo cual deviene en relaciones para luego pertenecer a

grupos. Este sentido de pertenencia, desarrollado en menor o mayor grado, podría favorecer a construir atmósferas escolares más amigables, que favorezcan de forma positiva el desarrollo integral de los niños y niñas. Esto es apoyado por Lavric y Soponaru (2023) quienes comentan que un programa de arteterapia grupal en infancias con NEE y deficiencias neuropsicomotrices favorece significativamente la empatía y el desarrollo socioemocional, teniendo alcances, incluso, en el nivel de comportamiento prosocial. Si bien en el presente estudio no se evaluaron las competencias socioemocionales, se puede deducir que efectivamente se mejoraron las interacciones interpersonales, pasando desde interacciones unidireccionales y conflictivas a otras predominantemente bidireccional y afectivas, tanto entre pares como con las profesoras y la arteterapeuta en formación. También se constató un avance del grupo en el desarrollo de la autoidentificación y la expresión personal, lo cual es necesario para tener una mayor conciencia sobre otros y el potencial desarrollo de la empatía. Una perspectiva interesante sobre las posibles proyecciones del estudio de caso, podría estar relacionado con el impacto de la mejora de las interacciones interpersonales a partir del diálogo que ocurre a través de los códigos visuales y que eventualmente promueva las habilidades prosociales del grupo, afectando incluso a nivel institucional. Es necesario una intervención más prolongada en el tiempo, incorporando nuevos instrumentos evaluativos para revisar los alcances en las habilidades socioemocionales y comportamientos prosociales.

Por otro lado, una herramienta útil para el desarrollo de la disciplina es la integración de planteamientos teóricos que ofrecen las neurociencias. En este estudio de caso se implementa la mirada de la *conexión mente-cuerpo* que ocurre en la Arteterapia formulado por Hanss-Cohen y Carr (2008) y la teoría del Continuum de Terapias Expresivas de Lusenbrink y Brittain (2004). Uno de los posibles alcances que podrían tener el uso de dichas herramientas en el quehacer arteterapéutico, son las aportaciones sustanciales que podrían suceder en las decisiones terapéuticas, especialmente en poblaciones con discapacidades múltiples. Esto podría aplicarse en cómo se piensan las intervenciones, en las evaluaciones y las reflexiones constantes. Asimismo, en los posibles cambios y estrategias. Sin embargo, se deben considerar como materiales orientativos y siempre deben ajustarse al objeto de estudio, de modo de ser lo suficientemente flexible para aceptar y entender la diversidad de estilos de

cada quien, y así encontrar formas de ayudar a cada participante de acuerdo a sus necesidades individuales (Kramer, 1982).

**3.3 Comprensión de la Relación Triangular en Arteterapia en el Caso de Estudio.** Si bien a lo largo de este manuscrito se ha profundizado ampliamente sobre las diversas limitaciones que el presente grupo enfrenta, es de especial interés cómo la función simbólica (Martínez y López Fernández, 2004) se ve restringida y por consecuencia la relación triangular entre terapeuta, obra y participante. Es complejo aseverar que las imágenes producidas son consideradas como un espacio transicional con sentido para los niños y niñas. Sin embargo, así como en el juego, se puede constatar que el proceso creativo trasciende las diversas limitaciones del grupo (Fiorini, 2007), pudiendo ofrecer un espacio de expresión que se da lugar durante la exploración, y que involucra la movilización de una gran cantidad de recursos de la persona. Así podemos asimilar que, los materiales y medios son todo aquello que puede ser motor de juego, incluyendo el cuerpo como material de creación. Además, el cuerpo se conforma en un medio de expresión y comunicación, y tal como menciona Winnicott (1971), se debe entender como parte de las representaciones mentales. Podría aseverarse entonces que aquí radica la efectividad del proceso terapéutico en cuestión, donde es en el *ensayo y error* donde suceden las intenciones comunicativas que se transducen en acciones, las cuales a su vez son recepcionadas en un encuadre terapéutico con disponibilidad para ello. También, acontecen dinámicas de *acción y reacción* donde la reciprocidad y el intercambio tienen lugar. Finalmente, se asevera que la Arteterapia propone un espacio de encuentro, de allí el nombre de esta monografía *Encuentros de Arteterapia*, permitiendo “un encuentro con la alteridad, con el otro, con el material, con uno mismo” (Figuroa y Jiménez, 2022).

## Bibliografía

- Adoni-Kroyanker, M., Regev, D., Snir, S., Orkibi, H., & Shakarov, I. (2018). Practices and challenges in implementing art therapy in the school system. *International Journal of Art Therapy*, 24(1), 40–49. <https://doi.org/10.1080/17454832.2018.1536726>
- Alimovic, S. (2013). Emotional and behavioral problems in children with visual impairment, intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(2), p 153-160. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01562.x>
- Artigas, M. (s/f). *Síndrome de Down (Trisomía 21)*. AEPED. <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/6-down.pdf>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2014). *Informe: Marco Legal y reglamentario de la Educación Especial*. [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20945/5/BCN\\_Marco%20legal%20y%20reglamentario%20de%20educacion%20especial\\_DEF\\_v2\\_v2.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20945/5/BCN_Marco%20legal%20y%20reglamentario%20de%20educacion%20especial_DEF_v2_v2.pdf)
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2018). *Decreto N°170 del Ministerio de Educación del 2010: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial*. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)
- Brosch, T., Scherer, K., Grandjean, D., y Sander, D. (2013). The impact of emotion on perception, attention, memory, and decision-making. *Swiss Medical Weekly*, 143(1920). <https://doi.org/10.4414/smw.2013.13786>

Carpintero, E. (2002). El proceso del transfer: Revisión y nuevas perspectivas. *Edupsykhé*, 1(1), 69-95.

CET Inkapoyen (s/f). *Proyecto Educativo Institucional*.

[https://inkapoyen.cl/archivos/PEI\\_INKAPOYEN\\_2.0.pdf](https://inkapoyen.cl/archivos/PEI_INKAPOYEN_2.0.pdf)

Cornejo, J., M. (2006). El análisis de las interacciones grupales: las aplicaciones SOCIOS. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 277-297.

<https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61842>

Dekker, M. y otros (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (8), p 1087-1098. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00235>

Eisenberg, N., (2006). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed.). John Wiley & Sons, Inc.

Eisenberg, N., Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed.). John Wiley & Sons, Inc.

Eisenberg, N. y Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101 (1), 91-119. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>

Errazuriz, L. (2002). *¿Cómo evaluar el Arte? Evaluación de la enseñanza de las artes visuales a nivel escolar: prácticas, mitos y teorías*. Ministerio de Educación.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación.

*Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>

Figuroa, C. y Jiménez, P. (2022). Psiquismo y creación: Una relación simbiótica. *Reidocrea*, 11(32), 384-394. [10.30827/Digibug.76065](https://doi.org/10.30827/Digibug.76065)

Fiorini, H. (2007). *El psiquismo creador: teoría y clínica de procesos terciarios*. AgrupArte Producciones.

Fondo Nacional de la Discapacidad. (2006). *Discapacidad en Chile: Pasos hacia un modelo integral de funcionamiento humano*.

<https://www.senadis.gob.cl/documentos/listado/137/estudios-estadisticas-informes>

García, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41(66), 5-31. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000100001>

Hass-Cohen, N. y Carr, R. (2008). *Art Therapy and Clinical Neuroscience*. Jessica Kingsley Publishers.

Hautala, P.- M. (2011). Art Therapy in Finnish School: Education and Research. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 71-86. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2011.v6.37085](https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2011.v6.37085)

Hernández, P. (2012). *Arteterapia y escuela inclusiva*. [Tesis de magister, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/466e94fd-cdea-4acd-93ce-300787ae80b5/content>

Kandinsky, W. (1979). *De lo espiritual en el arte*. (1ª ed). Tlahuapan: Premia editora de libros.

Karkou, V. (2010). *Arts therapies in schools, research and practice*. Jessica Kingsley Publishers.

- Knafo-Noam, A. (2016). Prosocial behavior. *Encyclopedia of early childhood development*.  
<http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/prosocial-behaviour.pdf>
- Kramer, E. (1982). *Terapia a través de una comunidad infantil*. Kapelusz.
- Kramer, E. (1993). *Art as therapy with children*. (2nd ed.). Magnolia Street Publishers.
- Kramer, E. (2000). *Arts as Therapy: Collected Papers*. Jessica Kingsley Publishers.
- Larban, J. (2012). Autismo temprano, neuronas espejo, empatía, integración sensorial, intersubjetividad. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*. 54, 79-91. En  
<https://www.seypna.com/revista-seypna/articulos/autismo-temprano-neuronas-espejo-empatia/>
- Lavric, M. y Soponaru, C. (2003). Art Therapy and Social Emotional Development in Students with Special Educational Needs: Effects on Anxiety, Empathy, and Prosocial Behaviour. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 606-621.  
<https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/714>
- Lopes, P. N., Salovey, P., Coté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion (Washington, D.C.)*, 5(1), 113–118.  
<https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>
- López, M., A. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso*, 31, 221-232.

López, M., D. (2009). *La intervención Arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/10387>

Lowendeld, V. y Brittain, L. (1964). *Creative and mental growth (4th edition)*. The Macmillan Company.

Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth. (3rd ed.)*. Macmillan.

Lusebrink, V. B. (1990). *Imagery and visual expression in therapy*. Plenum Press.

Lusenbrink, V., B. (2004). Art Therapy and the brain: An attempt to understand the underlying processes of art expression in therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 21 (3), 125-135.  
<https://doi.org/10.1080/07421656.2004.10129496>

Malchiodi, C. (2003). *Handbook of Art Therapy*. The Guilford Press.

Malpartida, D. (2007). Historia y fundamentos de la psicoterapia psicoanalítica a través del arte (Parte II). *Elpsitio*.  
<https://www.elpsitio.com.ar/Noticias/NoticiaMuestra.asp?Id=1801>

Martínez, N. y López Fernández, M. (2004). *Arteterapia y Educación*. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Martinez Loné, P. (2017). El garabato de Winnicott y su uso inspirador en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 12, 191-203. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57570>

Marxen, E. (2011). *Diálogos entre arte y terapia. (1ª ed)*. Barcelona: Editorial Gedias S.A.

- Mayer, J. D. (2005). La inteligencia emocional. Una breve sinopsis. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 35-46.
- McNiff, S. (1992). *Art as medicine: creating a therapy of the imagination*. Shambhala.
- Menzen, K.-H. (2001). *Grundlagen der Kunsttherapy*. UTB, Stuttgart.
- MINEDUC. s.f. *Educación Especial*. Ministerio de Educación.  
<https://escolar.mineduc.cl/educacion-especial/>
- Ministerio de Educación. (2019). *Orientaciones para escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera*.  
[https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/08/Orientaciones\\_EEspeciales.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/08/Orientaciones_EEspeciales.pdf)
- Ministerio de Salud, 2011. *Guía de Práctica Clínica: Detección y Diagnóstico Oportuno de los Trastornos del Espectro Autista (TEA)*.  
<https://www.minsal.cl/portal/url/item/bd81e3a09ab6c3cee040010164012ac2.pdf>
- Morandín-Ahuerma, F. (2019). La hipótesis del marcador somático y la neurobiología de las decisiones. *Escritos de Psicología*, 12(1), 20-29.  
<https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2019.1909>
- Moreno, J., L. (1974). *Fundamentos de la sociometría* (J. García Bouza y S. Karsz, Trad.). Editorial Paidós. (Obra original publicada en 1954).
- Muñoz, E. (2020). Arteterapia en un centro de educación infantil inclusivo. *Revista de educación inclusiva*, 13 (1), 28-49.
- Oaklander, V. (2008). *El Tesoro Escondido* (L. Boroday y F. Hunees, Trad.). Editorial Cuatro Vientos. (Obra original publicada en 2006).

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*.

[https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3562:2010-clasificacion-internacional-funcionamiento-discapacidad-salud-cif&Itemid=2561&lang=es#gsc.tab=0](https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=3562:2010-clasificacion-internacional-funcionamiento-discapacidad-salud-cif&Itemid=2561&lang=es#gsc.tab=0)

Paín, S. y Jarreau, G. (1995). *Una psicoterapia por el arte* (C. Slavutzky, Trad.). Ediciones Nueva Visión. (Obra original publicada en 1994).

Polo, L. (2003). *Técnicas plásticas del arte moderno y la posibilidad de su aplicación en Arteterapia* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/55793>

Pozo, G. (2008). El arte como pensar metafórico en la filosofía simbólica de Cassirer. *Praxis Filosófica*, 26, 169-188. [10.25100/pfilosofica.v0i26.3306](https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i26.3306)

Rhyne, J. (1973). *The Gestalt experience*. Brooks/Cole.

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., y Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131–141. [https://doi.org/10.1016/0926-6410\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0)

Rodríguez, M., I. (2005). *Introducción general a los estudios iconográfico y a su metodología*. E- Excellence. [https://www.ucm.es/data/cont/docs/1888-2019-12-01-INTRODUCCION\\_GENERAL\\_A\\_LOS\\_ESTUDIOS\\_ICON.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/1888-2019-12-01-INTRODUCCION_GENERAL_A_LOS_ESTUDIOS_ICON.pdf)

Rubin, J., A. (1978). *Child art therapy*. Van Nostrand Reinhold.

Rubin, J., A. (2005). *Child Art Therapy: 25th Anniversary Edition*. John Wiley and Sons, Inc.

S.A.

Schaverien, J. (1992). *The revealing image: Analytical art psychotherapy in theory and practice*. Tavistock/Routledge.

Vigotsky, L., S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil (F. Martínez, Trad.)*. (2nd ed.). Editorial Pueblo y Educación. (Obra original publicada en 1896- 1934).

Waller, D. (2006). Art Therapy for Children: How it leads to change. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11(2), 271–282.  
<https://doi.org/10.1177/1359104506061419>

Winnicott, D. W., 1979. *Realidad y juego (F. Mazía, Trad.)*. Editorial Gedisa. (Obra original publicada en 1971).