



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DIDÁCTICA DE LA
EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y
CORPORAL**

TESIS DOCTORAL
**EDUCACIÓN Y TERAPIA ARTÍSTICA:
IMPLEMENTACIÓN DE UN PROYECTO DE
TEATRO NEGRO**

**PRESENTADA POR:
MARÍA DOLORES CALLEJÓN CHINCHILLA**

**DIRIGIDA POR:
DRA. D^a. MARÍA ISABEL MORENO MONTORO**

JAÉN, 18 DE ABRIL DE 2012

**ISBN 978-84-8439-665-9
DEPÓSITO LEGAL J-1305-2012**



TESIS DOCTORAL

M^a Dolores Callejón Chinchilla
Jaén, 2012



UNIVERSIDAD DE JAÉN

M^a Dolores Callejón Chinchilla.

***EDUCACIÓN Y TERAPIA ARTÍSTICA:
IMPLEMENTACIÓN DE UN PROYECTO DE TEATRO NEGRO***

Jaén, 2012

Directora de Tesis: Dra. D^a María Isabel Moreno Montoro

Departamento: Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal

Al mar, a la foca monje, a las coquinas de Cabo de Agua, al pan caliente, a los caballos, a los perros y los gatos, al faro, a las margaritas, a las mariposas, a los cerdos..., a la vida sencilla, natural y libre que me inculcaron de niña.

Esta tesis está dedicada, a todos "los niños" -especialmente a mis sobrinos - y sobre todo a mis padres por ser el punto de partida de mi concepción de la vida: *a mi madre*, por dudar de la necesidad de ir al colegio, por insistir en que no fuéramos; *a mi padre*, por darle la importancia que tiene.

Agradezco también a todas las buenas personas que me han sufrido y apoyado a lo largo de este tiempo, agradezco a todos los que me acogieron en Nantes y especialmente a Remedios Zafra por ofrecerse al principio para dirigirme la tesis y estar ahí siempre que la he necesitado, y a Isabel Moreno por darme al final, el empujón y la ayuda necesaria para entregarla.



Índice

Prólogo	5
Índice.....	7
Resumen.....	11
Sommaire	11
A. Introducción	
Una alumna	15
Une élève.....	17
1. Antecedentes y génesis	21
1.1. Historia personal.....	23
1.2 Intereses y motivación	42
1.3. Referencias bibliográficas.....	48
2. Aspectos preliminares de la investigación.....	53
2.1. Descripción general	55
2.2. Encuadre: conceptos, problemas y contextos	57
Sobre los conceptos y sus interpretaciones.....	57
Posibles problemas en el campo de estudio.....	67
Sobre los contextos	70
2.3. Planteamiento del problema y de la investigación	74
Punto de partida.....	74
Delimitación, hipótesis y objetivos.....	86
Diseño y proceso	88
2.4. Referencias bibliográficas	93

B. Arte, educación, terapia

Un profesor	109
Un professeur	111
3. Conexiones teóricas.....	113
3.1. La educación como desarrollo personal.....	115
Percibir, interiorizar, expresar	122
Conducta antisocial y prosocial en la adolescencia	124
3.2. El potencial del arte.	
De la educación por medio del arte a	
una educación artística saludable.....	139
3.3. Referencias bibliográficas.....	142
4. Niveles de intervención: educación, mediación, intervención, terapia.....	153
4.1. Corrientes de la psicología y terapia artística.....	155
La resiliencia	168
4.2. Arteterapia.....	173
El diario creativo	182
4.3. Referencias bibliográficas.....	189
5. Implicaciones prácticas	197
5.1. Posibilidades de aplicación	199
Formación del profesorado	200
Implementación con el alumnado	209
5.2. Referencias bibliográficas.....	211

C. Un Programa de intervención en el aula: implementación de un proyecto de teatro negro

El departamento de orientación	219
Le conseilère d'orientation	221

6. Un programa de intervención.....	223
6.1. Introducción	225
6.2. Material y método de la investigación	227
Objetivos e hipótesis de la investigación.....	227
Metodología de la investigación	229
Población, tamaño y características de la muestra.....	231
Distribución de la muestra	232
Características de los participantes	234
Variables de estudio.....	236
Instrumentos.....	239
Selección de las pruebas	239
Correlaciones definidas entre variables	241
Descripción de los instrumentos utilizados.....	241
Procedimiento	243
Trato con personas e instituciones	243
Aplicación de las pruebas y desarrollo del programa	244
Fase de implementación	245
6.3. Desarrollo e implementación del programa de intervención.....	251
Justificación.....	251
Metodologías didácticas: el trabajo por proyectos	254
La actividad artística como proyecto y de autoría grupal ...	256
El teatro negro como propuesta artística interdisciplinar...	257
La intervención terapéutica por medio del teatro.....	261
Prosociabilidad en el aula	263
El trabajo en grupo	268
Calendario y sesiones	273
6.4. Referencias bibliográficas	286

D. Resultados y discusión

7. Resultados.....	301
7.1. Control y fiabilidad	303
7.2. Resultados	305
Análisis de los datos.....	308
7.3. Discusión.....	327
7.4. Referencias bibliográficas.....	345

E. Conclusiones / Conclusions

8. Importancia y beneficios que se suponen de la investigación	357
8.1. Logros y beneficiarios.....	359
8.2. Retos y perspectivas de futuro	362
8.3. Sucès et bénéfiques de la recherche	366
8.4. Defits et perspectives futures	369

F. Anexos	375
------------------------	-----

Resumen

Desde hace años venimos defendiendo la necesidad de una escuela que atienda la diversidad, que personalice la enseñanza para conseguir que todos los alumnos aprendan y progresen. Creemos que en esta escuela es posible la terapia artística como recurso para el pleno desarrollo de la personalidad, para la integración personal y social en la escuela. Se proponen dos niveles de implicación: formación del profesorado e implementación con el alumnado. En este último caso, se concreta con el desarrollo, aplicación y evaluación de un programa de intervención. Por medio de un proyecto de teatro negro, como propuesta artística interdisciplinar y terapéutica, en el aula y sin dejar de lado los objetivos curriculares, nos proponemos disminuir los valores excesivamente altos que presentan un grupo de adolescentes en dureza, variable de personalidad que es predictiva de la conducta antisocial y delictiva.

Résumé

Pendant des années, nous réclamons la nécessité d'une école que puisse répondre à la diversité parmi la personnalisation afin de s'assurer que tous les élèves puissent apprendre et progresser. Nous croyons que l'art-thérapie peut être une ressource utile pour le plein développement de la personnalité, pour l'intégration personnelle et sociale à l'école. On propose deux niveaux d'intervention: la formation des enseignants et l'application avec des élèves. Dans ce dernier cas, on spécifie un programme d'intervention: il a été développé et évalué. On utilise le théâtre noir comme un projet artistique interdisciplinaire et thérapeutique -dans la salle de classe et sans oublier les objectifs du programme éducatif-, pour réduire les valeurs trop élevées, d'un groupe d'adolescents pour l'indicateur de "dureté émotionnelle", variable de personnalité qui est prédictive du comportement antisocial et criminel à l'âge adulte.

A

INTRODUCCIÓN



Una alumna



Querida Eva¹, ojalá no existiera la escuela y no lo dices tú, lo se, tu tienes aun tanta ansia por hacer, por aprender... lo digo yo tu profesora y maestra.

Nos conocimos en 5º apoyando tu trabajo escolar y no es que fueras muy bien, te costó bastante aprender las tablas de multiplicar, pero al final de curso sabías dividir con decimales. Ahora reconoces las palabras agudas y llanas y sabes acentuarlas, también reconoces un sujeto elíptico y una

perífrasis verbal... es verdad, que a veces, te cuesta entender lo que lees, pero parece que en eso, no eres la única.

Quizás por nuestra insistencia, decidieron por fin hacerte en el colegio una Adaptación Curricular (entonces estabas en 6º) estuvimos intentando durante ese año completar una serie de ejercicios, personalizados, que ni tu ni yo entendíamos,

¹ Este texto fue publicado en la revista Escuela abierta, en el artículo titulado "Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI" (Callejón & Granados, 2003, págs. 130-131)

pero que estaban en ese nuevo cuaderno que ponía "Trabajo de Eva". De eso hace un año ya, has vuelto a repetir 6º para poderte aplicar –dicen- la adaptación, durante un ciclo completo. Pero ahora, como es habitual, han cambiado los "profes" y resulta que no existe constancia de esa adaptación, una adaptación como medida de atención a la diversidad: buscando tu integración.

Pero yo que te he visto, que he trabajado contigo, descubro con horror lo que sí existe, lo que supone el colegio para ti: DES-INTEGRACIÓN:

DES-INTEGRACIÓN tuya del grupo clase (tus compañeros son nuevos, tu vas aparte y encima tu único vecino de asiento tiene un tumor cerebral: "así estáis los dos más cerca del profesor" No se me olvidará cuando te recomendé que atendieras siempre lo que el profesor decía por si entendías algo, pero me dijiste que él no hablaba para ti, que tu hacías tus cosas y luego el te llamaba: "ahora ven tu, Eva")

DES-INTEGRACIÓN de tus niveles curriculares (de saber dividir con decimales- aunque no te sabías siempre las tablas-, ahora apruebas matemáticas porque sólo sumas, restas y haces alguna multiplicación por eso están muy contentos tus profesores, porque ahora los exámenes que te ponen, los apruebas)

...Y lo peor de todo, DES-INTEGRACIÓN de ti misma: tu, Eva la tonta y Eva la fea, que ha pasado todo el verano trabajando, como una más, en la oficina de tu padre, HAS VUELTO AL COLE.

Une élève



Ma chère Eva¹, je voudrais que l'école disparaisse, et je sais que ce n'est pas toi qui le dis, je le sais. Je connais ton grand désir de faire, d'apprendre... C'est moi, qui le dis, moi, ton professeur et maître.

Nous nous sommes rencontré quand tu étais en 5^{ème}. Tu avais besoin de soutien scolaire. Tu n'étais pas très bonne, tu avais du mal à apprendre les tables de multiplication, mais à la fin du cours tu effectuais même les divisions à

virgules. Maintenant, tu reconnais les mots avec accents toniques et tu sais ou les mettre. Par toi-même, tu as appris le sujet elliptique et la périphrase verbale. Il est vrai que parfois, tu ne comprends pas toujours ce que tu lis..., mais je pense vraiment que tu n'es pas la seule dans ce cas.

¹ Cet article a été publié dans le journal *Escuela abierta*, dans l'article intitulé "Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI" (Callejón et Granados, 2003, p. 130-131)

Peut-être que, de par notre insistance, l'école a finalement décidé de te faire un cours d'adaptation (lorsque tu étais en 6^{ème}). Pendant toute une année, nous avons dû compléter un programme d'exercices personnalisés, que ni toi, ni moi, avons compris, mais qui était dans ton nouveau cahier sur lequel ont écrits: "Cahier d'Eve".

L'année suivante, ils t'ont dit de recommencer encore une fois, pour pouvoir accomplir l'adaptation pendant un cycle éducatif complet. Mais à maintenant, comme d'habitude, ont changé le professeur et on a découvert qu'il n'y a aucun élément de preuve de cette adaptation, une adaptation en tant que mesure de l'attention à la diversité: en recherche de ton intégration. Mais moi, je t'ai vu... moi, j'ai travaillé avec toi, je découvre épouvantée ce qu'est l'école pour toi: DÉS-INTÉGRATION.

DÉS-INTÉGRATION de ton groupe-classe (tes copains sont nouveaux, tu travailles à part, et en plus, ton unique voisin de siège a une tumeur du cerveau - "comme ça, tous les deux, vous êtes, plus près du professeur-". Jamais Je vais oublier quand je t'ai recommandé d'attendre toujours le professeur, pour comprendre mieux, et toi, tu m'avais dit que lui, il ne parlait pas pour toi ; que toi, tu faisais tes choses et, plus tard, il t'appelait: "Maintenant viens toi, Eva".

DÉS-INTÉGRATION de tes niveaux curriculaires (de savoir diviser avec décimales- même si tu ne savais pas toujours les tables-, maintenant tu approuves les mathématiques parce que tu fais seulement des additions, soustraction et quelques simples multiplications... Ils sont très heureux, tes enseignants, parce que maintenant tu réussis tous les examens qu'ils te font faire.

...Et, encore pire, DÉS-INTÉGRATION de toi-même: Eva la bête, Eva la laide, qui a passé l'été à travailler comme quelconque, dans le bureau de ton père, TU ES RETOURNÉE A L'ECOLE.

1. Antecedentes y génesis

1.1. Historia personal

Normalmente, el problema a investigar está asociado a las experiencias y posiciones del investigador ante determinados hechos educativos, sociales, personales, etc. que le hacen interesarse por una serie de cuestiones (Arribas, 2008) y debe dar cuenta de ellas (Woolgar, 1988) (Marshall, 1990) (Bourdieu, 1992) (Finlay, 1998) (Parker, 2000) (Bright & Dike, 2009). Aunque esta no sea una tesis narrativa, ni siquiera exclusivamente cualitativa, la historia personal, es importante para entender el proceso y el contexto de la investigación¹ e interesante porque, en esta circunstancia en concreto, se ha ido entretejiendo paralelamente a la historia más reciente del arte terapia en España².

En este apartado se relata el encuentro de la autora de esta tesis con la educación, el descubrimiento de las posibilidades de la educación artística no solo para el conocimiento sino también para la salud, confluyendo, al fin en el arteterapia, al plantear la utilización del arte con objetivos terapéuticos.

¹ Esto no es novedoso. Huberman y otros (2000) destacan que ya desde finales de los años '90, el enfoque narrativo, fue cobrando relevancia en la investigación educativa.

² De hecho, en la tesis doctoral "La intervención arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español" de M^a Dolores López Martínez (Universidad de Murcia, 2009), la autora de esta investigación es una de las personas citada en el capítulo "inicio y desarrollo del arteterapia en España" (p. 158)

Educación

Esta tesis se encuadra en el ámbito escolar. El punto de partida es la búsqueda de soluciones para la atención a la diversidad³, para la atención personalizada, con el deseo de contribuir al impulso de una educación que frente al fracaso escolar, permita al niño, a todos los niños, alcanzar las múltiples capacidades que contribuyan a su pleno desarrollo integral.

La niñez y adolescencia son etapas importantes en la vida; momentos de favorecer un desarrollo personal y social positivo. Mucho de lo que seremos en el mañana se gesta, por tanto, en la etapa escolar. Algunos tienen la suerte de haber disfrutado de una infancia feliz, una familia y un entorno preocupado porque recibiera una educación de calidad e incluso estar dotado de capacidades multidimensionales "suficientes" para abordar el aprendizaje "de manera adecuada". Pero, por unos motivos u otros, no todo el mundo tiene estas facilidades. En este sentido, desde la institución educativa, especialmente desde los años 90 con la promulgación de la L.O.G.S.E. (M.E.C., 1990), se declara que la educación debe contribuir a "compensar desigualdades". Sin embargo, aunque sería lo deseable, por experiencia sabemos que no siempre se logra. Para algunos alumnos, el "fracaso", incluso se origina y/o desarrolla en la escuela.

Ser consciente de esto, me lleva a interesarme por la educación y cuestionarla, lo cual ocurre solo cuando tras dar algunos bandazos por la vida, y a pesar de creer que la enseñanza no era lo mío, empecé a trabajar en un centro educativo. Al comenzar a dar clases, mi vida, intereses y motivaciones dieron un gran revés. Hoy no me cabe duda: disfruto enseñando igual que aprendiendo.

³ Entendiendo que todos en algún momento de nuestra vida requerimos, en mayor o menor grado, de manera más o menos temporal o permanentemente de un apoyo específico, que en todo caso nos ayudará a conseguir un mejor desarrollo humano, una mayor integración, personal y social.

El centro en el que comencé mi etapa docente acogía tradicionalmente a niños de barriadas marginales (situado junto a la cárcel, había sido un hogar-colegio para hijos de presas). Como profesora de arte, durante mi primer año, solo cubrí las asignaturas de Educación Plástica y Visual en secundaria y música (que incluía la expresión corporal) y Educación Artística en primaria (que incluía plástica, música y teatro). En total no sumaban demasiadas horas y el horario no era “perfecto”, como les suele ocurrir a los novatos. El aula, por ley, estaba, pero era un cúmulo de mesas gigantes, viejas y rotas, así que entre otras ocupaciones, los huecos del horario, transcurrieron buscando soluciones para mejorar el aspecto y adecuar la clase de educación artística.

Por aquel entonces, era habitual que los niños que se comportaba mal o molestaran fueran sacados del aula; sin tener en cuenta que esto, tanto por la cantidad como por las “características comportamentales” del alumnado a quien esto acontecía, suponía un peligro. Poco a poco esos alumnos a los que nadie “quería” (porque no hacían nada y molestaban), descubrieron que entre el pasillo o el patio, atorar algo en el cuarto de baño, poner silicona en las cerraduras, o hacer cualquier otra gamberrada, mi clase les ofrecía nuevas perspectivas y se fueron integrando, por voluntad propia a “mi actividad restauradora”; al principio porque los echaban, luego (de eso solo nos enteraríamos el claustro, la dirección y yo misma, bastante más tarde) porque decían al profesor de turno, que yo “les necesitaba” y “había requerido su presencia”, quedando ellos, generalmente, encantado de “cedérmelos”, al menos en su hora.

Descubrí que todos aquellos tan mal considerados, hasta el más gamberro, se portaba bien, y no solo eso, ¡era agradable y educado! Me di cuenta de lo importante que era para un niño/joven lo que esperas de él, las expectativas que tienes, la confianza que no solo tu le ofreces sino que a él mismo eres capaz de infundirle; niños “mal considerados” “inútiles” (de esto hay mucho en la escuela, lamentablemente), realmente, no lo son. Descubrí lo importante que son las emociones y las relaciones en la escuela... la valoración, la autoestima..., al mismo

tiempo la implicación, la exigencia y la necesidad de esfuerzo, pero también la comprensión.

Al ser uno de los centros que adelantaban experimentalmente la reforma, quisieron impregnarnos bien de la nueva ley educativa (LOGSE), tuvimos expertos a nuestra disposición, incluso nos llevaban después a mostrar cómo se hacían “eso” de las adaptaciones y otro género de actividades de la que se vanagloriaba la ley, a reuniones de directores de centro educativos. Asistí a unos cuantos cursos, como siempre, alguno muy interesante, unos casi sentido, otros buenos pero aburridos, en fin, un poco de todo... Pero esto supuso un acercamiento y al fin interés por la pedagogía que nunca había sentido, experimenté la reforma como mía, me identifiqué con sus ideales -cuando oía hablar a alguno de los expertos consideraba esta reforma como un gran avance, no entendía las críticas, oposiciones, que las hubo y muchas... -en ese momento, quizás la utopía de los primeros conquistadores me cegó...-. Programé mis asignaturas - aun las editoriales no habían sacado los libros de texto -ni sus programaciones- adecuadas a la nueva ley -ilusos creíamos entonces, como nos dijeron, que los libros de textos, al menos como tales, de verdad, no iban a existir⁴-.

De este empeño aprendí mucho, descubrí orientaciones didácticas y personas fundamentales⁵ que alimentaron mi actual concepción educativa: el trabajo por proyectos, la educación integral y en valores, el paradigma de la complejidad, las Inteligencias múltiples-, la enseñanza personalizada orientada especialmente hacia la integración escolar y la atención a la diversidad, lo relacional y la narrativa, la psicología positiva, etc. Pero esto forma parte de un camino más largo y amplio, que en parte quedará visible más adelante. En ese momento aprendí sobre todo a dar valor a mi asignatura, a buscar cual era su sentido, el por qué de su aplicación en el aula... para intentar saber cómo hacerlo, cuando, donde y a quien...

⁴ Los libros de textos y las programaciones de las editoriales aparecieron en cuanto se empezó a aplicar la reforma educativa. Esto minimizó, en parte, el cambio que se pretendía.

⁵ Además de autores fundamentales, que se irán reseñando a lo largo de este trabajo, tengo que agradecer especialmente a Isabel M^a Granados, José Pedro Aznárez y M^a Luisa Moreno su acompañamiento en este camino, las reflexiones conjuntas que tanto nos han hecho aprender.

Descubrí que mi propuesta educativa estaba en la línea de esta ley educativa y que las áreas artísticas, en la escuela, podían ser base de educación integral, de educación en valores, de una educación no discriminatoria..., especialmente de atención a la diversidad⁶. Más tarde pude descubrir -realmente por aquellos entonces sabía bien poco-, que esto no era nada nuevo. Sainz (2002, pág. 174) llega incluso a clasificar a los autores clásicos que promueven el arte como medio de desarrollo y aprendizaje, según determinados enfoques: “evolutivo (Luquet, Lowenfeld, Stern); estructural (Arnheim, Kellogg); psicomotriz (Lurças, Calrny, Goodnow), Madurez intelectual (Goodenough, Koppit); Psicológico proyectivo (Corman); Psicopatológico (Aubin, Boutonier, Rocher) y Semiótico (Duborgel)”.

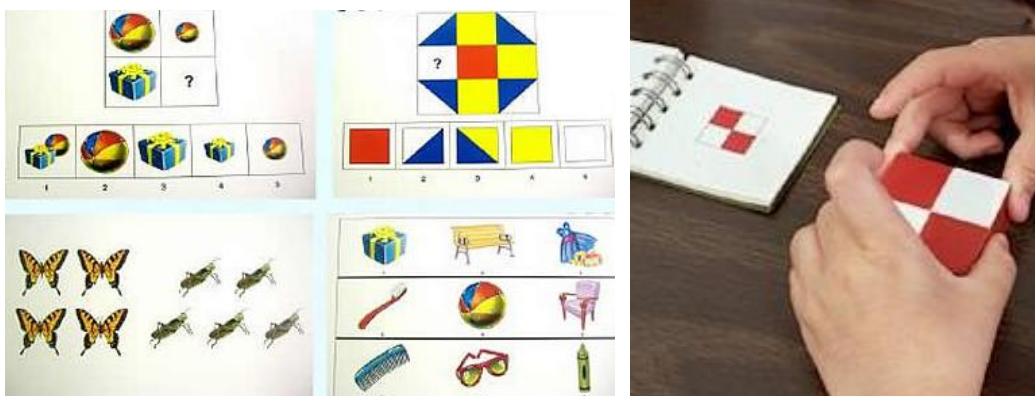
Educación artística saludable

Aun cuando se pensara que el arte solo opera “en el dominio de lo cualitativo”, no encontraba sentido que no se les diera valor a las materias artísticas, que se les considerara incluso como “marías”. Como decía Dewey en “Art as Experience” (Dewey, 2005 [1934]), el arte requiere “una exigencia tan grande sobre el pensamiento como pensar en términos de símbolos verbales o matemáticos”, “la producción de una obra de arte probablemente requiere más inteligencia de lo que

⁶ Desde entonces, he participado como ponente en jornadas y encuentros de orientación educativa, atención a la diversidad y apoyo escolar como: I, II y III Seminario Permanente para profesores de apoyo de Centros Escolares. Junta de Andalucía. FERE - Andalucía, 2004, 2005, 2006; IV Jornadas para orientadores escolares “Inclusión y convivencia como bases para formar comunidad” Madrid. FERECCECA y EG, 2006. Curso “Atención a la diversidad”. FORCEM. Sevilla, 2006; XVII Jornadas formativas para directores: Mecanismos de integración en la Educación Secundaria. ACCAM. Sevilla, 2007; y realizado publicaciones en esta línea como: Callejón, M^a Dolores; Moreno, M^a Luisa & Granados, Isabel M^a “De la realidad a la integración: por una escuela de calidad”. Escuela Abierta nº 8. (pp. 279-295) Sevilla, 2005; Callejón, M^a Dolores; Aznárez, José Pedro & Granados, Isabel M^a “Actividades abiertas (y complejas) para atender a la diversidad”. Actas V Congreso Internacional “Educación y sociedad. La educación: retos de S.XXI”. Granada, 2006; Callejón, M^a Dolores & Granados, Isabel M^a “La realidad de la ¿integración? Educativa”. Actas I Congreso sobre Educación inclusiva. Universidad de Vic, 2004. Por motivos obvios no puede reseñarse todo el currículum de la autora en esta línea de investigación que se encuentra disponible en: www4.ujaen.es/~callejon

la mayoría de quienes se enorgullecen de ser “intelectuales” denominan pensamiento” (citado por Eisner, (1995, pág. 100)

Estaba convencida de su valor, porque lo estaba viendo. Había aprendido sobre la educación artística y ahora además, me interesaba conocer sus posibilidades para la atención a la diversidad, especialmente por mi experiencia, ante el fracaso escolar, para ayudar a aquellos alumnos que se suponía que ya lo tenían “todo perdido”. Contacté con Joaquín Mora, profesor de la Universidad de Sevilla, que había desarrollado y estaba aplicando el programa "Comprender y Transformar" con la pretensión de mejorar habilidades de pensamiento en niños en privación sociocultural⁷ (Mora, 1998). Quería descubrir posibilidades de actuación desde la educación artística. Sin embargo el no entendió lo que pretendía, no encontraba qué tenía que ver yo, que venía del campo del arte, con su trabajo. Me sorprendió pues, en cada ejercicio que él proponía en su programa, yo no veía sino elementos que eran la base de mi asignatura (Educación artística, Educación Plástica y Visual): ejercicios de atención y percepción, memoria y discriminación visual, auditiva, coordinación viso-motora, psicomotricidad fina, etc. similares a los que yo hacía con mis alumnos. Me di cuenta de su importancia pues aparecían en test y pruebas de inteligencia así como en otros programas de desarrollo cognitivo.



Imágenes del WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) de David Wechsler, una de las pruebas de inteligencia para niños más utilizada.

⁷ El programa “Comprender y Transformar. Bases, metodología y evaluación” de Joaquín Mora (1998) se encuentra disponible en la URL: <http://barbacana.net/mora/CyT>

Mi investigación se centró entonces en lo que llamé el proceso P.I.E.; proceso que entendía como base de la educación artística y por tanto el que pretendía enseñar a mis alumnos, pero que al mismo tiempo, descubrí, lo era de cualquier proceso cognitivo y relacional: percibir-interiorizar-expresar (Callejón y Granados, 2001)⁸.

Conocí a Fernando González Lucini, uno de los ideólogos de la Logse y que trataba el tema de la educación en valores, de él aprendí que era posible enseñar de manera globalizada, desde la transversalidad, algo especialmente fácil desde el arte y que se traducía en la base de una educación integral. Este autor, siguiendo a Freire, proponía una “pedagogía de la esperanza” basada en tres momentos que coincidían con el proceso P.I.E: “Percepción creadora”, “interiorización crítica” y “expresión multimedial” (G. Lucini, 1996, pág. 91). Desde esta perspectiva más amplia, descubría que la educación artística podía convertirse en algo más que el desarrollo de habilidades específicas, la libre autoexpresión o el conocimiento de un código... se relacionaba con el desarrollo cognitivo, motor y sensorial, con el desarrollo humano en general⁹ proporcionando habilidades y capacidades, útiles no solo para la vida en general sino además, para la escuela, en particular. Me cuestioné entonces si era posible que el arte estuviera más presente en la escuela. En una comunicación presentada en las “I Jornades d’Arts Visuals i Educació. Nous Reptes per al segle XXI” (Callejón M. D., Mas arte en la escuela ¿Es posible? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?, 2004), argumentaba la posible adscripción de las artes a la categoría de “materia instrumental”, haciendo un recorrido a lo largo de la historia por distintas pedagogías -tradicionales y actuales- que defendían (otra vez y aun) un mayor papel de las artes en la educación.

⁸ En las Jornadas “La escuela actual: nuevas respuestas ante nuevos retos” Fundación ICSE. Sevilla, abril 2001, presenté la comunicación “Formación integral a través del proceso P.I.E. (percepción, interiorización, expresión).

⁹ En esta línea se puede consultar la tesis doctoral de Pilar Díez del Corral Pérez-Soba: “Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano” (Díez del Corral, 2005), a la que más tarde volveremos a hacer referencia.

Pero, si queremos más arte, nos preguntaba Fernando Hernández¹⁰, será ¿para hacer qué? Entendí que para que la educación artística tuviera sentido y un papel importante en la educación, no bastaba lo que, en general, en la práctica educativa se proponía (Callejón M. , 2005) (Callejón & Aznárez, 2005) (Aznárez & Callejón, 2009). Si bien creía coincidir con los fundamentos de la legislación educativa, el desarrollo para el área de Educación Visual y Plástica, me parecía insuficiente: aprender el “lenguaje visual” conociendo sus elementos: punto, línea, plano, textura y composición... y tener las destrezas manuales necesarias para ser capaz de utilizarlas mecánicamente... no era suficiente, como conocer la letras no supone saber leer y aún menos, lo más importante, comprender e ir más allá de lo que se nos quiere decir (Hernández, 2000, pág. 43). Esto es especialmente significativo en el arte, en el lenguaje del arte, simbólico y complejo por definición, como más tarde aprendí (Aznárez & Callejón, 2006) (Aznárez & Callejón, 2008). Aunque se habla de “aprender a ver” y “aprender a hacer” si nos limitamos a enseñar el código, que es lo más frecuente, lo fundamental se nos escapará. Porque como decía Susana Tamaro (2005) (2007), se transita... por inercia... sin ver nada; incapaces de pararnos a oler, a escuchar, a mirar. Oímos pero no escuchamos, miramos pero no vemos... somos ciegos, que aun viendo, no ven, señala Saramago (1998).

Mi interés por el proceso P.I.E., de orientación mas cognitivista, se había ido enriqueciendo con el descubrimiento del aprendizaje "para la comprensión", y “la reflexión en torno a la construcción de la identidad" (Hernández, 2000), con el acento sobre la mirada y desde el trabajo de la interioridad como piedra fundamental en el camino del desarrollo integral (Callejón 2004; 2005; 2009)¹¹.

Siguiendo a Sanz y Amezcua (2005) y entendiendo que el arte no podía quedarse en provocación, en espectáculo, aunque tuviera una importante carga

¹⁰ Creo oportuno a agradecer en este apartado a quien me mostró, desde que lo conocí en los cursos de doctorado y me sigue mostrando cada día, nuevas perspectivas de la educación artística, siempre cuestionando y animando a la reflexión, Fernando Hernández, catedrático de la Universidad de Barcelona.

¹¹ De aquí surgen una serie de publicaciones en esta línea: (Callejón & Granados, Deslumbrados, atrapados, construidos. Del diálogo y el tiempo para una mirada sana; para la construcción personal en la escuela, 2004); (Callejón M. , Del cuerpo, el arte y el aula, 2005) (Callejón & Granados, Experiencias de la mirada. Por una educación saludable, 2005); (Callejón M. , Miedo a decirte quién soy. El problema de la in-visibilidad, 2009);

simbólica, comprendí que también la educación artística podía “descubrir zonas nuevas”. Dedicué, así, esfuerzo y tiempo en investigar su valor y utilidad, en la escuela, mi ámbito de trabajo y especialmente para la atención a la diversidad (Callejón, Aznárez, & Granados, 2006), la educación en valores (Callejón M. D., 2006) (Callejón & Granados, 2006), la educación integral (Aznárez & Callejón, 2004) (Granados & Callejón, 2006), defendiendo, como tantos otros autores, una educación artística saludable, útil y para todos, que en la escuela fuera valiosa para el desarrollo integral de los alumnos, de todos los alumnos (Callejón, Aznárez, & Granados, 2006) (Callejón M. , 2008)¹².

La educación artístico-estética debía ser parte importante de la educación si esta pretende el desarrollo integral de los alumnos y aun más, podría aportar a la escuela una forma de trabajar diferente, al menos alternativa, una “puerta de acceso al conocimiento”¹³, sobre todo, aunque no de manera exclusiva, para aquellos niños que fracasan en el sistema educativo tal y como está planteado y por tanto, facilitaría la integración.

Este fue el punto de partida de mi investigación, quería saber cómo aprovechar los beneficios de la educación artística, que descubría tan valiosa, para ayudar a aquellos alumnos que “parecían” fracasar en el sistema educativo. Cuando se lo comenté a Fernando Hernández, profesor en mis cursos de doctorado, me orientó hacia el arte terapia, creí en principio que no con demasiado acierto, aunque ahora que lo miro en la lejanía, se lo agradezco. Es frágil la frontera entre una educación artística que se pretenda “saludable” y el arteterapia, sobre todo si se trata en el contexto educativo, como es el caso.

De esto trataremos más adelante, pero ahora lo que nos interesa es (1) entender el recorrido que nos lleva hacia la consideración de un modelo de

¹² Se hace referencia a la comunicación “A healthful art for all” (Callejón, Aznárez, & Granados, 2006), presentada en el Congreso INSEA celebrado en Viseu (Portgal): Interdisciplinary Dialogues in Arts Education y en la misma línea, a la ponencia “¿Es posible una educación artística útil y saludable, una educación artística para todos?” presentada en el II Congreso Internacional de Educación Artística y Visual: Retos sociales y diversidad cultural. Granada, 2008

¹³ Se hace referencia a la nomenclatura propia de la concepción de las Inteligencia Múltiples del proyecto Zero de la Universidad Harvard (<http://pzweb.harvard.edu/>).

educación artística que genera y transforma, que utiliza el poder mediacional del arte contribuyendo a afrontar con éxito los retos de la sociedad actual, un modelo de educación artística que cuando se utiliza, es beneficiosa para el desarrollo integral, ayuda a mejorar la integración personal y social de los individuos; y (2) descubrir la dificultad que supuso, en esos momentos, comenzar esta línea de investigación - entre otras cosas porque por algún oscuro o tal vez inconsciente motivo, el mundo del arte, y por ende, por aquellos momentos, la educación artística, no tenían especial interés por el arte terapia (a pesar de la cantidad de personas que, cada vez más, se sienten atraídas por este campo¹⁴), quizás porque rompe en cierta manera el mito del “artista” y la restringida relación entre arte y locura tantas veces entonada desde la antigüedad, un tema polémico y aun en discusión (Romero, 2000)¹⁵- y también era rechazado desde la psicología, por el temor a la intromisión en un ámbito del que no se presupone no ser profesional. Todo esto lo trataremos en el desarrollo de la tesis.

Arteterapia

En mi búsqueda del arteterapia, Fernando Hernández, previamente nombrado, me puso en contacto con José M^a Barragán, profesor de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona quien me aconsejó que hablara mejor con Carles Ramos, director del Centro “Metafora”¹⁶ y con él, co-director del primer Máster de Arteterapia que se implantó en España y que comenzaría al curso siguiente de nuestro encuentro (1999). Así lo hice, pero su único interés fue insistir

¹⁴ Desde hace tiempo que insisto en el arteterapia como una más -y con gran futuro- de las perspectivas profesionales de los licenciados en Bellas Artes.

¹⁵ Lamentablemente, aún a día de hoy, se siguen presentando tesis dirigidas por psiquiatras y profesionales de las Bellas Artes que pretenden “demostrar” la que parece innegable conexión entre el artista y la enfermedad mental.

¹⁶ Convertida en asociación sin ánimo de lucro, Metafora lleva más de diez años ofreciendo actividades culturales, docentes y terapéuticas mediante convenios con distintas instituciones públicas. Desde allí se constituyó además la Asociación Profesional Española de Arteterapeutas (ATe).

en que me matriculara en ese Máster¹⁷, el cual, aunque me interesara, por motivos económicos y laborales no podía seguir. Tampoco me atraía demasiado su orientación centrada en la psicológica dinámica, -que no rechazo por principio, pero tampoco comparto, y menos como única vía-, ni entendía tampoco la obligación de tener que comprometerse a “emprender un proceso psicoterapéutico personal”¹⁸ (algo que, aun cuando pueda ser interesante y altamente formativo, en ningún momento se le exige a un psicólogo o terapeuta).

Me volví de Barcelona, podemos decir que con la manos vacías y no mucha más información que la que conseguí en las bibliotecas universitarias.

De vuelta a Sevilla, busqué quien pudiera trabajar en el ámbito del arteterapia. Desde la Facultad de Bellas Artes, pasé a la de Educación y del *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*, enviaron al de *Psicología Evolutiva*, estos al de *Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psiquiátrico* y de ahí a *Psiquiatría*, al hospital Virgen Macarena de Sevilla. Mi primer encuentro práctico, con algo más cercano -creía-, de Arte Terapia, fue así, la asistencia a la Unidad de dicho Hospital, donde desde hacía tiempo, Francisco Ortega Beviá¹⁹, en su trabajo con pacientes de psiquiatría, incluía talleres artísticos. Pasé dos meses asistiendo a cada una de las sesiones, pero aquello no me suscitó excesivo interés, quizás porque no compartí las reuniones interdisciplinares que el equipo mantenía periódicamente y porque el taller de arte se entendía más como terapia ocupacional²⁰ complementaria casi con la intención principal, creó, de ocupar el tiempo, y poco más, de los pacientes que acudían a esa unidad.

Creía que no era esto lo que buscaba, pero no me di por desanimada. Por aquellos momentos, la red, poderosa fuente de información, no estaba totalmente

¹⁷ Lo mismo me ocurrió cuando, ya con la intención de hacer la tesis internacional, visité la Facultad de Medicina de la Université Paris 5, René Descartes, en la que desde el ámbito de la psiquiatría se ofrecía titulación en arteterapia. De aquel encuentro, solo conseguí el listado de bibliografía recomendada a los estudiantes.

¹⁸ Tomado de la página del Máster, entre los requisitos de entrada. http://www.metafora.org/postgrado_requisitos.htm

¹⁹ Francisco Ortega Beviá es médico psiquiatra. Profesor titular de psiquiatría, por entonces Director del Máster de Terapia Familiar y de Sistemas en la Universidad de Sevilla (España).

²⁰ Más adelante se expondrán las diferencias entre el arteterapia y la terapia ocupacional.

implantada y, en el tiempo libre, cuando y como podía, seguí viajando. Mi siguiente paso fue Madrid, contacté con Marian López-Cao y Noemí Martínez. También ellas tenían en proyecto comenzar la titulación de Máster y me comentaron de las dificultades de esta práctica en España. Realmente el proyecto se hacía realidad, sólo porque, tras llamar a varias puertas, dieron con la persona adecuada, padre de una niña con Síndrome Down, conocedor de las posibilidades del arte y la expresión artística y en ese momento, decano de la Facultad de Educación, donde se implantaría, al curso siguiente (2000). Marian me indicó bibliografía fundamental y me habló de un Congreso que la “European Consortium of Art Therapy Association” (ECARTE)²¹, celebraría en Madrid (2003) al que más tarde asistiría. En este caso, me ofrecieron su apoyo pero sobre todo me indicaron que podía hablar con Virtudes Martínez, profesora de la Universidad de Granada, que iba a formar parte del profesorado del Máster y que tenía la intención de plantear también esta titulación en Andalucía (para comenzar en 2001), algo que más tarde se dejaría de lado²². El mismo año que comenzaba el Máster de Barcelona, Virtudes ya planteaba en Granada un curso de introducción en el que participaban tanto Carles Ramos como Marian y Noemí, entre otros²³, por lo tanto, por la cercanía y validez, era la persona indicada para ayudarme en la tesis.

Pero se trataba de saber qué se hacía de terapia artística en el ámbito escolar. En el año 2002 asistí en Salamanca a las I Jornadas Nacionales "Aportaciones de las Terapias Creativas en el ámbito educativo"²⁴ asistí presentando ya una mi

²¹ <http://ecarte.info/>

²² Esta titulación no terminó por implantarse en Granada, siendo el Departamento de Escultura el que comenzaría una titulación, que especifica expresamente que no es de arteterapia sino de mediación artística. Por otro lado, desde la Universidad de Huelva, también Pilar Domínguez-Toscano, también hizo varios intentos de implantar la titulación en Andalucía, incluyendo la opción de grado, queriendo aprovechar el que se suponía un momento de gran cambio en la Universidad, de planes de estudios y de las titulaciones, algo que como todos sabemos no fue tal. Junto a ella, José Pedro Aznárez, Isabel M. Granados y yo misma, participamos en la elaboración de los títulos, de grado y máster que finalmente se pospusieron, comenzando este curso próximo (2012/2013), el máster.

²³ Puede consultarse información más ampliada en el artículo: “Aproximaciones al Arte-terapia. Una experiencia en Granada” que Virtudes Martínez publica en la revista *Arte, individuo y sociedad*, 2000, 12 (335-340). Disponible en: http://www.arteindividuosociedad.es/articles/N12/Virtudes_Martinez.pdf

²⁴ Estas jornadas fueron organizadas por La Escuela de Magisterio de la Universidad Pontificia de Salamanca Luis Vives y Acledima (Asociación Castellano Leonesa para el Estudio, Desarrollo e

experiencia en el aula²⁵. Las Jornadas pretendían ser “un foro de encuentro entre distintos profesionales y estudiantes interesados en el empleo de los lenguajes artístico-creativos como un medio para abordar los déficits socio-afectivos de los escolares” pero lo que fue interesante se realizaba en el ámbito de la educación especial en la que yo no quería centrarme, pero así fui conociendo y reencontrándome con otros que investigaban, formaban y/o trabajan en esto del arteterapia. Ahora se trataba de conocer que se hacía en Andalucía, por ello, visité la Consejería de Educación. Allí me pusieron en contacto con la persona que llevaba el programa MUS-e, que me pareció muy interesante y del que hablaremos más adelante, pero que de nuevo, no se correspondía con lo que yo esperaba, planteaban la integración pero desde la mediación-acción social más que desde la intervención terapéutica²⁶. De allí me enviaron a la Delegación, sabían de algún inspector interesado en “algo de eso”; hablé con algunos hasta que me dijeron que si realmente quería conocer lo que se hacía en los colegios donde tenía que ir era al Centro del profesorado. Y así hice, hablé con el director y éste, -aunque, no era eso lo que yo pretendía, sino más bien contactar con el encargado de la atención a la diversidad-, insistió en que hablara con el asesor de plástica, por aquel entonces, José Pedro Aznárez. El asistió al Curso de Extensión Universitaria en la Universidad de Sevilla, de introducción al arteterapia que organicé en 2003/2004, bajo el apoyo de Remedios Zafra²⁷ -bajo cuya dirección inscribí mi proyecto de tesis-, y al que invité a todos los anteriormente nombrados en este recorrido personal: El curso se tituló "Perspectivas actuales de la Terapia artística" y en el participé como coordinadora y ponente. Podemos decir, fue el comienzo, por fin, de mi encuentro con esta disciplina.

Paralelamente había comenzado a colaborar con Isabel M^a Granados, con quien coincidí en el primer centro educativo en el que impartí clases, tanto en

Investigación de la Musicoterapia y la Arte Terapia) Miembro Acreditado por la European Music Therapy Confederation (EMTC).

²⁵ Comunicación: “Experiencias de Arte Terapia en el ámbito educativo”. II Jornadas Nacionales: Terapias Artístico Creativas en la Atención a la Diversidad. E.U. Magisterio “Luis Vives”. Aclademia. Salamanca, abril-mayo 2004

²⁶ Más adelante se clarificarán y diferenciarán ambos términos.

²⁷ A la que agradezco haber estado siempre que la he necesitado.

consulta privada como en el Departamento de Orientación del C.E.S. Cardenal Spínola, centro adscrito a la Universidad de Sevilla, donde ella trabajaba. En principio, me llamaba cuando se encontraba con situaciones de dificultad para acceder a la persona a quien atendía en consulta psicológica, generalmente niños y adolescentes. Mi trabajo consistía en crear un espacio seguro que permitieran abrir canales de comunicación por medio de la expresión artística y creativa y comenzar el diálogo. Poco a poco y tras la experiencia que fuimos adquiriendo desde la teoría y la práctica, comenzamos a visibilizar y aplicar estas técnicas también para el tratamiento psicológico, siempre, en un trabajo conjunto. Desde el curso 2004/2005, ese primer año como Curso de Extensión Universitaria (*Taller de iniciación al arteterapia y sus aplicaciones en el ámbito educativo*) y desde entonces, como asignatura de libre configuración para las titulaciones de Magisterio y Psicopedagogía, llevamos impartiendo juntas una asignatura de introducción al arte terapia, en la que especialmente se presentan y muestran sus posibilidades en el ámbito escolar. Llegamos incluso a abrir juntas un centro de arteterapia, *Centro Crear'TE*, en Castilleja de la Cuesta (Sevilla), que finalmente, por cuestiones personales, no pudimos atender.

Entretanto, conocí en Granada a Virtudes Martínez a la que agradezco su cercanía y apoyo y algo más tarde, también a Pilar Domínguez-Toscano, de la Universidad de Huelva, a la que no puedo obviar, que supo de mí y me invitó ya a las I Jornadas Arteterapia y Educación (Huelva, 2004) en las que de nuevo se reunieron muchos de los que en esos momentos están trabajando o formando en el ámbito del arteterapia: Carles Ramos, Marián López-Cao, Noemí Martínez, Mariano Betés, Virtudes Martínez, Elvira Gutiérrez, Elena Goicoechea, etc. Fruto de aquellas jornadas fue la publicación del libro *Arteterapia. Principios y ámbitos de aplicación*, coordinado por M^a Pilar Domínguez-Toscano en el que escribí el capítulo “Arteterapia contra la marginación social” (Callejón M. D., 2005, págs. 167-177).

En aquel momento yo era quizás la única persona, al menos visible, que se encontraba realmente en ese espacio intermedio entre arte, terapia y educación - reglada-, siendo la única que presentó allí una experiencia de arteterapia en el

ámbito escolar, dentro del aula e integrada en el currículum. También por entonces, invitada por Pilar, participé presentando esta disciplina, desarrollando una sesión, en el programa “Tesis” de Canal Sur²⁸ y me uní a su proyecto de creación de la Asociación Andaluza de Arteterapia (ASANART).

Desde entonces he asistido a:

- Journée franco-italienne d'art-thérapie 3 juillet Hôpital d'Arles. http://www.artherapie.com/Rencontre-Franco-italienne-d-art-therapie-le-3-Juillet-2010-a-l-Hopital-d-Arles_a640.html
- 25ème congrès de la FNAREN. Creation et symbolisation: des clés pour apprendre. Metz. Centre de congres du 2 au 5 juin 2010. <http://pagesperso-orange.fr/congresfnaren2010/>
- I Congreso Nacional de Arteterapia (FEAPA). Las voces de la profesión y sus campos de intervención 26 –28 de Marzo 2010, Centre Cultural la Mercè – Girona. <http://www.congresofeapa.com/>
- III Congreso Internacional de Creatividad. Sevilla, 2006
- I Congreso Nacional de las Terapias creativas. U. Ramon Llull, de Barcelona y Autónoma de Barcelona. Blanquerna, noviembre 2006
- IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación. “Educar para el cambio: escenarios para el desarrollo humano”. Fundación Infancia y Aprendizaje. Universidad de Alcalá. Septiembre, 2005
- I Congreso Internacional: Psicología y Educación en tiempos de cambio. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna. Universidades Autónoma de Barcelona, de Barcelona. Girona, Lleida, Uoc. Ramon LLull, Rovira i Virgili. Febrero, 2005
- IX European Congress of Psychology. Granada, Julio 2005. Organizado por el Colegio Oficial de Psicólogos, la European Federation of Psychologists, la International Association of Applied Psychology y la international Union of Psychological Science

²⁸ Programa emitido los días 22 y 23 de enero de 2005.

- VIth European ECArTE conference: Arts Therapy: Recongized Discipline or Soul-Graffiti? Approaches, Applications, Evaluations. ECArTE (Consortio Europeo de Educación en Arte Terapia) – UAM, Septiembre. 2003. Madrid
- Congreso Internacional de Creatividad. Murcia, septiembre, 2003
- Curso: “Musicoterapia”. Fundación ICSE. Sevilla, 2002
- Curso: “La creatividad aplicada”. Curso de extensión universitaria. Universidad de Sevilla, 1999

Todo este aprendizaje se ha ido traduciendo en participación en congresos, jornadas y cursos:

- Dirección y ponencia: *I Jornadas de Arteterapia* (Sevilla, 2011) Organizadas por el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y la Asociación Andaluza de Arteterapia (ASANART) con la colaboración del Colegio Oficial de Médicos de Sevilla, la Facultad de Bellas Artes (Universidad de Sevilla) y la Sociedad Andaluza de Medicina Psicosomática (SAMP)
- Ponencia en curso: *Técnicas alternativas de arte-terapia para el cuidado de la voz y del estrés*. Centro del profesorado de Sevilla, 2009.
- Ponencias: (1) *Creatividad. Psicoterapia. Intersecciones* (2) *Fundamentos teórico-prácticos: orientaciones, técnicas y procesos*, en el Curso de Libre Configuración Curricular, de la Universidad de Sevilla (2009) organizado por la Sociedad Andaluza de Medicina Psicosomática (SAMP).
- Ponencias (8 h.) *Técnicas de Arteterapia en Educación*. Curso de experto en Arteterapia. Fundación ICSE. Sevilla, marzo, 2008 y 2009.
- Curso con seguimiento (30 h): *Arteterapia para el bienestar del profesorado*. Centro del profesorado de Sevilla. Abril, 2007
- Ponencia: *Arte terapia para menores procedentes de medios desfavorecidos*. Jornadas “Arteterapia para la igualdad”. Universidad de Huelva, noviembre 2007

- Curso (30h.): *Iniciación al arte terapia. Salud para el profesorado y aplicación en el aula.* Centro del profesorado. Sevilla, febrero 2006
- Ponencia en curso (5h): *Estrategias de intervención en el aula: Prevención del estrés, salud y motivación docente por medio del desbloqueo creativo y arteterapia.* Centro del profesorado de Lora del Río (Sevilla) 2006
- Charla *El poder terapéutico del arte.* Ciclo de conferencias curso 2006-2007. Escuela de Filosofía de la Biblioteca Municipal de Camas-Sevilla. Biblioteca de Camas (Sevilla)
- Curso (30h.) *Prevención del estrés, salud y motivación docente por medio del arteterapia (Arteterapia. Salud para el profesorado).* CEP Sevilla, 2005
- Curso (30h.) *Recursos para el docente: Iniciación al arteterapia y sus aplicaciones en el ámbito educativo.* Plan anual de formación permanente. Junta de Andalucía. FERE - Andalucía, 2005
- Comunicación: *Una educación terapéutica: el papel de las terapias artísticas-creativas en la escuela.* I Congreso Internacional: Psicología y Educación en tiempos de cambio. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna. Barcelona, febrero, 2005
- Comunicación: *Use of art therapy in the educative scope.* IX European Congress of Psychology. Granada, Julio 2005.
- Comunicación: *Experiencias de Arte Terapia en el ámbito educativo.* II Jornadas Nacionales: Terapias Artístico Creativas en la Atención a la Diversidad. E.U. Magisterio "Luis Vives". Aclledima. Salamanca, abril-mayo 2004
- Curso: *Iniciación al arte terapia. Salud para el profesorado y aplicación en el aula.* Centro del Profesorado de Sevilla. Febrero 2004
- Curso: *Técnicas creativas: un apoyo a la labor docente.* Plan anual de formación permanente. Junta de Andalucía. FERE. Sevilla. 2003
- Curso: *Estrés docente. Cómo afrontarlo. Terapias alternativas.* Plan anual de formación permanente. Junta de Andalucía. FERE. Sevilla. 2003

Y también, desde entonces se han sucedido proyectos y publicaciones, aportaciones al ámbito de la terapia artística en la escuela, que por motivos obvios no pueden presentarse en este texto, pero que pueden, en su mayoría, consultarse desde la web <http://www4.ujaen.es/~callejon>. Se destacan las siguientes:

- Artículo de revista: Granados, I.M. y Callejón, M.D. (2010) “¿Puede la terapia artística servir a la educación?” EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa, 13. (Págs. 69-96)
- Libro: Callejón, M.D. y Granados, I.M. (2009), “Arteterapia: dinámicas y recursos para la escuela”. Fondo Editorial Fundación San Pablo Andalucía CEU, Sevilla.
- Artículo de revista: Granados, I.M. y Callejón, M. D. (2009) The relation between the executive function and the process of the artistic creation: its influence in the pro-social behavior. The international journal of the arts in society. Champaign, Illinois, US: Common Ground Publishing llc
- Capítulo de libro: Callejón, M.D. (2009) Formación y contexto profesional del Arteterapia en países de nuestro entorno: Francia e Italia. En P.M. Domínguez Toscano (Coord). Arteterapia en la sociedad internacional. Trazando puentes para la paz y la felicidad (pp. 89-100). Sevilla: Ituci Siglo XXI
- Capítulo de libro: Callejón, M.D. y Granados, I.M. (2009) “Nodos y vínculos. Una experiencia de Arteterapia” En Aznárez, J.P. Y Callejón, M.D. (Coord.) “Experiencias en educación artística”. Sevilla COLBAA. Pp. 262-275
- Capítulo de libro: Granados, I. M y Callejón, M.D. (2009), “Violencia, comportamiento prosocial, funciones ejecutiva y Arteterapia”, en Domínguez-Toscano, M.P. (coord.) *Arteterapia en la sociedad internacional. Dibujando puentes hacia la paz*. Ituci Siglo XXI, Sevilla.
- Capítulo de libro: Callejón, M.D (2006) Arteterapia para escolares en ambientes desfavorecidos, en Domínguez-Toscano, M.P. (coord.) Arteterapia. Nuevos caminos para la mejora personal y social. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía: Sevilla (Págs. 59-70)

- Libro: Callejón, M.D. y Granados, I.M. (2005) *Iniciación al Arte Terapia y sus aplicaciones en el ámbito educativo*. FERE-CECA Andalucía. Sevilla, 2005
- Capítulo de libro: Callejón, M.D. Capítulo: "Arteterapia contra la marginación social". En *VVAA (2004) Arteterapia. Principios y ámbitos de aplicación*. Sevilla. Obra subvencionada por el Fondo Social de la Unión Europea y Junta de Andalucía
- Capítulo Actas: Callejón, M. D. y Granados, I. M. "Una experiencia de arte terapia en cursos de formación del profesorado" *IV Congreso Internacional virtual de educación*. Cibereduca. Universidad de las Islas Baleares. Febrero, 2004
- Artículo de revista: Callejón, M. D. y Granados, I. M. (2003). *Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI*. *Escuela abierta* (6), 129-147.

1.2. Intereses y motivación

El interés por el tema de la investigación, “terapia artística en la escuela” surge de la práctica docente; de la detección de un problema, el fracaso escolar; siento la necesidad de abordarlo y hacerlo desde la propia especialidad, al arte, ya que estaba comprobando, su utilidad.

Mi motivación investigadora fue en principio aportar conocimientos, presentar recursos que pudieran mejorar, beneficiar, la acción educativa, especialmente para aquellos que presentan necesidades, porque me interesan los niños, porque me interesa la escuela, aunque no cualquier escuela.

“Cuentan la historia de una inspectora de educación a la que después de mucho protestar por la falta de atención de los medios de comunicación a la labor que se realizaba en la escuela, le concedieron, un espacio televisivo. Se organizaron encuentros incluso un concurso, para elegir cuales serían las experiencias que se mostrarían, los mejores proyectos de innovación educativa. Después de meses de ardua labor, de recopilación de materiales, etc., se flotó un gran autobús para poder llevar al plató todo lo seleccionado.

Al llegar, la inspectora se bajó, saludó al director del programa quien con respeto escuchó el discurso que esta se había preparado para presentar a sus colaboradores y todos los enseres que portaban. Solo cuando está paro, para tomar aire, el experto televisivo pregunto: Pero, ¿dónde están los niños? ¿Los niños? ¿Qué niños? [replicó la inspectora] No es

*posible. ¿Sin niños el programa no se puede hacer? [comunicó el director]
¡No es justo! ¡Increíble!... Niños, ¿para qué?²⁹*

Quizás este sea mi primer pretexto: yo me aburrí mucho en la escuela y siempre le agradeceré a una maestra que al menos, me dejaba pintar cuando acababa mis deberes (otros te obligaban a "escuchar atentamente" tres y cuatro veces algo que habías entendido a la primera o segunda explicación). Creo que la escuela (en general y a grandes rasgos), tiene poco en cuenta a los niños. ¿O eso solo era antes?

Cuando mis dos primeras sobrinas comenzaron su etapa escolar, sabía que no iba a ser igual para ambas. Una muy inteligente, siempre con ganas de "trabajar" y otra poco dada a las actividades intelectuales tal y como se la plantean en la escuela (no por ello, menos inteligente). La primera desde muy pronto quiso comenzar a leer y cuando su madre se lo comentó a la maestra, ésta le dijo que no le enseñara, ya que en clase solo sabían la "a" y ella ya conocía todas las vocales. Luego se aburriría y podría tener/dar problemas. A la pequeña (entonces con 3 años de edad), cuando la vi después de unos meses del comienzo del curso, le pregunté qué hacía en el cole: "callar y estar sentada", me dijo. Algo, que como yo sabía, le costaba mucho. Es increíble, especialmente en educación infantil, que la actividad de la escuela, aunque fuera solo su sensación, se redujera a "eso". Estos son solo unos ejemplos, cercanos³⁰, sobre el papel que, a veces, tienen los niños en la escuela; de como la escuela atiende a los niños, de como parte de sus intereses...

A mí me interesa una escuela PARA EL NIÑO en la que tenga un espacio privilegiado

²⁹ "La risata educativa". Convegno di educazione ambientale "La scuola sana". Mestre, 30 settembre 2000. Disponible en: <http://www.scuolacreativa.it/RIDERE.html> (Consulta, noviembre de 2003). Traducción de la autora.

³⁰ Podríamos recoger ejemplos como para dedicar una tesis completa a este tema. Puede resultar interesante en este sentido la lectura del libro "Cada palabra es una semilla" de Susana Tamaro y al que haremos abundante alusión a lo largo de este texto.

Siempre me ha extrañado observar cómo a pesar de que a todos los niños les gusta dibujar y es algo innato e inherente al ser humano (desde las pinturas rupestres al net-art) muchos salen de la escuela sin querer hacerlo. Sin embargo, pasados los años, muchos, en sus ratos de ocio, ya de mayores vuelven a practicarlo (hasta llegan a realizar exposiciones). Creí que era algo extraño que le pasaba al arte, que en la escuela se quitaba el gusto por el dibujo, la pintura, las artes... pero ahora descubro, que en la escuela, a muchos, a la mayoría, se les quita el gusto por la cultura, en general.

Los niños son curiosos, quieren aprender... aprenden todo aquello a lo que se les anima, ya sean alineaciones deportivas, pasos de Semana Santa o el complejo organigrama de los personajes de Pokemon... pero ¿la escuela fomenta y sacia esta curiosidad?

Nos preocupamos por los contenidos mínimos que se han de impartir. Generalmente luchamos por dar unas horas más de ciencias o de letras, de tecnología o de religión, según seamos de uno u otro campo.... Parece que no nos damos cuenta de que lo más importante no son los contenidos sino el sentido que se les da, la manera de presentarlos, la motivación y el propio interés del profesorado. Desde hace años muchos son los que están levantando sus voces por un cambio en la educación. Ya en 1994 (Delval) denunciaba la inutilidad de muchos saberes escolares, tanto por su relevancia como por su proceso de adquisición; Bonafé (1995) opinaba que la escuela, a veces, se preocupaba más por la organización, en muchos casos obsoleta -y cada vez más- de informaciones científicas y culturales fragmentadas, escapándosele a la educación la oportunidad de acudir a la raíz de los problemas sociales y culturales. Pérez Gómez (1994) indicaba que la escuela tenía que dejar de ser "una academia para aprendizajes mecánicos o adquisiciones irrelevantes"; y para ello se requería una escuela donde pudiera recrearse la cultura.

**Me interesa una escuela
en la que se se re-cree la cultura
y el gusto por el aprendizaje**

El mundo está cambiando a un ritmo vertiginoso, tanto que no sabemos para qué tenemos que educar a los niños de hoy, a que se tendrán que enfrentar, que trabajos tendrán que realizar en el mañana... Por eso, se insiste en el "aprender a aprender" y en el "aprender a ser", en la flexibilidad de pensamiento, en la creatividad, como capacidades básicas que en la escuela se deberían enseñar.

En este "repensar la educación"³¹, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo asumía "la formación integral y personalizada" como uno de los principios sobre los que se basaba (Vidal, J.G., & Manjón, 1997, pág. 28). La Ley de Calidad lo considera un derecho, necesario para el pleno desarrollo de la personalidad (M.E.C., 2002). Para que la consecución de este objetivo sea real la educación se complementa con una atención a la diversidad y la atención personalizada que asegure "el desarrollo máximo posible de las capacidades de todos y cada uno de sus alumnos" (Vidal, J.G., & Manjón, 1997, pág. 134), lo que según la Junta de Andalucía³² es "aceptar y asumir la pluralidad... como eje sustancial de los procesos educativos"

Todos somos únicos, distintos, tenemos gustos e intereses variados,... a unos nos gusta la investigación, a otros el deporte, a otros el trabajo manual... ¿atiende la escuela esa "diversidad? En la práctica, lo que importa siguen siendo los contenidos conceptuales. Y unos más que otros. Realmente, ¿esto es educar integralmente? Incluso podríamos preguntarse cómo se presentan y evalúan generalmente los contenidos, ¿de manera visual, oral, por escrito? ¿se permite el movimiento?

**Me interesa una escuela en la que,
de manera personalizada,
se eduque integralmente al niño**

³¹ En 1995 se celebra el Congreso Internacional de Didáctica con este tema (Vid. VV.AA.: Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica) (Vol. II). Madrid. Morata, 1995. Fundación Paideia). Diez años más tarde, se continúa el debate (Vid. en la misma línea la web <http://debateeducativo.mec.es/>, 2005)

³² Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en Andalucía. (CD-Room). Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa, 1996

Mucho se habla del papel privilegiado de la escuela como lugar de crecimiento integral del niño, sin embargo son muchos los niños "fracasados"³³, algunos salen "des-integrados" de la escuela y no llegan a estabilizarse hasta que el mercado de trabajo les da de nuevo una oportunidad, perdida en los años escolares.

Quizás la compensación educativa sigue un camino equivocado. Hay situaciones que no se pueden cambiar pero sí la manera de afrontarlas, de vivirlas. Por eso es importante el desarrollo de una personalidad sana. La escuela juega un papel ineludible y fundamental que nadie puede negar y que tiene el deber de afrontar. Si el objetivo que persigue es la educación integral, ésta debería comenzar (y acabar) por la INTEGRACION, personal y social del individuo.

Creo que en la escuela debería tener un carácter más terapéutico, tanto de manera preventiva como de actuación ante determinadas situaciones difíciles o conflictivas que viva cualquier integrante de la institución escolar, especialmente el niño.

**Me interesa una escuela saludable
capaz de beneficiar el desarrollo integral del niño,
favoreciendo el desarrollo de una personalidad sana**

³³ Supone uno de los motivos que fundamentan el desarrollo de la ley de Calidad. Vid. Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de calidad de la Educación. BOE, nº 307 de 24 de diciembre 2002.

Así, en resumen, surgen estas cuestiones que anteceden la investigación:

- ¿De verdad se ocupa la escuela del DESARROLLO INTEGRAL? Además de un currículum orientado hacia el desarrollo intelectual, ¿qué ofrece para el crecimiento personal?
- ¿Por qué no se puede utilizar la TERAPIA ARTÍSTICA COMO RECURSO para el desarrollo positivo de la personalidad, EN EL ÁMBITO ESCOLAR?

Hoy en día y en nuestro mundo desarrollado, tenemos demasiadas posibilidades en nuestras manos, para decirle a un niño -y hacerle sentir- que ha fracasado. Por ello desde que lo conocí me hice eco de este fragmento de legislación:

“En la medida que la educación obligatoria es un derecho de todos [...], resulta obligado hacer todo lo posible para que [todos] aprendan y progresen y, y por tanto, se trata de buscar y agotar [todas] las vías, métodos y medios de enseñanza que les permitan aprender y alcanzar los objetivos educativos. [...] Siempre se puede avanzar, siempre se puede aprender”. (Junta de Andalucía, 2001, pág. 37)

Esto motiva mi tesis: la lucha por otra escuela en la que vivir y convivir, aprender y desaprender..., una escuela en la que de verdad se persiga la educación integral, en la que se formen personas humanas conscientes y libres, alegres y sanas; una escuela de todos y para todos. Porque, aun cuando estuvieran rotos, se pueden reparar los sueños³⁴.

³⁴ Se hace referencia a la canción del "El reparador de sueños" del cantautor Silvio Rodríguez (Triptico 2, 1984) que motivó a G. Lucini su "pedagogía de la esperanza" y que yo utilizo, desde entonces, para mostrar el papel del arteterapia, que "va entrando en el salón principal", donde está el motor que mueve la luz y apartando piedras de aquí, basura de allá, aflojando odios y apretando amores, va reparando los sueños.

1.3. Referencias bibliográficas

Araño, J. (2003). Al principio fue la imagen y no la palabra. (MEC & CENICE Edits.) Red Digital. Nuevos espacios de creatividad (3).

Arribas, H. F. (2008). El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

Aznárez, J. P., & Callejón, M. D. (2006). La necesidad de trabajar con procesos de conocimiento y comprensión complejos. *Escuela Abierta* (9), 181-197.

Aznárez, J., & Callejón, M. (2004). Educación y Desarrollo Humano También desde el Arte y lo Visual. *Teodosio* 5 (77), 3-8.

Aznárez, J., & Callejón, M. (2008). Conocimiento complejo y aprendizaje a partir de preguntas complejas (el arte como motor de aprendizaje complejo). En M. Moreno, & V. (. Yanes, *Imaginando la hipótesis*. Libro didáctico. (págs. 97-108). Jaén: Diputación Provincial de Jaén y Universidad de Jaén.

Aznárez, J., & Callejón, M. (2009). ¿Para qué educamos? En J. A. Callejón, *Experiencias en educación artística*. Sevilla: COLBAA.

Bonafé, J. (1995). El profesorado en el tercer milenio. *Cuadernos de Pedagogía* (240), 23-28.

Bourdieu, P. (1992). *Invitation to a Reflexive Sociology*. University of Chicago Press.

Bright, G., & Dike, S. (2009). Refle[x]ions on the Margins: Researchers, Participants and the Affective Space of 'Hearing and Being Heard', 'Looking and Being Seen'. ECER Conference.

Callejón, M. (2005). Del cuerpo, el arte y el aula. Red Visual (3).

Callejón, M. (2005). Educación artística. Una retrospectiva para adaptarnos. Red Visual (3).

Callejón, M. (2008). ¿Es posible una educación artística útil y saludable, una educación artística para todos? Actas del II Congreso Internacional de Educación Artística y Visual: Retos sociales y diversidad cultural. Sevilla: COLBAA.

Callejón, M. (2009). Miedo a decirte quién soy. El problema de la invisibilidad. Red Visual (9).

Callejón, M. D. (2004). Más arte en la escuela ¿Es posible? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? I Jornades d'Arts Visuals i Educació. Nous Reptes per al segle XXI. Barcelona: Col·legi de Doctors i Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya.

Callejón, M. D. (2005). Arteterapia contra la marginación social. En P. M. Domínguez-Toscano (coord.), Arteterapia. Principios y ámbitos de aplicación (págs. 167-177). Sevilla: Junta de Andalucía.

Callejón, M. D. (2006). Educar en valores desde la educación artística: un ejemplo práctico. Actas III Congreso Online Conocimiento abierto. Sociedad libre. Observatorio para la Cibersociedad.

Callejón, M. D., & Granados, I. M. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Escuela abierta (6), 129-147.

Callejón, M. D., & Granados, I. M. (2009). Arteterapia: Dinámicas y recursos para la Escuela. Sevilla: Fondo Editorial Fundación San Pablo Andalucía CEU.

Callejón, M. D., Aznárez, J. P., & Granados, I. M. (2006). A healthful art for all. Interdisciplinary Dialogues in Arts Education. Viseu, Portugal: INSEA.

Callejón, M., & Aznárez, J. (2005). La necesidad de refundamentar la educación visual y artística. *Actas I Congreso de Educación de las Artes Visuales: Abrir puertas, cerrar rutinas*. Tarrasa.

Callejón, M., & Granados, I. (2004). Deslumbrados, atrapados, contruidos. Del diálogo y el tiempo para una mirada sana; para la construcción personal en la escuela. *Red Visual* (2).

Callejón, M., & Granados, I. (2005). Experiencias de la mirada. Por una educación saludable. *Red Visual* (4).

Callejón, M., & Granados, I. (2006). El poder del universo audiovisual para la acción tutorial. *Actas III Congreso Online. Conocimiento abierto. Sociedad libre*. Observatorio para la Cibersociedad.

Callejón, M., Aznárez, J., & Granados, I. (2006). Actividades abiertas (y complejas) para atender a la diversidad. *V Congreso Internacional Educación y sociedad. La educación: retos de S.XXI*. Universidad de Granada

Delval, J. (1994). Contenidos escolares. ¿Cantidad o calidad? *Cuadernos de Pedagogía* (225), 15-18.

Dewey, J. (2005 [1934]). *Art as experience*. New York: Penguin.

Díez del Corral, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el curriculum*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Finlay, L. (1998). Reflexivity: An essential component for all research? *British Journal of Occupational Therapy*, 61 (10), 453-456.

G. Lucini, F. (1996). *Sueño, luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza*. Madrid: Alauda. Anaya.

Granados, I., & Callejón, M. (2006). La construcción de la identidad en la escuela. Aportaciones desde la educación artística. *Actas I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual ante el reto social*. Sevilla: COLBAA.

Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar* (26), 39-51.

Junta de Andalucía. (2001). *La atención educativa al alumnado con discapacidad*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

López, M. D. (2009). *La intervención arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

M.E.C. (2002). *Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de calidad de la Educación*. Madrid.

M.E.C. (4 de Octubre de 1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*. B.O.E. (238).

Marshall, C. (1990). Goodness criteria. En E. Guba, *The paradigm dialog* (págs. 188-197). Newbury Park, CA: Sage.

Mirzoeff, N. (2003). *Introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

Mora, J. (1998). *El programa Comprender y Transformar. Bases, metodología y evaluación*. Sevilla: Reguera y Repiso.

Parker, I. (2000). Humanismo y Subjetividad en Psicología. (Asociación Venezolana de Psicología Social, Ed.) *Revista AVEPSO*, 22 (1), 85-106.

Pérez, A. (1994). La cultura escolar en la sociedad postmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 80-85.

Romero, J. (2000). Creatividad, arte, artista, locura: una red de conceptos limítrofes. *Arte, Individuo y Sociedad* (12), 131-141.

Sainz, A. (2002). Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G. H. Luquet. *Arte, Individuo y Sociedad*, Anexo I, 173-185.

Sanz, N., & Amezcua, J. (2005). Accionismo vienés: ¿Arte o violencia real? *Círculo Hermenéutico*, 26-33.

Saramago, J. (1998). *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Alfaguara.

Tamaro, S. (2005). *Cada palabra es una semilla*. Barcelona: Seix Barral.

Tamaro, S. (2007). *La gran casa blanca*. Barcelona: Seix Barral.

Vidal, J.G., & Manjón, D. (1997). *Temario de oposiciones. Psicopedagogía* (Vol. I). Madrid: Eos.

Woolgar, S. (1988). *Knowledge and Reflexivity: New Frontiers in the Sociology of Knowledge*. London and Beverly Hills: Sage.

2. Aspectos preliminares de la investigación

2. 1. Descripción general

A pesar de las "reformas" y "contra-reformas" de las leyes educativas que pretenden mejorar la escuela (LOE, LOCE, LOGSE...), son muchos los niños que no encuentran en ella ese lugar donde se "recrea la cultura", ni allí es donde aprenden los conocimientos considerados realmente importantes (Pérez Gómez, 1992); (A.A.V.V., 1994); (Monereo & Pozo, 2001); (Tedesco, 2003). Para muchos, a la escuela "hay que ir", y con gusto la dejan, cuando ya "no les obligan a asistir".

Impera una sensación de fracaso del sistema educativo, -que es real (Fernández, Mena, & Riviere, 2010)-, fracaso de la escuela en general: el alto número de suspensos (algunos alumnos no consiguen el título básico), la falta de atención, de motivación, la agresividad que cada vez más se vive dentro del aula, una atención a la diversidad, una personalización que no es real... como venimos denunciando desde hace tiempo, una escuela que no parece responder a los retos de la sociedad actual (Callejón & Granados, 2003), a pesar de que se pretende, en busca de una escuela de calidad. (C.I.E., 2004). (M.E.C., 2004)

Una propuesta de escuela (no novedosa, sino que recoja ideas renovadoras), en la que una verdadera educación humanista (que no solo cambie el nombre de las asignaturas sino que cambie su sentido), más integral y compleja, que permita explorar y expresar por todos medios, que tenga en cuenta los sentimientos, la voluntad, la felicidad... que atienda aspectos básicos del desarrollo, formaría personas más competentes para la vida en general. Y como decían Lapierre y Aucouturier (1985), -en

su caso, desde el ámbito de la psicomotricidad-, esto podría evitar, la mayor parte de los fracasos escolares. Esto no es nuevo; de alguna manera u otra son muchos los autores que se han hecho eco especialmente de los estudios sobre las inteligencias múltiples - con especial énfasis en la educación emocional-, la psicología positiva, etc. planteando nuevos paradigmas educativos como el narrativo, relacional y de la complejidad.

En las últimas décadas, buscando soluciones, docentes, realmente interesados por la educación, han asistido a cursos sobre educación emocional, análisis transaccional, programación neurolingüística, relajación, etc. Aunque parece que este tipo de experiencias, no llegan a “calar” en la escuela.

Esta investigación por un lado, quiere recoger de alguna manera estas inquietudes, y por otro, unido a ello, confirmar, una vez más, lo que tantos otros autores han formulado sobre la función del arte en la educación, pero teniendo en cuenta necesidades y condiciones actuales y desde una perspectiva nueva: *como recurso auxiliar de prevención e intervención terapéutica*.

Si el objetivo de la educación es el desarrollo integral del alumno, la práctica en la escuela de la expresión artística y el proceso creativo puede presentarse como práctica posible y favorable para el crecimiento integral de los alumnos, posibilita por tanto la consecución del primero de los fines de la educación: "el pleno desarrollo de la personalidad del alumno" (MEC, 1992, pág. 51). Especialmente en una época de cambios veloces y profundos (Hargreaves, 1996), la educación, “se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1996, pág. 95) Y para ello la educación ha de dar un cambio (V.V.A.A., Volver a pensar la educación, 1995) (V.V.A.A., 1999) (Estebaranz, 2000), “desde el comienzo” (Beltrán, 2003), “más allá de las materias y los niveles” (Hargreaves, Earl, L., Moore, & Manning, 2001) y el cambio, ha de ser radical (Aznárez & Callejón, 2008).

Si pretendemos una formación integral, la escuela debe educar todos los ámbitos del individuo (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2004). Para ello hemos de preocuparnos de algo más que transmitir conocimientos- Según Steiner, fundador de las Escuelas Waldorf, educando pensamiento, sentimiento y voluntad en la misma medida

(Edmunds, 2004). Para Carles Monereo, y Juan Ignacio Pozo, basta aprender a conocerse y quererse (2001). ¿Qué debemos enseñar? ¿Qué debe formar parte de la enseñanza hoy? ¿Cómo plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje?

La escuela debe facilitar cauces para el desarrollo integral y la promoción de la salud –tanto física como mental- (de alumnos como de educadores y en definitiva del conjunto de la comunidad educativa). Son muchos los niños –si no todos- los que en un momento u otro, con mayor o menor intensidad, precisan de un “apoyo especializado” para que se de con plenitud su proceso de formación. A veces, aunque solo nos centráramos en las dificultades escolares, están condicionadas por factores personales, emocionales, etc., que desde la escuela se debieran prevenir e intervenir. En este sentido se plantea la necesidad de una educación terapéutica, que podría hacerse (como ya se hace en otros países), por medio de la terapia artística (Callejón & Granados, 2005) y no solo en el ámbito de la educación especial.

Realizamos un estudio preliminar sobre la terapia artística, estableciendo conexiones entre el arte, la educación y la salud y identificando posibles aportaciones de este encuentro a la escuela, una escuela de calidad y saludable, capaz de responder a los retos que la sociedad hoy le plantea.

Aunque podrían ser muchas las posibilidades de la terapia artística en la escuela, como objetivo principal se pretendió, trabajar la integración personal y social, para el desarrollo de una personalidad sana, capaz de afrontar con éxito la vida, incluyendo la etapa de la escolaridad. Pues cada vez más se pone en evidencia el error que supone considerar el protagonismo excesivo de la inteligencia en el rendimiento académico, reconociéndose que otras características psicológicas y sociales están asociadas a este desempeño (Urquijo, 2004).

La aplicabilidad de esta investigación se materializa en una propuesta de formación del profesorado y un programa piloto de intervención en el aula que se desarrolla, implementa y evalúa y que termina concretándose en un proyecto de teatro negro como propuesta artística interdisciplinar, que tiene la intención de reducir la dureza -variable de personalidad que influye en el comportamiento prosocial-, en un

grupo de preadolescentes, niños con niveles especialmente bajos de empatía y consideración con los demás, -medidas tomadas con test estandarizados-, de un Centro de Educación Primaria de una zona marginal de Sevilla, el CIP "Manuel Fernández Jiménez". El proceso que nos llevó al cambio de variable (de mejora de la autoestima a la disminución de la dureza) que no de objetivo (favorecer la integración personal y social del individuo) se desarrolla en el apartado C.

Esta investigación, por tanto, se articula como una aproximación teórico-experiencial a la práctica terapéutica en la escuela, partiendo desde nuestro campo, más cercano, el de la educación artística, demostrando la posibilidad de llevar el arteterapia al ámbito educativo y su utilidad.

Hernández, Fernández y Baptista (2003, pág. 50), indican, que el valor potencial de una investigación, se puede evaluar partiendo de una serie de criterios: conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica; el estudio debe responder al menos a uno de ellos. En este sentido, nuestro propósito investigador estaba profundamente animado por conseguir una posible y eficaz materialización práctica, así como una importante rentabilidad en el ámbito escolar de nuestro país, demostrando su conveniencia y utilidad.

2.2. Encuadre: conceptos, problemas y contextos.

Sugieren Blaxter, Hughes y Tight (2000, pág. 62) que al comenzar una investigación, es recomendable, definir los conceptos, los problemas y los contextos en los que se encuadra el estudio.

Sobre los conceptos y sus interpretaciones

Lo primero que tendríamos que delimitar son los conceptos teóricos, es decir, empezando por especificar, lo que entendemos por terapia artística. Esto, fue, en principio, de por sí complejo, pues hace unos años, en España, los especialistas ni siquiera utilizaban una nomenclatura común, y revelando, como indica la Asociación de Arte Terapia de Westchester¹, que los arte-terapeutas representan una amplia gama de teorías y prácticas. Por ello en un primer momento solo entraremos a discutir las denominaciones:

¿TERAPIA O PSICOTERAPIA?

Unos la llaman psicoterapia por el arte, aunque lo más habitual es encontrar esta práctica bajo el nombre de terapia artística o arte terapia (incluso diferenciándose

¹ Westchester Art Therapy Association. *WAT's art therapy history and information page*. Disponible en <http://www.westchesterarttherapy.org/history.htm> (Consulta, noviembre 2002)

de arte-terapia o arteterapia). Algunos consideran ambas denominaciones como semejantes, para otros tienen connotaciones diferentes. Mientras en la Asociación Americana de Arte terapia (AATA), no fue aceptada una propuesta de cambio de denominación a "psicoterapia"², la Asociación Británica (BAAT) define el Arte Terapia como una forma de psicoterapia³. La Asociación Española (ATE) asemeja ambas denominaciones cuando dice: "Arte Terapia también conocida como Psicoterapia por el Arte"⁴. Esto que parece un juego de palabras, es importante, pues condiciona la manera de entender y practicar la terapia artística.

Daniel Terán, presidente de la Asociación Española de Musicoterapia (2003) habla de "psicoterapia", aunque se justifica, explicando que el aspecto preferente que se trabaja es el psicológico, aunque no sea el único. El mismo autor señala, que la acción terapéutica, se encuadra en el ser humano en su conjunto, en sus aspectos físico, psíquico y relacional y por lo tanto, también se podría considerar que el peñizo "psico-" podría, en cierta manera, limitar sus posibilidades (Terán, 2001, pág. 48).

El primer capítulo del libro, "Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica", de Sara Paín y Gladys Jarreau (1995), lo titulan: "arte-terapia, término ambiguo", sin embargo, consideramos que en sus primeras líneas, dan una definición clara y concisa del concepto que nos ocupa: "la noción de "arte-terapia" incluye generalmente todo tipo de tratamiento psico-terapéutico que utilice como mediador la expresión artística (danza, teatro, música, etc.)" (Paín & Jarreau, 1995, pág. 11)

En la historia del arteterapia, hay un momento clave y es el paso del interés por el "arte patológico" (o psicopatológico) -"el arte de locos"- formando parte del "art brut"⁵, estas obras eran interesantes, especialmente, por lo que tenían de diferente plásticamente, que sin atender a normas estéticas destacaban, sin embargo, por su

² <http://www.americanarttherapyassociation.org/> (Consulta, abril 2003)

³ <http://www.baat.org> (Consulta, abril 2003)

⁴ De la definición de Arteterapia que la Asociación Española da en su web. Disponible en: <http://www.metafora.org/Espa%C3%B1ol/arteterapia/asociacion.htm> (Consulta, diciembre 2002)

⁵ Término acuñado por Jean Dubuffet (1945) para referirse al arte realizado fuera de los límites de la cultura oficial, en principio especialmente el realizado por los pacientes de hospitales psiquiátricos y que en su traducción al inglés por Roger Cardinal (1972) como "Outsider Art" -arte marginal-, se hizo extensivo a otros artistas autodidactas, sin formación ni contacto con las instituciones artísticas, e incluso al arte naïf.

fuerte potencial expresivo-, a atender la “*patología de la expresión*”. De los años ‘50 a los ‘70 en Francia esta orientación, modela “un acercamiento semiológico, estético, psiquiátrico y [en solo] secundariamente terapéutico a las producciones de los enfermos” (Moron, Sudres, & Roux, 2004, pág. 8)⁶. Se trataría en este caso de una orientación del arte terapia, centrada en el diagnóstico, utilizada especialmente desde el ámbito de la psiquiatría y la evaluación psicológica, en la que se da especial énfasis a la expresión artística como “medio de comunicación privilegiado” (Freud, 2002).

Comienzan, por tanto, a analizarse los trabajos de los esquizofrénicos destacando la importancia de la simbología en sus obras (González, 2004), descubriendo estereotipos gráficos, recurrencias, etc. que podían visibilizar síntomas de los enfermos, por los vínculos que parecen existir entre los “estilos de expresión y los de personalidad” (SFPE-AT, 2012). Los psiquiatras que trabajaban con personas internadas en hospitales psiquiátricos, descubren así la expresión artística como manifestación de lo que el individuo lleva dentro. Lo fundamental, como diría Alcaide (2004), será, “el proceso que utiliza la persona para comunicar su interioridad a través de un lenguaje [...] no verbal”.

¿Podría entonces hablarse de terapias expresivas o de expresión?

¿TERRAPIAS DE EXPRESIÓN?, ¿DE COMUNICACIÓN NO-VERBAL?

En su presentación, al ser constituido (2002), el Foro Iberoamericano de Arte Terapia, indicaba: “tomando como punto de partida al individuo, su objetivo es apoyarlo en su desarrollo, utilizando la expresión artística como un canal alternativo de expresión, argumentando más allá del terreno verbal”. Concretando la definición tal y como sigue: “El Arte Terapia es una disciplina especializada en acompañar, facilitar y posibilitar un cambio significativo en la persona mediante la utilización de diversos

⁶ Traducción de la autora de la tesis.

medios artísticos: atendiendo a su proceso creativo, a las imágenes que produce y a las preguntas y respuestas que éstas le suscitan"⁷

KarKou (2003) en su investigación sobre las similitudes y diferencias entre las distintas ramas de las terapias artístico-creativas, define el arte terapia como el uso creativo de los medios artísticos como vehículo de comunicación no verbal y/o simbólica. Lo cual más que aclarar, hace discrepar a los especialistas. Aunque esta terapia está especialmente indicada en aquellas personas con dificultades de comunicación, el Arte Terapia no excluye la comunicación verbal. Aunque en ciertos momentos (muchos) se trabaja sin palabras, y ésta sea una de sus características, no puede considerarse definitoria. Francisco J. Coll (2006) llega a indicar que el trabajo en arteterapia depende de la orientación, y que para aquellas tendencias "más próximas a la clínica psico-terapéutica la actividad artística, la expresión plástica es secundaria, solo es "un medio para acceder a la comunicación verbal", considerando que "el efecto terapéutico deriva exclusivamente de los intercambios verbales alrededor del contenidos de la obra (Coll, 2006, pág. 169). Por lo tanto, tampoco la denominación de terapias expresivas podría generalizarse, al menos con un mismo sentido.

En general, el término de arteterapia engloba, la práctica de distintas disciplinas, distintas formas de expresión artística con objetivos terapéuticos; por ejemplo, el Diploma Universitario que ofrece la Universidad René Descartes de París, forma en "art-thérapie", aunque luego la especialización lo es en música, artes plásticas o artes dramáticas (danza, teatro...); Algunos autores e instituciones, para diferenciar el arteterapia en general de aquella que utilizan solo los medio plásticos y visuales, prefieren referirse a ella como terapias expresivas, psicoterapias mediatizadas por el arte y/o la creatividad o incluso terapias creativas.

¿TERAPIAS CREATIVAS?

En España, quizás al introducirse antes, formalmente, la práctica de algunas de las especialidades (por ejemplo musicoterapia y danzaterapia eran modismos bastante

⁷ Tomado del Folleto informativo de la Asociación Foro Iberoamericano de Arte Terapia.

reconocidos ya al comenzar esta investigación), parecía que el término: "arte terapia", podría confundir y reducir ésta actividad, como ya hemos indicado antes, a la práctica de las artes plásticas y visuales; quizás por eso algunos optaron por referirse a "Terapias Creativas" en general.

La Asociación Catalana de Musicoterapia⁸ es una de las que, en su definición, incluye a la musicoterapia junto con arte-terapia, danzaterapia, poesía-terapia y psicodrama, dentro de las terapias creativas. También Aledima, la Asociación Castellano-Leonesa para el Estudio, Desarrollo e Investigación de la Musicoterapia y la Arteterapia organiza Jornadas Nacionales, bajo la denominación "Terapias Creativas" (Salamanca, 2002) y "Terapias Artístico Creativas" (Salamanca, 2004).

María Dolores López Martínez, en su tesis doctoral "La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español" (López, 2009, pág. 24) llega a clasificar algunas de las entidades de arteterapia por sus posicionamientos en este aspecto, diferenciando entre aquellas que entienden y trabajan el arteterapia solo desde la mediación plástico-visual -en España por ejemplo, a la Asociación profesional española de arteterapeutas (ATE), los distintos másteres en ese momento ofertados (por la Universidad de Barcelona, la Complutense de Madrid, Murcia y Gerona) y la Asociación del Foro Iberoamericano de Arteterapia (AFIA, 2002)- y aquellas que utilizan diferentes medios expresivos -como el Máster en Arteterapia Transdisciplinaria y Desarrollo Humano (ISPA, 2001), la Asociación profesional de arteterapeutas (GREFFART, 2004), la Associació per l'Expressió i la Comunicació (AEC, 1998) y el máster que esta, junto a la Universidad de Vic plantean ya desde 1999-.

Esta calificación, de "terapias creativas" pretende englobar las distintas disciplinas artísticas, pero proviene de la consideración del efecto terapéutico del propio proceso creativo que si bien no es específico si debiera ser inherente⁹ a la actividad artística. En este sentido son muchos los autores que han defendido la capacidad de crear como aspecto necesario para la salud mental, un poderoso recurso de prevención

⁸ Asociación Catalana de Musicoterapia. "Qué es la musicoterapia". Tomado de su web. Disponible en: <http://www.xarxabcn.net/acmt/c2.htm> (Consulta, enero de 2003)

⁹ No siempre lo es. Muchas actividades artísticas se limitan a la mimesis o imitación, que en todo caso permite desarrollar destrezas pero no potencia la creatividad.

y para la autorrealización: Freud, Maslow, Winnicott, Hart, Landau, etc. (citados por Churba, 2005). Pero tenemos que ser conscientes de que como decía Beys (1973) - en relación a la creatividad de los artistas-, ésta no está restringida al ejercicio del arte, a la práctica de cualquier forma de arte. Aunque todo arte, en principio y en general, se considere creativo, o al menos deba ser éste, como dice el profesor Román de la Calle (1981), "una especie de valor añadido", no podemos identificar arte y creatividad; aunque hemos vivido (aún lo hacemos) una época en la que así se haya considerado (autores citados por (Arañó, 2001).

Esta es una denominación que consideramos interesante porque amplifica, desde la consideración de la creatividad como recurso que independientemente o no de la actividad artística, puede facilitar o favorecer la mejora y transformación. Sin embargo creemos que cuando se habla de "terapias creativas" -y aunque Lilia Polo (2003) contempla la creativa como una de las dimensiones del arteterapia, Francisco J. Coll (2006) habla de la pulsión creadora y M^a Dolores López (López, 2009) considera la creatividad como el nexo entre arte y terapia- se contempla el proceso creativo reducido al que se desarrolla en la práctica de la actividad artística, propia de la experiencia y la práctica estética-simbólica, pero no de otras áreas de aplicación de la creatividad como la innovación científica, el liderazgo o incluso la transformación social (I.A.C.A.T., 2012) que también podrían ser terapéuticas.

¿TERAPIAS ARTÍSTICAS?, ¿ESTÉTICAS?

La Asociación Española de Arte Terapia (ATE)¹⁰, aunque actualmente habla de arteterapia, en sus primeros años, indicaba que tenía por objeto, entre otros, "Promover el estudio y profundización de las terapias artísticas en sus diversas especialidades: psicoterapia por el arte o arte-terapia, musicoterapia, danzaterapia y dramaterapia"; englobaba en el término de "terapias artísticas" las distintas especialidades; sin embargo, en su definición, -en este caso la llamaban arte-terapia- decían que era una profesión de ámbito interdisciplinar (en otro apartado de su página web: asistencial)

¹⁰ Asociación Española de Arte Terapia. En URL:

<<http://www.metafora.org/Español/arteterapia/asociacio.htm>> (Consulta, marzo de 2003)

"que se caracteriza por el uso que hace de los medios y procesos artísticos propios de las Bellas Artes". Aparece así un término nuevo en discusión: ¿a qué consideramos Bellas Artes? ya que muchas de estas terapias utilizan actividades que podríamos englobar más bien en el campo de lo "artesanal"

Ya la definición de la Academia de Bellas Artes, y que consta en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, nos aclara que Bellas Artes son: "cada una de las que tienen por objeto expresar la belleza" indicando que "especialmente la pintura, la escultura, la arquitectura y la música", aunque sin limitar a "otras" "artes menores". ¿Esto engloba también a la danza, el drama? ¿o cuando la Asociación Española de Arte Terapia (ATE) se refiere a "los medios y procesos propios de..." se está refiriendo a un proceso creativo, de expresión, a un proceso artístico? ¿considerará la Asociación de Arte Terapia, también la práctica de la arquitectura? Y, ¿cómo congeniar que el objetivo del Arte Terapia sea más el proceso que el producto, que no se tenga en cuenta la belleza del resultado final?

El primer curso de arte terapia que organiza Virtudes Martínez en la Universidad de Granada¹¹, la describe como "disciplina que consiste en utilizar las expresiones estéticas de las personas a través del dibujo, pintura, objetos artísticos, música, danza y dramatización".

Otro nuevo término aparece en discusión: ¿artístico o estético? Escaño, intentando definir el término "arte" justifica la utilización de "estético" porque representa mejor "el amplio flabelo de la sensibilidad, percepción, imaginación, sensaciones, etc." (Escaño, 2002, pág. 26).

Pero si entendemos el *arte*, en un sentido educativo, como sugiere Juan Carlos Arañó (1994)¹² *"como una actividad humana consciente en la que el individuo se manifiesta plenamente capaz de intervenir y/u observar su contexto, como resultado de esta intervención reproduce cosas y/o ideas, manipula formas y/o ideas de modo creador, y/o expresa una experiencia"*; si creemos como él que *"en todas estas*

¹¹ Organizado con la Concejalía de la Mujer del Ayuntamiento de Granada. Curso 1990-2000. Tomado del folleto informativo.

¹² y aún entendiendo como el mismo dice que "cualquier definición de arte es por naturaleza del tema, incompleta y abierta a debate"

manifestaciones la persona puede servirse de juegos o ritos que pueden estar reglados, simbolizar expresiones y/o sentimientos y como consecuencia de todo ello puede ser capaz de obtener placer, emocionarse y/o sufrir conflictos" es el arte y no la estética lo que parece en relación con nuestro campo de estudio" podríamos considerar que es el arte el término adecuado, pues esta definición no ocasiona conflictos con las actividades artísticas tal y como se consideran en la práctica del arte terapia. Algunos autores además diferencian la educación artística de la estética indicando que ésta última enfatiza más la formación teórica que la práctica (Morales, 2001), lo cual, no es lo que en general, se pretende en arteterapia. Otros llegan a discutir el vocablo "Arte", pues implica un valor estético que no se persigue en arteterapia (Ulman, E.; Levy, B.I. (eds.), 1981) (Wood, 1987) (Da Silveira, 2006) a lo que Pain y Jarreau (1995) responden indicando que se trata de "Arte" entendido desde un enfoque contemporáneo en el que el sentido de belleza, talento, incluso habilidad en el arte son contradictorios. Aun así, Lilia Polo, anteriormente citada, llega a decir que la dimensión estética "ilumina al Arte Terapia", por ello y a pesar de no ser el objetivo dice que la "tendencia actual pretende no descuidar la calidad estética ya que es el medio a través del cual se manifiestan los significados y el poder benéfico de la obra de arte sobre los hombres y mujeres creadores o espectadores" Lilia Polo (2003, pág. 18).

En los años '90, en España, los especialistas no utilizaban un término común. La designación más aceptada internacionalmente en el ámbito educativo, y concretamente la utilizada en la educación primaria en nuestro país, -en cuyo contexto se desarrolla esta investigación- era el de TERAPIA ARTÍSTICA. Por ello decidimos utilizar este término, englobando, como en la práctica educativa, las distintas disciplinas artísticas (música, drama, plástico-visual).

Sin embargo, a lo largo de los años, aunque siguen presentes distintas nomenclaturas, parecen haber tomado fuerza los términos:

- *arteterapia* (formando una sola palabra; en Francia, a veces se unen por medio de un guión: *art-thérapie*) o
- *arte terapia* (por separado, como en el ámbito anglosajón: *art therapy*)

Por ello, aunque *terapia artística* es la denominación que aparece en el título, en el texto se encontrarán, indistintamente estos tres términos, con un mismo significado, siempre y cuando no se indicara lo contrario; porque no siempre las voces son inocuas, distintas nomenclaturas conllevan implícitas diferencias, orientan concepciones y prácticas distintas.

Aunque se diferencian, en general todas las definiciones¹³ giran en torno a una serie de términos que podríamos organizarlos de esta manera:

- a) Intervención, tratamiento terapéutico, que tiene que ver con la salud, la atención, el cuidado, la mejoría o el desarrollo...
- b) Herramienta, actividad (complementaria), medio...
- c) Proceso, proceso de transformación...
- d) "Creación", "expresión", "arte"...

En los primeros momentos, quisimos dar una definición propia y que quedó tal y como se enuncia a continuación: "Disciplina de ámbito asistencial e interdisciplinar que utiliza la expresión artística y/o el proceso creativo como recurso de relación-comunicación, ayuda, prevención y/o intervención terapéutica" (Callejón & Granados, 2003).

Actualmente, con más conocimiento, después de pasar unos años queriendo entender que se siga discutiendo lo que es y no es arteterapia, un término acuñado ya hace años -Ulman (2001) revisa las definiciones desde el continuo teórico básico que proviene de los modelos de Kramer y Naumburg¹⁴ (Malchiodi, C. A. (ed.), 2012) -, decidimos simplemente optar por la definición que dan instituciones reconocidas en este ámbito.

¹³ Este dato resultó de la recopilación y clasificación en su momento de más de cincuenta definiciones tomadas de libros, folletos, sitios webs, de distintas asociaciones, centros, escuelas, universidades y profesionales que trabajaban en este campo y en distintos países.

¹⁴ Edith Kramer y Margaret Naumburg son dos de las pioneras en arteterapia una desde una perspectiva más socioeducativa y centrada en el proceso artístico y otra, más desde la práctica psiquiátrica psicoanalítica respectivamente, como expone Ulman en su texto.

Se destacan algunas, por su capacidad de representatividad de las diferentes orientaciones y que nos permitan justificar aquella por la que optamos:

Según la Asociación Brasileira de Arteterapia¹⁵, Arteterapia es “**un modo de trabajar** utilizando el lenguaje artístico como base de comunicación cliente-profesional. Su esencia es la creación estética y la elaboración artística en pro de la salud. Un paso más allá, la Asociación Chilena de Arteterapia (ACAT)¹⁶, la considera “**una especialización profesional que utiliza la expresión plástica como medio de comunicación, para explorar y elaborar el mundo interno de los pacientes en el proceso psicoterapéutico, con fines educativos y de desarrollo personal**”. La experiencia nos ha demostrado que si bien el arteterapia puede considerarse una forma de trabajar, incluso, una especialización, para poder trabajar e implicarse en los distintos niveles de aplicación (Royol, 2008), se precisa mucha formación, tiempo y experiencia. Quizás esto, pudiera solventarse si la formación previa a la especialización fuera psicológica o psicoterapéutica, -o al menos se diera después formación suficiente en este ámbito-, en cuyo caso podríamos estar de acuerdo, como señala la Asociación Británica de ArteTerapia (BAAT)¹⁷, que “**el Arte Terapia es una forma de psicoterapia que utiliza los medios artísticos** -especificando que- **como su primera forma de comunicación**. No estaríamos en desacuerdo si no hubiéramos comprobado que cuando aparece el término “psicoterapia”, suele asociarse -no exclusivamente, pero ampliamente- a la práctica del arteterapia por psiquiatras o psicólogos clínicos, especialmente de orientación psicoanalítica o dinámica. Más en la línea de apertura a otras orientaciones psicológicas, preferimos acogernos a la definición de la Asociación Americana de Arteterapia (AATA)¹⁸ “**una profesión de salud mental que utiliza el proceso creativo de “hacer arte” para mejorar el bienestar físico, mental y emocional de las personas de todas las edades**. Tal vez no es casualidad, que en la orientación ecléctica sea la preferida por los miembros de esta asociación (Elkins & Stovall, 2000).

¹⁵ <http://www.arteterapia.com.br>

¹⁶ <http://arteterapia-Chile.blogspot.com>

¹⁷ <http://www.baat.org>

¹⁸ <http://www.arttherapy.org>

La terapia artística se basa en la creencia que el proceso creativo involucrado en la expresión artística, ayuda a la gente a resolver conflictos y problemas, desarrolla habilidades interpersonales, a manejar el comportamiento, a reducir el estrés, a fortalecer la autoestima, mejorar la timidez y alcanzar el conocimiento de uno mismo.

Y, para acabar concretando, retomamos y asumimos, las palabras de la presentación del Máster de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social¹⁹ de la UCM que “la actividad artística, en tanto **actividad integradora** de las **diferentes dimensiones** del ser humano (cognitiva, afectiva, social, etc.), se presenta, [en el arteterapia] dentro de un marco de **trabajo interdisciplinario** [incluida dentro de equipos multidisciplinares], como un **instrumento eficaz**, en el desarrollo de estrategias y recursos **adaptativos**”²⁰. Indica Klein (2003) que el arteterapia es un encuentro poco caluroso entre dos profesiones por lo que se inclina hacia la perífrasis aunque demasiado extensa de “creación como proceso de transformación”

Posibles problemas en el campo de estudio

Malchiodi (2007, págs. 4-5) advierte que para entender el arteterapia es preciso saber de desarrollo humano, de personalidad, de proceso creativo, de la personalidad, del comportamiento, de la salud mental... porque todo ello se reúne en esta disciplina y por eso es difícil de entender a primera vista. Y es cierto, reconocemos que este campo de estudio es interdisciplinar: simplificando, se constituye (1) desde el ámbito de la psicología, en concreto, la *terapia*, (2) desde el *arte y la creatividad* y (3) además se

¹⁹ El antiguo Máster de Arteterapia de la Universidad Complutense se ha transformado en este, Interuniversitario y Oficial, adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior, que se organiza, ahora junto a la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Valladolid.

²⁰ Tomado de su web. Disponible en <http://portal.ucm.es/web/arteterapia/inicio> (Consulta, diciembre, 2010)

contextualiza, en la *escuela*, todos ellos términos complejos, y por eso, objeto de problemas.

Como principales dificultades encontramos,

1. La definición y denominación del concepto de estudio, como ya hemos desarrollado previamente (se llega incluso a discutir el artículo que debe preceder al término, algo en lo que ya no vamos a entrar).
2. Desde el ámbito de la psicología y la terapia, destacamos tres aspectos:
 - a) Parece que tenemos que optar por seguir una u otra orientación psicológica; en arte terapia (sobre todo la que utiliza medios visuales) es habitual la psicoanalítica o dinámica (Karkou & Sanderson, 2006), que no consideramos ha de ser la prioritaria y tampoco de las más aceptada entre los profesionales de la psicología. De todas formas, no solo son discutidas las orientaciones, también determinados aspectos de la efectividad o utilidad de las terapias (viabilidad de las intervenciones, generalización de los resultados, eficiencia o relación costes/beneficios, etc. (Bados, García, & Fusté, 2002). Es por ello, importante demostrar la eficacia de la terapia artística.
 - b) Nuestro objetivo de favorecer la *integración personal y social* del individuo (por medio de la *educación integral*). Esto lo encuadramos en el marco de lo que llamamos, una *personalidad sana*, término que tampoco llega a ser aceptado por todos los especialistas, sin embargo Allport ([1937] (1985 [1960]) habla de “madurez personal”, Maslow de “persona autorrealizada” (1995 [1976]) o Rogers del “proceso de convertirse en persona” (2000 [1979])... También resulta problemático declarar que se pretende trabajar la personalidad, que sigue siendo objeto de debate (Ruiz & Jiménez, 2004), por entenderse como constructo, que en principio, se supone estático, pero se acepta que se pueda regular (Fierro, 2000) (Fierro, 2004), equilibrar o encauzar (Rosanas & Esmorís, 2003), especialmente antes de la adolescencia

tardía (Herrera, 2006). En la adolescencia -como en la infancia-, se habla de conducta más que trastornos de la personalidad, que más que estables en el tiempo, van variando en un continuum. Estos trastornos se consideran factores de riesgo psicosociales (Domènech, 2005). Frente a estos se atiende cada vez más a facilitar fortalezas como protectores de la salud (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), como por ejemplo proponen Victoria Muñoz y Francisco de Pedro (2005) la resiliencia para la prevención de situaciones de riesgo social.

- c) Además, sumado a todo esto, existe cierta reticencia hacia la terapia artística por parte de los profesionales de la psicología, por miedo al intrusismo profesional; en muchos casos nos encontramos a los licenciados en Bellas Artes como “monitores” bajo la supervisión de psicólogos y/o psiquiatras, a veces incluso con menor titulación y práctica profesional que los primeros, aunque esto en concreto, no afectó a la investigación. En todo caso, son muchos los profesionales que por huir de esta controversia, tienden a denominar lo que hacen como mediación artística o incluso simplemente talleres artísticos y/o de creación.

3. Dentro del contexto educativo , descubrimos que

- a) Se pretende la educación integral pero no se tiene en cuenta al individuo en su conjunto, ni se trabaja de manera globalizada (Yus, 2001).
- b) A la educación artística no se le reconoce su potencial y por tanto tiene poco espacio y lugar. Tampoco la creatividad ni las propuestas “alternativas” terminan teniendo aceptación, pues la escuela es una de las instituciones más tradicionales (Trilla, 2002) (Hargreaves, 2005).
- c) Trabajar por medio del arte y además con un objetivo terapéutico no se admite, más que en principio, si acaso, desde la atención a la que se considera *educación especial* (con una u otra denominación, según la

ley²¹), especialidad de La *pedagogía terapéutica*, la cual, a pesar de su designación se limita quizás más al apoyo escolar que a lo terapéutico²².

Sobre los contextos

Nuestro estudio se realiza con sujetos de entre 11 y 12 años, que se encuentran en la etapa que se denomina adolescencia, en concreto preadolescencia para unos, adolescencia temprana para otros.

La adolescencia, como la infancia, son conceptos que han ido variando de manera importante a lo largo de la historia: de ser etapas a las que no se les prestaba atención, más que como incubación de lo que posteriormente sería el adulto (modernidad), ser consideradas la causa o motivo de una adultez más o menos madura e independiente (tras el psicoanálisis) o llegar a ser hoy, como indica José Luis Pinillos, dejando de ser una etapa del ciclo vital, “un modo de ser que amenaza por envolver a la totalidad del cuerpo social” (Pinillos, 1990, pág. 174), una sociedad que moldea, redefine y resignifica: mientras “buena parte de los adolescentes son posmodernos [...] la sociedad misma se ‘adolescentiza’” (Obiols & Di Segni, 2006, pág. 22). Dolto (1990, pág. 45) indica que más que un momento de crisis, debemos hablar de “estado”. Y algunos autores incluso llegan a cuestionar su existencia (Kaplan, 1991, pág. 55)

Es por tanto, la adolescencia, hoy, también un concepto complejo y en el que no ahondaremos por no ser el objeto de esta investigación. En todo caso, la consideraremos como momento de transición y cambios -etapa a la que se le prestado más o menos atención dependiendo de las culturas y momentos históricos-, una etapa

²¹ En el artículo “De la realidad a la integración: por una escuela de calidad (Callejón, Moreno, & Granados, 2003) ya discutimos la profusa -y absurda-, confusión de los términos.

²² Aunque “pedagogía terapéutica” sea la titulación y el nombre utilizado en otros países europeos, e incluso actualmente en la escuela española a los profesionales que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales, se les llame PT, a estos especialistas les basta ser diplomados en Magisterio, en este caso con la especialidad de Educación especial o licenciados en psicopedagogía. En todo caso, consideramos que el trabajo que generalmente se realiza en más de apoyo escolar que terapéutico.

de la vida entre la pubertad y la asunción de plenas responsabilidades y madurez psíquica, en la que los sujetos presentan una serie de características descritas por diversos autores: “apasionados, erotizados, descontrolados, volubles, malhumorados, pundonorosos, competitivos, expectantes del futuro, exaltados, nobles, buenos amigos y amantes, excesivos en sus afectos, omnipotentes, sedientos de diversión” (Obiols & Di Segni, 2006, pág. 92), con dificultades para tolerar la disciplina y las frustraciones, idealista romántico, interesado en el pensamiento en la construcción de utopías...

Lo que nos interesa es la relación entre adolescencia y personalidad. La mayoría de los autores asumen que los valores de la personalidad, son relativamente estables a lo largo de la vida, después de formarse en la adolescencia tardía (Domènech, 2005) (Herrera, 2006). Es por ello que elegimos trabajar con adolescentes, pues en ese momento, la persona ha de enfrentarse a demandas y conflictos a las que ha de responder y que son oportunidades para su desarrollo positivo (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995), siendo antes de la adolescencia media (15-17 años) que es el periodo en el que “se incrementa la implicación en conductas de riesgo” (Ramos, 2008, pág. 51). En concreto trabajamos con sujetos que ya en su preadolescencia, presentan factores predictores de este tipo de conductas, factores de riesgo que afectan negativamente para el desarrollo de una personalidad sana e integrada, que es lo que pretendemos apoyar.

También hemos de señalar que la investigación se implementa en el ámbito educativo, en principio, reticente a aceptar cualquier atisbo de paralelismo, ni siquiera acercamiento a algo que pudiera denominarse terapéutico. Sin embargo, en parte, coincidimos, con, Dubois y Samuel-Lajeunesse²³, cuando indican que es difícil diferenciar las fronteras entre pedagogía, psicopedagogía y terapia, aunque puedan ser delimitadas teóricamente, en la práctica, es bastante más difícil separarlas, porque en definitiva se trabaja por personas, con el objetivo de ayudarlas a crecer de manera integral (Callejón & Granados, 2003) (Granados, 2009) (Granados & Callejón, 2010).

²³ Profesionales del campo de la Arte-terapia del Centre d'étude et d'expression, Centre hospitalier Sainte-Anne, Paris. Tomado de: <http://ghi01.chez.tiscali.fr/index.htm> (Consulta, enero 2003)

Centrándonos en el Arte Terapia, hemos de contar con la amplitud de los variados contextos en los que se mueve. No solo por la diversidad de especialidades (danza, drama, música, artes plásticas, fotografía, poesía, etc.) y orientaciones psicológicas desde las cuales esta práctica se ha realizado y se realiza, sino además porque el acercamiento a ella se hace distintos ámbitos profesionales, sin que exista, en general, toda la interrelación que creemos necesaria. Al seguir sin ser considerada oficialmente como profesión, se realizan investigaciones, encuentros de expertos y publicaciones de manera aislada, perdiendo la posibilidad de un conocimiento reforzado y sin tener en cuenta muchas veces, que la base teórica y la práctica en las distintas especialidades y ámbitos técnicos, se hayan a menudo solapadas. Esto provoca, además que se dupliquen o no se conozcan experiencias e investigaciones que se están llevando a cabo en unos u otros contextos. Por ello, al comenzar esta investigación, preferimos tener una visión preliminar más global, interdisciplinar, que nos permita acercarnos para enriquecernos de los distintos campos profesionales que trabajan el tema de nuestro estudio, acercándonos desde la psiquiatría, la psicología, aunque más centrado desde la práctica y la educación artística. Por lo que éste estudio habrá de ser, irremediablemente, limitado.

Nos acercaremos al campo de la psicología para conocer el concepto de “terapia” y las posibles aportaciones de las distintas corrientes de la psicología a nuestro campo de estudio, con especial acento en la psicología positiva, la resiliencia y la experiencia de flujo. También desde este ámbito, trataremos de analizar los conceptos de personalidad sana, dureza, empatía y consideración con los demás que resultaron variables de nuestro estudio.

Se relacionará la personalidad sana con la *educación integral*, objetivo primordial de la escuela discutiendo los términos de “atención personalizada” y “atención a la diversidad”, necesarios para ello, y propuestos, por ley. Esto nos permitirá discutir el papel de la escuela, de la “calidad educativa” y hacer alusión a propuestas alternativas que trabajan en pos de una escuela más humanizada (G. Lucini, 2001). Por tanto, será necesario un acercamiento a la “teoría e historia de la educación”, desde

aspectos como a "la innovación y práctica educativa" y el papel del arte y la creatividad en ellas.

Discutimos las diferencias entre educación, mediación, intervención y terapia artística. Tratando de la educación artística como campo afín al ámbito de nuestra investigación y en el que se implementa, como campo interdisciplinar, posible de trabajar por medio un proyecto, en nuestro caso, de *teatro negro*, acogiéndonos a un principio educativo y terapéutico: "aprendemos a fuerza de actuar" (Spitzer, 2005, pág. 356)

2.3. Planteamiento del problema y de la investigación

Punto de partida

EL FRACASO ESCOLAR

Esta investigación comienza por la lucha por la INTEGRACIÓN del niño. Si nos preocupa la integración personal y social, nos preocupa todo aquello que la margine. Y la "adaptación personal" se construye desde la base de tres niveles significativos: familia, escuela y sociedad (Martínez & Sánchez, 1993). El fracaso escolar excluye, por tanto, al niño-joven de una parte importante de su realidad más cercana, lo discrimina favoreciendo anclajes negativos para su vida. Es por esto, nuestro punto de partida. La unión europea lleva ya más de veinte años debatiendo y estudiando acerca del fenómeno de la exclusión social y de los mecanismos que la generan, considerando este como una de las causas.

"Ante la imposibilidad de acceder al mercado de trabajo y, como consecuencia de ello, de acceder a cualquier forma de integración social y de disfrutar de los derechos de los ciudadanos unidos a los mismos, esa imposibilidad les priva no solo de tener un futuro sino, todavía peor, quita el sentido a su vida... Las explosiones de violencia... en los extrarradios de las ciudades europeas son una clara ilustración de ello..." (EURYDICE, 1994, pág. 13)

Las cifras muestran una realidad alarmante: en la exposición de motivos de la Ley de Calidad se indica que, además de presentar bajos conocimientos de materias

instrumentales como matemáticas y ciencias y graves deficiencias de expresión oral y escrita, "una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y abandona el sistema sin titulación ni cualificación " (L.O.C.E., 2002, págs. 45188- 45189)

Según el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)²⁴, casi la tercera parte de los alumnos adolescentes de nuestro país, estudiantes de ESO, obtienen calificaciones negativas. Los informes de la OCDE (1998, 2000, 2002), apunta que un 25% de los jóvenes no terminan sus estudios básicos de forma favorable (Calleja, 2000). Mientras ha aumentado el porcentaje de españoles con educación superior (30%) hasta alcanzar niveles incluso más elevados que el de la UE (27%), sólo un 22% de españoles han completado la Educación Secundaria, frente al 48% de la UE (M.E.C., 2011).

Y si atendemos a niveles inferiores, las perspectivas no son más halagüeñas, los datos resultan alarmantes: "En la Competencia en comunicación lingüística el promedio de los porcentajes de alumnos de cuarto curso de Educación Primaria en los niveles más bajos de rendimiento (nivel menor que 1 y nivel 1) es del 17%" (un 18% en Educación Secundaria), cifra alarmante sobre todo si entendemos que no es un fracaso en lengua, si tenemos en cuenta, como indica el informe, que "no se puede identificar ninguna competencia con ninguna materia y viceversa" -es decir, esto no supone un "simple" fracaso en lengua, como podía serlo en música o en conocimiento del medio-, ya nos explican que:

"La Competencia básica en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Permite expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas y adoptar decisiones" (Ministerio de Educación, 2011, pág. 52).

²⁴ Organismo responsable de la evaluación del sistema educativo, ahora llamado "Instituto Nacional de Evaluación Educativa" <http://www.educacion.gob.es/ievaluacion.html>

Es decir, -repetimos conscientemente- que, según estos datos, **cerca del 20% de los niños y jóvenes de nuestro país están en los niveles más bajos de esta competencia, es decir, no son capaces -o de manera muy limitada- de utilizar “el lenguaje como instrumento de comunicación, de representación”; cerca del 20% de los niños y jóvenes no son capaces -o de manera muy limitada- de utilizar “el lenguaje como instrumento de interpretación y comprensión de la realidad”; cerca del 20% de los niños y jóvenes no son capaces -o de manera muy limitada- de utilizar “el lenguaje como instrumento de” construcción y comunicación del conocimiento”; cerca del 20% de los niños no son capaces -o de manera muy limitada- de utilizar “el lenguaje como instrumento” para la “organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”. A cerca del 20% de los niños y jóvenes, la falta de esta competencia, no les permite -o al menos de manera muy limitada- “expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas y adoptar decisiones”.**

Es increíble que se escriban estas cosas y, si se creen, no se despidan a todos aquellos que forman parte de la estructura educativa, de la formación del profesorado, inicial y continua, etc. Es increíble que no se pretenda dar un vuelco a la educación, de raíz, y se propongan más que cambios absurdos, que generalmente son solo cambios de nomenclatura o de imagen, muchas veces teñidos de corte ideológico pero que no tienen en cuenta los últimos avances, los conocimientos más actuales sobre la conducta, sobre el aprendizaje, sobre la motivación, si motivación en un mundo lúdico, sobre la calidad de vida, el bienestar y la felicidad en un mundo consumista y en crisis, en crisis económica y de identidad.

También se podría cuestionar cómo se les ha evaluado a los niños esta competencia que resulta tan importante, si a estos niños que salen “suspendidos” se les ha permitido o comprobado su competencia por medio de otros lenguajes como el visual, el corporal, etc. Se supone que se les ha evaluado oral y por escrito, pero lo oral se ha limitado a “escuchar” -y algo registrado-, en ningún momento a hablar.... Es decir,

que como cualquier otro instrumento de evaluación estandarizado, es demasiado limitado (González F. , 2007), incluso para indicar índices de fracaso o éxito escolar.

PERO, ¿QUÉ ES EL FRACASO ESCOLAR?

Riviere (1991) indica que el concepto de “fracaso escolar” difiere, sobre todo, según se ponga el acento en el desarrollo del niño o en la normativa institucional. Se dan muchas definiciones de este término, lo que nos lleva a considerarlo, como indica Eckert (2006), y a pesar de ser fundamental, una “noción relativa” que depende del sistema educativo en el que se enclava, de las exigencias de los programas, de los sistemas de evaluación... pero sobre todo, aunque no sea justo, de la persona que la haga.

Podemos encontrar muchas definiciones, Coral González (2003, págs. 16-21) recoge cerca de 20 diferentes. De ellas destacamos la de Rivière que distingue entre dos tipos de fracaso: de carácter cognoscitivo, -cuando no se alcanzan los conocimientos previstos- y la no cognoscitiva -“cuando el alumno vive inadaptado a su entorno”, “pasando por una situación de conflicto o exclusión”. Este fracaso tiene que ver con el objetivo de desarrollar la personalidad del alumno, que es el objetivo fundamental de las concepciones educativas actuales.

En general, se considera como “fracaso escolar” el hecho de concluir una determinada etapa en la escuela, con calificaciones no satisfactorias, lo que se traduce en la no culminación de la enseñanza obligatoria (Mondragón & Trigueros, 2002, pág. 74). Se presupone que si un alumno no obtiene la acreditación de haber terminado satisfactoriamente la educación obligatoria, no ha “alcanzado una preparación mínima” que le permita “vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante” (Marchesi, 2000). Pero es una calificación la que termina midiendo el éxito o el fracaso escolar: positiva o negativo, en números. Las notas, que intentan reflejar el resultado del trabajo del alumno, se convierten así en el dictamen que convierte al estudiante en fracasado, cuando la evaluación ha sido negativa. Y esta evaluación tiene consecuencias directas sobre el alumno, influye en su motivación, en la formación de la autoimagen (Nuñez, González-Pienda, & González-Pumariega, 1995), etc. Incluso, en

muchos casos, es la culpable del abandono escolar. Es interesante el estudio sobre abandono escolar de María Teresa Adame y Francesca Salvà en el que tras preguntar a los jóvenes sobre este, recogen que las principales razones apuntadas, para ello, tienen que ver, en definitiva, con el fracaso escolar: “desánimo por los malos resultados académicos”, agobio por la dificultad de los estudios, “sentimiento de pérdida de tiempo”, junto a la “necesidad de mostrar la valía personal”, “ganas de trabajar” y así poder “obtener bienes materiales” o “hacer otras cosas” por la necesidad de sentirse “sujeto de su propia existencia”, (Adame & Salvà, 2010, pág. 199). Mientras el éxito se sustenta en la obtención de buenas calificaciones, cuestiones incluso relativas al saber como el deseo de conocer, el de disfrutar aprendiendo, el querer seguir haciéndolo.... se desvanecen bajo la presión del resultado” porque los alumnos han aprendido que lo importante es aprobar, y así, se acaba, en muchos casos aborreciendo el aprendizaje y rechazando la escuela (Santos Guerra, 20 paradojas de la evaluación del alumnado de la universidad española, 1999, págs. 371,373).

Con la evaluación, se determina el fracaso escolar, “se concretan las desigualdades”, mostrando “las contradicciones entre la utopía pedagógica de una ‘escuela para todos’ y la realidad de las diferencias” (Perrenoud P. , 2008, pág. 30). Una evaluación que ni siquiera es fiable, de hecho, según Paola Plessi (2011) compleja, plural y relativa, es afectada por el contexto y los vínculos con el objeto y sujeto que estén en juego. La evaluación demasiadas veces se construye sobre juicios de valores afectados por sentimientos u otras dimensiones psicológicas inconscientes e irracionales (Plessi, 2011). Así un alumno “bueno”, podría ser considerado como malo en otra clase y al revés (EURYDICE, 1994, pág. 56), tener éxito o fracasar. Y esto pasa en la escuela, en la universidad y en la vida. ¿El que fracasa en la escuela fracasa en la vida? ¿El que tiene éxito escolar también lo tiene en la vida? ¿La escuela básica, obligatoria no debe preparar para vivir lo mejor posible con uno mismo y con los demás, en sociedad? Para Marchesi y Hernández (2000, págs. 13-14), el término no responde a la realidad, además de centrar el problema en el alumno, transmitiéndole una imagen negativa que afecta a su autoestima y motivación, expresa la idea de que el alumno no ha progresado nada en sus años escolares, ni en sus conocimientos, ni en el ámbito de su desarrollo personal y social. Tendríamos que preocuparnos, y mucho, si de verdad creyéramos que cerca del

20% de los españoles “fracasan” en esta “educación básica” “integral”, “personalizada”, para vivir y convivir. O tal vez, nos tienen engañados y la escuela, realmente, no sea para eso²⁵.

PERO ¿QUIÉN FRACASA? Y ¿CUALES SON LAS CAUSAS?

Esto nos lleva a una segunda pregunta y a una tercera, una cuarta... ¿es el alumno quien fracasa? ¿quiénes son los culpables? ¿cuáles son las causas?... porque solo conociendo las causas podremos actuar para evitar el fracaso.

El docente es una pieza clave. Al comienzo del curso, una de las preocupaciones de los padres es saber que profesor le tocará a su hijo, convencido de que será trascendental para saber si le irá bien o mal. Esta inquietud, es real: "es más importante saber con qué maestro será escolarizado el hijo que saber si su padre es obrero, ejecutivo, etc." llega a decir M. Alain Mingat (1982)²⁶. Vallés (1998, pág. 23) señala que las diferencias individuales para aprender, las dificultades que pueden surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc., “complica(n) la tarea de enseñar y obliga al profesorado a poner en práctica su profesionalidad”.

La influencia de las prácticas educativas es ampliamente reconocida, aunque Las políticas de centro, la existencia o no de estrategias diseñadas para promover la eficacia, las prácticas educativas, las relaciones... afectan al comportamiento, rendimiento, a los índices de abandono escolar pero resulta complejo diferenciar el peso de las características de la familia, de los estudiantes, de las del centro. Estudios recientes han mostrado que las relaciones positivas entre alumnado y profesorado reducen el riesgo de abandono, principalmente en estudiantes de alto riesgo (Rumberger, 2004 citado por (Adame & Salvà, 2010)).

El entorno familiar es también reconocido como un elemento que por sí solo es fundamental para contribuir al éxito académico (Marchesi, El informe PISA y la política educativa en España, 2006) (Ferrer, Castel, & Ferrer, 2006). Teóricamente, se reconoce

²⁵ Y tal vez tengan razón los que hablan de “escuelas-guarderías” o “fábricas de consumistas-trabajadores”.

²⁶ Director de “Research at CNRS, IREDU” de la Universidad de Dijon, investigación realizada desde 1982 hasta 1985. Citado por (Riviere, 1991)

que es un problema determinado por múltiples factores: el contexto social, la familia, el sistema educativo, la Administración, el profesorado y el propio alumno; aunque todos tienen su cuota de responsabilidad en el escaso rendimiento de los alumnos, nadie reconoce su parte (Perrenoud P. , 2002). La mayoría del profesorado no se siente responsable del fracaso escolar de sus alumnos²⁷ (Barreiro, 2001) tampoco las familias y menos aun, la administración. "Cuando las evaluaciones tienen un resultado negativo", parece que todos tenemos asimilado "de quien es la culpa": "algo le sucede al alumno (o los alumnos)" (Santos Guerra, 1993, pág. 72). Padres, profesores y hasta el propio estudiante, consideran que el principal culpable, al menos en quien debe recaer la tarea de "enmendar el fracaso" es en el estudiante.

Si un alumno no "progresa adecuadamente", se suele afirmar que tiene dificultades de aprendizaje, las cuales se atribuyen normalmente a deficiencias en determinadas funciones intelectuales, atencionales, de memoria, senso-perceptivas o motrices. Sin embargo, en muchos escolares, aparecen otros factores que afectan al bajo rendimiento o fracaso escolar: presentan conductas de estudio insuficientes, falta de esfuerzo, faltan a clases o no prestan atención a las explicaciones de los profesores, no realizan las tareas que se les proponen, muchas veces de manera totalmente voluntaria; otros atraviesan por una crisis personal, debido a factores estresantes de diversa naturaleza (problemas familiares, sociales, personales,...) lo que le dificulta la concentración, conlleva períodos de hospitalización, ausencia temporal de las clases,... Asimismo, se dan casos en los que el alumno no dispone de los conocimientos suficientes para el nivel en el que se encuentra -por una u otra causa-, el caso es que, aunque quisiera, no puede seguir el ritmo de enseñanza-aprendizaje.

Aun en el caso que se entienda el fracaso escolar como dificultades de aprendizaje, del propio alumno, estas deben ser entendidas, en un sentido amplio, que incluyendo distintos tipos de variables que "inciden, condicionan y/u originan dificultades para aprender" (Valles, 1998, pág. 24) como los problemas de conducta,

²⁷ G. Pini. "Effets et méfaits du discours pédagogique. En: Education et Recherche, 13,3, 1991, p. 255-272 y De Landsheere, V. "Pour une école sans échec". Trabajo de investigación. Universidad de Lieja, 1993 (Citados en EURYDICE. "La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea". Comisión Europea. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994 (p.98)

escasa habilidades sociales, conflictos interpersonales, hiperactividad, baja autoestima, etc.

Son muchas las teorías que fundamentan los problemas que pueden surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las tres grandes líneas más importantes, según A. Miranda Casas (1996, págs. 23-25), se enmarcan en:

1. Análisis de Conducta centrado en la tarea: considera las dificultades de aprendizaje como "indicadores de una conducta desadaptativa" y que por tanto, "pueden ser modificadas por las mismas técnicas que otros trastornos conductuales". Tiene en cuenta, en general, tres elementos: el código, el niño y la actividad del maestro. Reconociendo que el "error" puede estar en el medio ambiente, antes que en el niño". Considera la "atención" como una dimensión fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Perspectiva Neuropsicológica: Partiendo de la relación existente entre cerebro y comportamiento, considera fundamental el papel que desempeña la estructura y el funcionamiento cerebral. En este sentido se estudian la actividad cerebral, las diferencias hemisféricas, etc.
3. Tendencias basadas en la Teoría del procesamiento de la información: se basan en que la actividad cerebral puede separarse en una serie de procesos "básicos" que son los que tendríamos que trabajar con aquellos que tuvieran "problemas para adquirir e integrar la información que implican los aprendizajes escolares"

Los informe de Eurydice (1994) clasifican en cinco factores los determinantes del bajo rendimiento académico los individuales, los psicoafectivos, las carencias socioculturales, los motivos sociológicos - simple traducción de las desigualdades y exclusiones de la sociedad-, la relación con el saber y aquellos producto de las interacciones entre los diversos agentes educativos, relaciones, expectativas, interacciones, prácticas evaluativas, condiciones del aprendizaje, etc. González (2003) termina diferenciando entre tres: escolares, personales y contextuales. Encontrando que entre los primeros tienen más influencia las variables procesuales y funcionales (como el clima escolar, por ejemplo) que variables estructurales (como recursos materiales).

Entre los factores personales, destacan como más relevantes la inteligencia, la motivación y el autoconcepto. Las investigaciones que relacionan el fracaso escolar con el contexto son más contradictorias, mientras unos autores señalan que el nivel sociocultural influye de manera decisiva en el rendimiento otros encuentran esas relaciones muy débiles (González C. , 2003, pág. 32). Castejón y Navas (1992) (1998) concluyen que los efectos más elevados y directos, en el rendimiento académico, son los que ejercen las variables personales. Actualmente, sin menospreciar el papel de las deficiencias en el aprendizaje, los teóricos cada vez dan más importancia a las dificultades socio-emocionales. Así, por ejemplo, entre otros, Nuñez y Gonzalez (1994) investigaron la relación entre la autoestima y el rendimiento escolar llegando a la conclusión de que ante un rendimiento escolar deficiente es igual de importante trabajar los niveles de autoestima que las estrategias de aprendizaje.

En cualquier caso, la conclusión más evidente es que las causas del fracaso escolar son múltiples. Pero esta es la teoría. Mientras, en los textos que tratan del tema se analizan aspectos relacionales (17,42%), cognoscitivos e intelectuales (16,13%), familiares (10,97%), socioeconómicos y culturales, de personalidad, intereses y actitudes (132%) y solo un 1,29 % de los textos mencionan las tareas escolares básicas (Adame & Salvà, 2010), esto último, es en lo que se centra básicamente la intervención en la escuela, que ni siquiera es capaz de dotar al alumno de técnicas y estrategias de aprendizaje metacognitivas necesarias (Beltrán, 1993). En la realidad, el “apoyo” que se le ofrece al “fracasado” suele limitarse a insistir –sin ningún cambio en la metodología u orientación educativa- sobre unas determinadas materiales escolares (lectura-escritura-cálculo). Miranda Casas llega a decir que al centrarse en los problemas académico o cognitivos los profesionales de la educación han estado como ‘miopes. Teniendo en cuenta que el objetivo último de la educación es el desarrollo integral de la personalidad del alumno, no podemos restringir las necesidades educativas (Valles, 1998, págs. 23-29) (Miranda, Vidal-Abarca, & Soriano, 2000). Sobre todo si el fracaso escolar, un hecho, que si bien puede ser transitorio y aislado, se convierte en acumulativo y progresivo, como mayormente ocurre (Estefanía, 1989) provocando la inadaptación personal y social de quien lo padece.

Lo más grave es que la mayoría de las medidas en materia de intervención, aun habiendo demostrado su eficacia, no llegan a ponerse en práctica, por falta de voluntad (Marchesi & Hernández, 2000). Algunos autores incluso discuten, que el fracaso escolar sea tan grande, ni tan grave (Carabana, 2006). Este autor (2003) propone pasar de una escuela de mínimos a una escuela de óptimos, utilizando los medios necesarios para lograr la máxima eficiencia, sin reprobar la desigualdad de los resultados obtenidos. El fracaso escolar es una incapacidad del sistema educativo de acomodar su acción a sus clientes (Soler, 1989); por eso como dice Gimeno Sacristán (2002) analizar el fracaso es cuestionar toda la enseñanza. Y si el fracaso es de la escuela, hay que buscar el remedio desde la crítica y en la renovación (Carabana, 1999).

Es precisa una nueva escuela, para el siglo XXI (Imbermón, F. (coord.), 2005) (Murga, M.A.; Quicios, M.P. (coord.), 2005) (Ruiz, J. (ed.), 2005) capaz de atender la diversidad, personalizando la enseñanza para conseguir no solo que todos aprendan y progresen sino que todos consigan desarrollar al máximo sus potencialidades, como han ido indicando todas las leyes educativas españolas de los últimos tiempos. Desde la aprobación de la Constitución Española (1978) en la que se afirma que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (art. 27.2); y posteriormente cada una de las leyes que han regido nuestro sistema educativo (L.O.D.E., 1985); (L.O.P.E.G., 1995); (L.O.G.S.E., 1990); (L.O.C.E., 2002); (L.O.E., 2006) recogen este planteamiento; siendo la LOGSE, en los años '90, la que modifica sustancialmente los fundamentos psicológicos y pedagógicos, expresándose en término de capacidades (M.E.C., 1992). Desde entonces, se considera al individuo como potencialidad, heterogénea y diversa que debe ser desarrollado al máximo de sus posibilidades. La Ley Orgánica de Educación (L.O.E., 2006) , concibe la educación como “el medio más adecuado para construir la personalidad del alumno, desarrollando al máximo sus capacidades, conformando su propia identidad personal y configurando su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica” (LOE, Preámbulo; 2006).

La propuesta de escuela no tiene que ser novedosa, basta con recoger ideas de autores renovadores (Betancort, 2005) y atender a los conocimientos más actuales en materia de enseñanza-aprendizaje, esfuerzo y motivación, por un lado, y del desarrollo y la integración personal y social, por otro.

En sus comienzos, pretensiosamente, esta investigación, pretendía como fin último, tras realizar una revisión histórica y analizar el papel del arte y la creatividad en las distintas corrientes pedagógicas y autores significativos, plantear una propuesta educativa en la que arte y creatividad formaran parte esencial. Para ello era fundamental demostrar su utilidad, su eficacia.

¿QUÉ PODEMOS HACER ANTE EL FRACASO ESCOLAR?

Cambiar la escuela. Pero mientras luchamos por el cambio -e insistimos en la necesidad de medidas globales que tengan en cuenta las dimensiones sociales, familiares y educativas, "el importante papel que desempeñan los profesores y los centros, obligados a presentar los contenidos educativos de forma más atractiva y motivadora" (Giménez, 1999) o a luchar por la mejora de las condiciones sociales y culturales que afectan a los niños más desfavorecidos (Carabana, 2006)- es preciso ofertar herramientas, desarrollar "fortalezas"²⁸ (Seligman, 2003) para que el alumno sea capaz de ir dando respuesta a las necesidades y situaciones de carácter personal, educativo y profesional con las que se encuentre a lo largo de su vida, que les permitan llegar a comportarse de forma saludable, integrado en su medio, consigo mismo, con los demás.

Para algunos alumnos, "pasar" por todos los años de escolaridad obligatoria antes de descubrir que realmente valen para algo, es obligándoles a llevar un "lastre" que limita sus capacidades, disminuye su interés y su autoestima (Linaza, J. L. (comp.), 1984), suponen una situación de desventaja (Raya, 2006). "Cuando el desarrollo psicológico o el comportamiento del niño puede verse alterado de manera persistente, llegan a incapacitar al individuo para llevar a cabo la vida normal que de él se espera

²⁸ Término mencionado por M. E. P. Seligman en sus trabajos sobre la psicología positiva. Vid. "La autentica felicidad". Barcelona: Vergara, 2003

según su edad y características, afectan a su adaptación e integración en el entorno cultural y social, e incluso repercuten en su vida adulta” (Fernández A. , 1996, pág. 11)

Quizás no se podrá evitar que algunos alumnos obtengan un rendimiento escolar negativo –nunca un fracaso escolar-, por eso, lo importante es ayudarles, al menos, a desarrollar el control sobre sí mismos y sobre el ambiente, a valorarse como personas, a fortalecer la comprensión y aceptación de sus dificultades, al mismo tiempo se le han de suministrar mecanismos para enfrentarse a ellas con sus potencialidades y debilidades. Así se incrementan sus posibilidades de adaptación con éxito a largo plazo, su integración en la comunidad y en el mundo laboral (Spekman, Herman, & Vogel, 1993). “Se trata de forjar personalidades maduras, eficientes en su relación con su medio y con los demás, que sepan hacerse a sí mismas y a su entorno más valiosas” (Marín Ibáñez, 1998, pág. 28)

La escuela desaprovecha las posibilidades que ofrecen determinadas áreas del currículum como la educación deportiva y artística (Uriarte, 2006). Como indica Carmen Alcaide (2006), especialmente en determinados ámbitos, con menores en situación de riesgo o ante necesidades educativas se puede “trascender” orientando las prácticas hacia lo terapéutico. Y aún más, se podría aplicar un programa que contemplara los procesos artísticos y creativos para favorecer la integración personal y social y sustentar incluso, un mayor logro escolar. Pues como decían André Lapierre y Bernard Aucouturier (1985) el papel fundamental de la escuela maternal y elemental es “enseñar a percibir y a ‘pensar’ esas percepciones,” “dar al niño una suma de experiencias vivenciadas que le permitan formar estructuras mentales indispensable a la posterior adquisición de conocimientos reales y no solamente los contenidos en los libros”... una educación que parta de la vivencia, que utilice el descubrimiento de las necesidades fundamentales y de sus múltiples combinaciones, que explore todas las posibilidades de expresión simbólica y gráfica para ir hacia el descubrimiento de la abstracción, permitirá evitar la mayoría de los fracasos e inadaptaciones...”. Aprender a percibir y “pensar” las percepciones, de una manera vivencial, en disoluble relación de emoción y razón (Eisner, 1998), desde lo simbólico –según Gardner (2001), unidad básica del pensamiento humano y desde la que operamos-. Esta es la manera de trabajar del arte,

no es la habitual en la escuela, pero da resultados positivos, especialmente ante el fracaso escolar. Y cada vez tenemos más evidencias de ello (A.A.V.V., 1990) (Burton, Horowitz, & Abeles, 1999) (Desay, R. (ed.), 2002) (Evans, 2002) (Ruppert, 2006) (Writers, 2011).

Delimitación, hipótesis y objetivos de la investigación

DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El sueño por una escuela nueva, distinta de la que tenemos, capaz de afrontar el fracaso facilitar el éxito escolar, ha de concretarse en parámetros operativos y demostrar que es posible. Para ello, han de ofrecerse evidencias, investigaciones que demuestren la posibilidad y efectividad de trabajar desde otras perspectivas, en nuestro caso por medio del arte. Estas evidencias, de manera más o menos controlada, más o menos flexible han de ser sistemáticas –los hechos no se dejan a la casualidad-, empíricas –recolectando y analizando datos- y crítica –implicando evaluación y mejora-, para ser consideradas investigaciones científicas (Kerlinger, 1975) (Kerlinger, 1981). En cada estudio, además han de establecerse límites temporales, espaciales e incluso conceptuales, porque al delimitar el tema hacemos posible su viabilidad (Rodríguez, 2005).

En esta nueva escuela queremos que el arte y la actividad artística estén presentes de manera importante. Y más allá de las concepciones de autores como Viktor Lowenfeld (1903-1960) o Herbert Read (1893-1968) que defendían el arte como forma de autoexpresión y autoconocimiento (Alcaide, 2006), más allá de las correlaciones que pueden darse del arte con el arteterapia, al trabajar aspectos del desarrollo humano (López Fernández Cao & Díez, 1996) (Díez, 2005): desarrollar la creatividad, trabajar la identidad, la imagen del cuerpo, trabajar con los sentidos, desarrollar la autoestima, etc. (Martínez N. , 2006, pág. 70), proponemos trabajamos la expresión artística y el proceso

creativo como recurso de prevención e intervención terapéutica, en la medida que permite la transformación y el cambio, facilitando el desarrollo integral.

Siguiendo a R.M. Grinnel (1997) podemos decir que el enfoque de investigación es un modelo, en etapas, que se aplican de manera relativamente independiente. Las propuestas se han ido reelaborando a medida que se iba avanzado en la recogida de información y material (recursividad), replanteando nuestra propuesta e incorporando todo aquello que se iba descubriendo como beneficioso (serendípty) (Bisquerra, 1989)²⁹. En todo caso, es en general un enfoque descriptivo que parte del análisis bibliográfico y de la realidad, que nos lleva a desarrollar un programa que al final se experimenta.

Desarrollamos para ello una propuesta de formación del profesorado que aplicamos, al mismo tiempo que diseñamos un programa de intervención para unos alumnos concretos, en un contexto específico con unos objetivos medibles, cuya consecución es medida por medio de análisis estadísticas y de los que inferir resultados y lo hacemos por medio de la terapia artística, en un proyecto de teatro negro, como propuesta artística interdisciplinar, para trabajar la empatía y a consideración con los demás en un centro educativo situado en una zona marginal de Sevilla.

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Nuestra hipótesis es que

"LA PRÁCTICA DE LA TERAPIA ARTÍSTICA PUEDE SER POSIBLE Y ÚTIL EN LA ESCUELA"

- Pueden ser ciertos los beneficios: que se pueda establecer relación entre la terapia artística y la escuela
- Pero puede no sea posible o difícilmente aplicable al ámbito educativo
- Puede ser cierta y útil nuestra hipótesis, que exista conexión entre ambos elementos y que sea posible y útil el uso de la terapia artística en la escuela
- Puede ser todo lo anterior cierto pero que no sea factible su uso en nuestro sistema y/o no sea considerado su valor.

²⁹ Interesantes características de la investigación cualitativa.

El objetivo general de esta investigación consiste en

- Presentar la terapia artística como una práctica que es posible en la escuela, favorable para el desarrollo integral de los alumnos, y que posibilita por tanto la consecución de los objetivos de la educación.

Con unos objetivos específicos:

- Relacionar la actividad artístico-terapéutica con la práctica educativa.
- Demostrar posibilidades de implicación del arte terapia en la escuela, en dos niveles: ante el profesorado y con el alumnado:
 - o Para ello, desarrollamos e implementamos formación para el profesorado y un programa de intervención con un grupo de alumnos cuyos resultados evaluamos por medio de análisis estadístico.
- Confirmar así, que "la práctica de la terapia artística puede ser posible y útil en la escuela".

Diseño y proceso de la investigación

Esta investigación se articula como una aproximación a la práctica del arteterapia en la escuela, estableciendo conexiones entre ambas y buscando formas de aplicación.

El arte es un ámbito de conocimiento complejo, si además se encuentra entrelazando educación y terapia, lo es aún más, pues estos son también fenómenos multidimensionales y cambiantes. Por ello, el marco teórico en el que se enmarca la investigación es interdisciplinario (Alcina, 1994) y la metodología que más podía acercarnos a su conocimiento ha de recoger aspectos de la investigación en el ámbito de las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud.

En la práctica arteterapéutica confluyen diversidad de corrientes y enfoques, y de la misma manera metodologías de investigación (Payne, H. (Ed)., 1993). Pero como Malchiodi (2007) revela en su libro "Handbook of Art Therapy", históricamente se ha dado una cierta resistencia entre los arteterapeutas a la hora de publicar, sobre todo de medir o asociar sus prácticas a la investigación científica, siendo esto incluso justificado por motivos éticos, cuestionándose ¿cómo doblegar la actividad artística a los requerimientos de la investigación?, ¿por qué forzar las condiciones a los diseños metodológicos? Esto ha favorecido que en muchos casos el arteterapia se convierta en una práctica más bien basada en principios de tipo filosófico y la mayoría de las evidencias se limitan a estudio de casos descritos por medio de narraciones generalmente poco sistematizadas (Granados, 2009). Cada vez hay más evidencias de la práctica y la eficacia del arteterapia. Por ejemplo, Andrea Gilroy, en su libro titulado "Art Therapy, Research & Evidence-based Practice" (2006) proporciona una visión global de la investigación más significativa entre los arteterapeutas americanos y británicos. Pero aun en el debate entre las metodologías cualitativas, interpretativas y descriptivas frente a cuantitativas, deben revisarse los conceptos de "fiabilidad" o "validez" en la práctica del arteterapia (Domínguez-Toscano, P.M., 2005). Esta autora realiza un estudio para conocer el tipo de investigaciones que se realizan en terapia artística –eliminando los registros referidos a modalidades exclusivamente no visuales-. En este análisis, se constata el evidente predominio de las metodologías cualitativas pero entre informes clínicos y estudios de caso, sobreabundan los métodos clasificados como "informales: narraciones anecdóticas de experiencias, descripciones circunstanciales de procesos, interpretaciones de productos plásticos, etc., que si bien han facilitado la comprensión de los procesos, hacen que lo publicado en ese momento, no alcanzara el grado exigible en cuanto a validez y fiabilidad, pues no cumplen los requisitos básicos de consistencia

metodológica, indicando que será necesario afinar los instrumentos metodológicos, afrontando el dilema entre rigor científico y fidelidad a la especificidad de la intervención arteterapéutica, para poder ofrecer evidencias claras de su utilidad. (Domínguez-Toscano, P.M., 2005).

A pesar de que Saunders y Saunders (Saunders & Saunders, 2000) indican que estas metodologías ofrecen buenos resultados, solo un 16.1 % de las investigaciones adoptaban modelos cuantitativos, un 9,4% como estudios correlacionales, psicométricos u observacionales a pequeña o gran escala y un 6,7% como experimentos o cuasi-experimentos.

Diferentes autores abogan por el uso de un multimétodo como modelo de investigación (García, 1995, pág. 15); que utilice conjuntamente distintas perspectivas (Cook & Reichardt, 1995, pág. 83). En un principio ese fue nuestro objetivo, sin embargo, ante la cantidad de información recopilada, se optó, en primera medida, por un análisis cuantitativo, con la intención de utilizar el resto de los datos en futuras investigaciones.

La tesis está formulada a partir del análisis bibliográfico y documental con actuaciones de carácter experimental: el diseño de propuestas de formación e intervención y el análisis cuantitativo de los resultados de la implementación de un programa concreto. Es por tanto, una investigación aplicada de tipo descriptiva que se orienta a la resolución un problema. Según Tamayo y Tamayo (1995) es una investigación aplicada por tener como objetivo principal el diseño de un sistema que pretende solución concreta a un problema en particular: se parte de una situación problemática, que requiere ser intervenida y mejorada con el uso de la variable independiente que será el programa de intervención de terapia artística, que pretenderá disminuir dicha situación y cuyo efectividad se comprobará mediante análisis estadístico.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2003), nuestro trabajo, al indagar un tema –la terapia artística- desde una nueva perspectiva o ampliando las existentes –uso del arte terapia en la escuela, concretamente dentro del sistema educativo español- y al

revisar la literatura encontrar “estudios similares, pero en otros contextos... la investigación ha de ser exploratoria, al menos en sus inicios”.

En el análisis realizado, se ha partido de diversas fuentes de información (consulta a expertos, a libros, bases de datos, índices, y otras fuentes de documentación como entrevistas, encuestas, etc.). Teniendo en cuenta, como indica Sierra Bravo (R. Sierra, 1996, págs. 35-36) las fases de 1) Búsqueda y documentación; 2) Observación directa de la realidad; 3) Elaboración, sistematización y análisis del material recogido. Sobre los datos teóricos recopilados y seleccionados, se ha realizado, un análisis descriptivo, comparativo y crítico confrontando los datos obtenidos, adaptando el enfoque según la etapa de la investigación (Grinnell, 1997).

PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

- Selección del tema: recogida de información
 - Búsqueda bibliográfica y documental
 - Consulta a expertos
- Examen de los datos y reflexión panorámica
- Diagnostico. Delimitación del problema. Planteamiento de hipótesis
- Revisión teórica. Antecedentes y estado de la cuestión
 - Nueva búsqueda bibliográfica y documental. Indagación sobre la presencia y práctica de la terapia artística en España y en concreto en Andalucía.
 - Acercamiento a la realidad educativa: registro y observación de prácticas artístico terapéuticas en la escuela, y en su defecto, de experiencias cercanas.
 - Clasificación por medio de fichas³⁰ de los datos.
 - Categorización: discriminación de elementos de interés para la investigación

³⁰ La elaboración de fichas es una de las técnicas de investigación documental Algunos autores (Rojas, 2006) (Pardinas, 1993) sugieren esta manera de recopilar la información, en nuestro caso, realizada con tecnología informática.

- Reflexión Panorámica y Comparativa. Posicionamiento crítico (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003) ³¹. Replanteamiento.
 - Discusión de las definiciones de los conceptos implicados.
 - Planteamiento de las posibilidades de interrelación escuela-terapia artística. Búsqueda de características y elementos comunes: objetivos, fines, medios de la escuela y la terapia artística
 - Análisis (teórico-práctico) de las posibles aportaciones de la terapia artística a la escuela
- Diseño e implementación (confrontado con expertos):
 - De un programa de formación del profesorado
 - De un proyecto de intervención
- Estudio de resultados e implementación en el trabajo global.
- Conclusiones y redacción final. Relectura y discusión

³¹ Hernández, Fernández, Baptista, ya indican que el marco teórico comprende usualmente dos etapas: la revisión de la literatura y la adopción o desarrollo de una perspectiva teórica o de referencia. En R. Hernández, C. Fernández, P. Baptista "Metodología de la investigación". México. Mac Graw-Hill, 2003 (p.66)

2.4. Referencias bibliográficas

Adame, M. T., & Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación* (351), 185-210.

Alcaide, C. (2004). La expresión artística y el arte terapia. Obtenido de Museo Pedagógico de Arte Infantil.

Alcaide, C. (2006). La expresión artística como intervención educativo-terapéutica. En M. López F. Cao, *Creación y posibilidad: aplicaciones del arte en la integración social* (págs. 89-106). Madrid: Fundamentos.

Allport, G. W. (1974 [1937]). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.

Allport, G. W. ([1985] [1960]). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.

Arañó, J. C. (1994). *Arte, educación y creatividad*. Pixel Bit (2).

Arañó, J.C. (2001). *Arte y Educación en una época Nasquad*. Congreso La Educación en Internet. Madrid: CNICE, MECD.

Aznárez, J. P., & Callejón, M. D. (2008). Conocimiento complejo y aprendizaje a partir de preguntas complejas (el arte como motor de aprendizaje complejo). En M. I. Moreno, & V. Yanes, *Imaginando la hipótesis*. Libro didáctico. (págs. 97-108). Jaén: Diputación Provincial de Jaén y Universidad de Jaén.

Bados, A., García, E., & Fusté, A. (2002). Eficacia y utilidad clínica de la terapia. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 477-502.

Barreiro, F. (2001). Un reto en el siglo XXI: el fracaso escolar. Perspectiva del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación* (187), 325-339.

Beltrán, J. (1993). *Proceso, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Beltrán, J. (2003). De la Pedagogía de la memoria a la Pedagogía de la imaginación. En J. Beltrán, *La novedad pedagógica de Internet*. (págs. 133-146). Madrid: Fundación Encuentro.

Betancort, I. (2005). La educación desde la perspectiva de varios autores del siglo XX. En M. Murga, & M. Quicios, *La educación en el siglo XXI: nuevos horizontes* (págs. 241-250). Madrid: Dykinson.

Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2000). *Como se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

Burton, J., Horowitz, R. & Abeles, H. (1999) "Learning in and through the arts: curriculum implications. En E. Fiske (ed.) *Champions of change: the impact of the arts on learning*. (págs. 35-46). Washington, D.C.: The Arts Education Partnership

C.I.E. (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes. Desafíos, tendencias y prioridades*. 47ª Conferencia Internacional de la Educación. Ginebra: UNESCO, OIE.

Calleja, R. (2000). Cambios pedagógicos para luchar contra el fracaso escolar. *Comunidad escolar*, año XVIII (662).

Callejón, M. D., & Granados, I. M. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa* (6), 129-147.

Callejón, M. D., Moreno, M. L., & Granados, I. M. (2003). De la realidad a la integración: por una escuela de calidad. *Escuela Abierta* (8), 283-299.

Callejón, M., & Granados, I. (2005). Una educación terapéutica: el papel de las terapias artístico-creativas en la escuela. I Congreso Internacional Psicología y Educación en Tiempos de Cambio. Barcelona.

Carabana, J. (1999). La pirámide educativa. En M. (. Fernández, Sociología de la educación (págs. 721-746). Barcelona: Ariel.

Carabana, J. (2006). Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar. datos y razones sobre el fracaso escolar. III Congrès anual sobre fracàs escolar 2006. Palma de Mayorca.

Carabaña, J. (2003). De una escuela de mínimos a una de óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la enseñanza básica. Madrid: Fundación Alternativa.

Castejón, J., & Navas, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria. Un modelo causal. Análisis y modificación de conducta (61), 698-729.

Castejón, J., & Pérez, A. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. Bordón (50), 171-185.

Castro, A., & Casullo, M. M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. Interdisciplinaria (18), 65-85.

Coll, F. J. (2006). Proceso creativo y simbolización en la clínica del arteterapia. En F. J. Coll, Arteterapia: dinámicas entre creación y procesos terapéuticos (págs. 151-176). Universidad de Murcia.

Compas, B. E., Hinden, B. R. & Gerhardt, C.A. (1995) Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. Annual Review of Psychology, (45), 265-293.

Da Silveira, N. (2006). O mundo das imagens. Sao Paulo: Ática.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. París: UNESCO.

Desay, R. (ed.). (2002). Critical links: learning in the arts and student achievement and social development. Washington D. C.: Arts Education Partnership.

Díez, P. (2005) Una mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.

Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.

Domènech, E. (. (2005). *Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Eckekert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación* (341), 35-55.

Edmunds, F. (2004). *An introduction to Steiner Education*. . Forest Row: Rudolf Steiner Press.

Eisner, E. (1998) *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R (2004) *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona. Graò.

Elkins, D. E., & Stovall, K. (2000). Member-ship survey report. *Journal of the American Art Therapy Association* (17), 41-46.

Escaño, C. (2002). *Introducción a una educación estetica actual*. Sevilla: CEG.

ESTADO, C. G. (29 de diciembre de 1978). *Constitución Española*. B.O.E. nº 311.1 (aprobada por las Cortes el 31 de octubre de 1978) .

Estebaranz, A. (. (2000). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Universidad de Sevilla.

Estefanía, J. (1989). El fracaso escolar: Punta del Iceberg del Sistema Educativo. *Revista de Ciencias de la Educación* (138), 33-46.

EURYDICE. (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Comisión Europea.

Evans, R. (2002) *Powerful Voices: Developing High-Impact Arts Programs for Teens*. New York: Emc.Arts, A Report from The Surdna Foundation, Inc. (Spring, 2002)

Fernández, A. (1996). *Trastornos del comportamiento en la infancia*. Granada: Grupo editorial universitario.

Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación La Caixa.

Ferrer, G., Castel, J., & Ferrer, F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. Revista de Educación (Numero extraordinario), 399-428.

Fierro, A. (2000). El cuidado de sí mismo y la personalidad sana. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 20 (76), 35-47.

Fierro, A. (2004). Salud mental, personalidad sana, madurez personal. Congreso Internacional de Psicología "¿Hacia dónde va la Psicología?". Santo Domingo.

Freud, A. (2002) [1945]. Le traitement psychanalytique des enfants. París: PUF.

Gardner, H. (1987) Arte, mente y cerebro. Barcelona: Paidós.

Giménez, P. (1999). Causas y soluciones al fracaso escolar. Obtenido de Entorno social: <http://www.entornosocial.es/document/r29.htm>

Gimeno, J. (2002) [1982] La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata.

G. Lucini, F. (2001) La educación como tarea humanizadora: de la teoría pedagógica a la práctica educativa. Madrid: Anaya

González, C. (2003). Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.

González, F. (2007). Instrumentos de evaluación psicológica. La Habana: Ciencias Médicas.

González, I. (2004). Arteterapia y Salud Mental; Locura y Arte. En M. P. Domínguez-Toscano, Arteterapia. Principios y ámbitos de aplicación (págs. 58-73). Sevilla: Junta de Andalucía.

Granados, I. M. (2009). Interrelaciones entre creatividad, arte, educación y terapia. Arte y movimiento (1), 51-62.

Granados, I. M., & Callejón, M. D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa (13), 69-96.

Grinnell, R. M. (1997). *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Itasca, Illinois: F. E. Peacock.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw-Hill.

Herrera, M. I. (2006). *Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural*. Universidad de Granada. Tesis doctoral.

I.A.C.A.T. (2012). Instituto avanzado de creatividad aplicada total. Recuperado el febrero de 2012, de <http://www.iacat.com/>

Imbermón, F. (coord.). (2005). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graò.

Kaplan, L. (1991). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós.

Karkou, V. (2003). *Research positions and disciplinary orientation*. 7th European Arts Therapy Conference. Madrid: Ecarte.

Karkou, V., & Sanderson, P. (2006). *Arts Therapies: A Research-based Map of the Field*. Edinburgh: Elsevier.

Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.

Kerlinger, F. N. (1981). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Internamericana.

Krichesky, M. (comp.) (2005) *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Novedades Educativas

L.O.C.E. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

L.O.D.E. (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.

L.O.E. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

L.O.G.S.E. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

L.O.P.E.G. (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos.

Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1985). Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales. Barcelona: Científico Medica.

Linaza, J. L. (comp.). (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.

López F. Cao, M. & Díez, P. (1996) La educación artística como un medio para lograr el desarrollo humano. En *pie de paz*, (42), 49-51

López, M. D. (2009). La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español. Universidad de Murcia. Tesis Doctoral.

M.E.C. (1992). Materiales para la Reforma (Cajas Rojas). Madrid: Ministerio de de Educación y Ciencia.

M.E.C. (2004). Una educación de calidad para todos y entre todos. Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (2011). Panorama de la educación. Indicadores de a OCDE 2011. Informe español. Madrid: Ministerio de educación.

Malchiodi, C. A. (2007). Art therapy sourcebook. New York: McGraw-Hill.

Malchiodi, C. A. (ed.). (2012). Handbook of Art Therapy. New York: Guilford Press.

Marchesi, A. (2000). Controversias en la educación española. Madrid: Alianza.

Marchesi, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación* (Número extraordinario 2006), 337-355.

Marchesi, A., & Hernández, C. (. (2000). *El Fracaso Escolar*. Madrid: Fundación por la Modernización de España. Ministerio del Interior.

Marín Ibáñez, R. (1998). La educación del siglo XXI. Hacia un sistema tecnológico multimedia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación* (1), 27-52.

Martínez, C., & Sánchez, P. (1993). *Introducción al estudio de la inadaptación en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: UNED.

Martínez, N. (2006). Reflexiones sobre arteterapia, arte y educación. En M. (. López F. Cao, *Creación y posibilidad: aplicaciones del arte en la integración social* (págs. 33-74). Madrid: Fundamentos.

Maslow, A. H. (1995 [1976]). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.

MEC, M. d. (1992). *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. Artículo 1. Título preliminar. Regimen jurídico general del sistema educativo*. Madrid: Civitas.

MEC, M. d. (1992). *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. Artículo 1. Título preliminar. Regimen jurídico general del sistema educativo* . Madrid: Civitas.

Ministerio de Educación. (2011). *Sistema estatal de indicadores de la eucación*. Edición de 2011. Instituto de Evaluación.

Miranda, A. (1996). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Valencia: Promolibro.

Miranda, A., Vidal-Abarca, E., & Soriano, M. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Mondragón, J., & Trigueros, I. (2002). *Intervención con menores: accion socioeducativa*. Madrid: Narcea.

Monereo, C., & Pozo, J. I. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía* (298), 50-55.

Morales, J. J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la ESO. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.

Moron, P., Sudres, J. L., & Roux, G. (2004). Créativité et art-thérapie en psychiatrie. París: Mansson.

Muñoz, V., & Pedro, F. d. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. Revista Complutense de Educación, 16 (1), 107-124.

Murga, M.A.; Quicios, M.P. (coord.). (2005). La educación en el siglo XXI: nuevos horizontes. Madrid: Dykinson.

Núñez, J., & González, J. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Servicio de publicaciones. Universidad de Ovied.

Nuñez, J., González-Pienda, J., & González-Pumariega, S. (1995). Determinantes del rendimiento académico: (variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto). Universidad de Oviedo.

Obiols, G., & Di Segni, S. (2006). Adolescencia, posmodernidad y escuela. Buenos Aires: Noveduc.

Paín, S., & Jarreau, G. (1995). Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pardinas, F. (1993) Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Siglo XXI

Pérez, A. (1992). Una escuela para recrear la cultura. Cuadernos de Pedagogía (207), 48-54.

Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. En J. (. Duarte, Igualdades e Diferença. Numa escola para todos (págs. 17-44). Lisboa: Universitarias Lusófanos.

Perrenoud, P. (2008). La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid: Morata.

Pinillos, J. L. (1990). La adolescencia en las postrimerías de la modernidad. Madrid: Psicopatología.

Plessi, P. (2011). Evaluar. Cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración. Madrid: Narcea.

Polo, L. (2003). Técnicas plásticas del arte moderno y la posibilidad de su aplicación en arte terapia. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.

Ramos, M. J. (2008). Violencia y victimización en adolescentes escolares. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Tesis doctoral.

Raya, E. (2006). Indicadores de exclusión social. Una aproximación al estudio aplicado de la exclusión. Universidad del País vasco.

Riviere, R. (1991). L'échec scolaire est-il une fatalité? Paris: Hatier.

Rodríguez, E. (2005). Metodología de la investigación: la creatividad, el rigor del estudio y la integridad son factores que transforman al estudiante en un profesionalista de éxito. Universidad Autónoma de Tabasco.

Rogers, C. R. ([1979]). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós.

Rojas, R. (2006) Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdéz

Romo, M. (1997). Psicología de la creatividad. Barcelona: Paidós.

Rosanas, C., & Esmorís, E. (2003). El desarrollo armónico de la personalidad del niño. Barcelona: CEAC.

Royol, J. P. (2008). Art-thérapie. Quand l'inaccessible est toile. Jargeau: Dorval.

Ruiz, J. (ed.). (2005). Pedagogía y educación ante el siglo XXI. Universidad Complutense.

Ruiz, V. M., & Jiménez, J. A. (2004). Estructura de la personalidad: Ortogonalidad versus oblicuidad. Anales de Psicología 20 (1), 1-13.

Ruppert, S. (2006). *Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement*. NASAA, AEP.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación. Un proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Archidona: Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado de la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 369-392.

Saunders, E. & Saunders, J. (2000) Evaluating the effectiveness of art therapy through quantitative outcomes-focused study. *Arts in Psychotherapy*, 27 (2): 99-106.

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2002). *Teorías de la personalidad*. México: Cengage Learning Editores.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist* (55), 5-14.

SFPE-AT. (2012). *Société Française de Psychopathologie de l'Expression et d'Art-thérapie*. Recuperado el enero de 2012, de <http://www.sfpe-art-therapie.fr>

Slavin, R. E., Madenn, N. A., Karweit, N. L., & Waslk, B. A. (1992). *Success for all: A relentless approach to prevention and early intervention in elementary schools*. Educational Research Service (ERS Monograph).

Spekman, N. J., Herman, K. L., & Vogel, S. A. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities. A challenge to the held. *Learning Disabilities Research and Practice* , 8 (1), 59-65.

Spitzer, M. (2005). *Aprendizaje: neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.

Tedesco, J. C. (2003). *Escuela y cultura: una relación conflictiva*. En R. Morduchowicz, *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia* (págs. 33-42). Barcelona: Octaedro.

Terán, D. (2001). *La música al son de las terapias*. V y VI Jornadas interdisciplinarias de Educación Especial (1999-2000). Alcoy: Marfil.

Touriñán, J. M. (2010). Artes y educación: fundamentos de pedagogía mesoaxiológica. Oleiros (La Coruña): Netbiblo.

Trilla, J. (2002). La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas. Barcelona: Laertes.

Ulman, E. (2001). Art therapy. Problems of definition. American Journal of Art Therapy (40), 16-21.

Ulman, E.; Levy, B.I. (eds.). (1981). Art therapy viewpoints. New York: Schocken Press.

Uriarte, J. d. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. Revista de Psicodidáctica, 11 (1), 7-24.

Urquijo, S. (2004). Características psicológicas y sociales asociadas al desempeño académico. II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: tensiones educativas en América Latina. Universidad Nacional de La Pampa.

V.V.A.A (1990) The Role of the Fine and Performing Arts in High School Dropout Prevention. Tallahassee: Florida State University. Center for Music Research. Recuperado de: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED354168> (Consulta, noviembre 2010)

V.V.A.A (1994). Monográfico. Cuadernos de pedagogía (225)

V.V.A.A. (1995). Volver a pensar la educación. Madrid: Morata y Fundación Paideia.

V.V.A.A. (1999). Cambio educativo, presente y futuro. Universidad de Oviedo.

Valles, A. (1998). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Valencia: Promolibro.

Wood, M. (1987). El niño y la terapia artística: punto de vista psicodinámico. En T. Dalley, El arte como terapia (págs. 115-140). Barcelona: Herder.

Woolfolk, A. (2006). Psicología educativa. México: Pearson.

Writers, S. (2011) 10 Salient Studies on the Arts in Education. Online Colleges.
Recuperado de: <http://www.onlinecolleges.net/2011/09/06/10-salient-studies-on-the-arts-in-education/> (Consulta, diciembre 2011)

Ramos, Y. (2001). Educación Integral. Una educación holística para el Siglo XXI.
Bilbao: Desclée de Brouwer.



B

ARTE, EDUCACIÓN, TERAPIA



Reconociendo la importancia de ser capaz de volver a espacios y/o momentos agradables de nuestra vida, se utiliza la técnica de la visualización creativa para hacerlos presente, recordarlos y posibilitar valerse de ellos si fuera necesario, como por ejemplo, en ocasiones de estrés o desánimo. La evocación provoca un efecto positivo que permite cambiar emociones, pensamiento e incluso, conductas.

Tras un curso de arteterapia en el Centro del Profesorado de Sevilla (curso 2002-2003), surge un grupo de trabajo¹ y en el transcurso de este, una sesión que nos permite por medio de una visualización, vivenciar ese lugar en el que nos sentimos bien, donde nos gustaría estar, para cuando necesitemos relajarnos o reponer fuerzas. Entre un montón de imágenes “bonitas” de campos, montañas, flores y mar aparece esta, una imagen que parecía², en principio, “oscura”.

¹ El grupo de trabajo (044127GT001), fue constituido en 2003 por varios profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de diversas disciplinas, tras recibir en el Centro del Profesorado de Sevilla, un curso de arte terapia. Al comenzar el curso, el grupo se transformó en el GT 05412765262, denominándose “Una escuela para vivir: aplicaciones de arteterapia en el aula”. La autora de esta tesis participaba en el como asesora externa especialista en terapia artística. La experiencia se presentó en el VII Simposio de profesores de dibujo y artes plásticas (marzo, 2004) por el coordinador del grupo Francisco M. Reina y M. Dolores Callejón, como asesora.

² Se considera que es importante evitar hacer interpretaciones de las obras de los demás que pueden depender del contexto, del momento concreto o incluso de los materiales e instrumentos disponibles.



Pero estos fueron los comentarios del autor:

“Antes, cuando pasaba por “el Paquito” (el puente del V Centenario de Sevilla) para ir a trabajar, solo pensaba en lo que me iba a encontrar al llegar a mi lugar de trabajo. Enfrentarme al aula en una zona marginal no era mi ideal. Desde que hago arteterapia, soy capaz de disfrutar de la belleza de las luces del amanecer; voy reconociendo la realidad y aceptándola. Esto es lo que tengo”.

Y de esa misma aceptación, -nos decía-, parecía surgir un efecto rebote en sus alumnos, que también le recibían más relajados... y las clases le iban mucho mejor³.

³ Fragmentos de este texto fue publicado en el libro: “Arteterapia: Dinámicas y recursos para la Escuela” (Pp. 36) (Callejón Chinchilla, M^a Dolores y Granados Conejo, Isabel M^a, 2009)

Un professeur

Reconnaissant l'importance d'être capable de remémorer les moments agréables de notre vie, en utilisant la technique de la visualisation créatrice pour se les représenter, se souvenir permet de profiter si nécessaire, par exemple, dans les moments de stress ou de découragement. L'évocation provoque un effet positif qui peut modifier les émotions, les pensées et même le comportement.

Après un cours en art-thérapie au Centre pour l'enseignant de Séville (cours 2002-2003), commence un groupe de travail⁴, et au delà, une session qui nous permet de visualiser, visualiser l'endroit où nous nous sentons bien, où nous aimerions être, pour les moments où nous avons besoin de relaxation, de nous détendre. De ce fait, faire l'expérience d'endroits où nous nous sentons bien lorsque le besoin s'en fait sentir. Parmi les résultats, beaucoup de belles images "jolies" de champs, de montagnes, fleurs et de la mer apparaissent... survient une image d'apparence⁵ "sombre"... Mais l'auteur s'explique :

⁴ Le groupe de travail (044127GT001) a été formé en 2003 par plusieurs professeurs de maternelle, primaire et soutien dans diverses disciplines, après avoir reçu du Centre des enseignants de Séville, un cours en art-thérapie. Au début du cours, le groupe est devenu le GT 05412765262, appelé «Une école pour la vie: Applications art-thérapie dans la salle de classe" L'auteur de cette thèse a participé en tant que spécialiste consultante en art thérapie externe. L'expérience a été présentée lors du Symposium VII de professeurs de dessin et les arts visuels (Mars 2004) par le coordinateur du groupe M. Francis Reine et M. Dolores Callejón, en tant que conseiller.

⁵ Il est considéré important éviter de faire des interprétations des œuvres d'autres qui peuvent dépendre du contexte, le moment précis ou même les matériaux et les outils disponibles.



“Avant, quand je traversais le “Paquito” (il pont du V Centenaire de Sevilla) pou aller travailler, je pensais seulement à tous ce que j’allais trouver en arrivant au travail. Me trouver à la salle de classe dans une zone marginale n’était pas mon idéal. Depuis que je fais de l’art-thérapie, je peux profiter de la beauté des lumières de l’aube, je reconnais la réalité et je suis capable de l’accepter. “C’est ci que j’ai”. Et grâce a cette acceptation, -il nous disait- nous avons vu apparaitre un regain d’intérêt de la part de nos élèves, plus détendus avec une ambiance de classe bien meilleure. Et un bon déroulement.⁶

⁶ Certaines parties de ce texte a été publié dans le livre: “Arteterapia: Dinámicas y recursos para la Escuela” (Pp. 36) (Callejón Chinchilla, M^a Dolores y Granados Conejo, Isabel M^a, 2009)

3. Conexiones teóricas

3.1. La educación como desarrollo personal

Hace unos años García Vallés (G.Vallés, 1997) comparó el mundo de hoy con el microondas porque todo sube y se calienta enseguida pero después igual de rápido baja y se enfría; con el clínex porque nos hemos acostumbrados al "usar y tirar", al cambio, a la inestabilidad...; y con la aspirina, al mundo de la comodidad, donde todo fácilmente pasa y no hay que aguantar el dolor... En el número siguiente de la revista un lector recordaba de nuevo esas palabras pero con un significado detractor con respecto a la juventud actual a lo que el autor, en el mismo medio, respondió, que no era cuestión de lamentarse como estaba el mundo, simplemente había que observarlo, ni descalificarlo ni desanimarse pensando que no se podía hacer nada; sólo hay que ser consciente de lo que hay, ni bueno, ni malo, ni mejor, simplemente así. Y a esto es a lo que debe responder la escuela. A los retos que le plantea la sociedad en la que desarrolla.

La sociedad actual es compleja incluso en su nominación: descrita como poscapitalista por Drucker (1994), posindustrial para Touraine (1969) y postmoderna para muchos otros autores, camina según Tedesco (2000) hacia "una nueva configuración social", una sociedad del conocimiento. Se habla de crisis generalizada (de estado, de trabajo, identidad...), que como señalara Capra (citado por Ramos (1997, pág. 53), no consiste más que en "una más profunda crisis de percepción... percibimos la realidad con una visión distorsionada e incompleta y, por lo tanto, damos soluciones defectuosas"... Consumiendo la representación de la realidad virtual a través de las redes informáticas -dice Castells "el ciudadano se individualiza aumentando la separación respecto de su propia realidad experiencias y de las posibilidades



comunicativas de la vida pública. La cultura del simulacro, diagnostica el posmoderno Baudrillard..." (Castells, 1997)

En este ambiente tecnológico y mediatizado, en la que la "caja tonta" y otros medios de comunicación, -con los modelos que presentan- se están convirtiéndose en padres sustitutos, indica Ramos que "se tiende hacia la segunda Ilustración, con un nuevo discurso... [que] consistiría en que cada vez haya más gente comprendiendo la realidad (separada de ese mundo ficticio que nos rodea) y protagonizando su biografía personal y las tareas comunes" (Ramos Y. , Hacia una educación global desde la transversalidad, 1997, pág. 71).

Niños, padres y maestros no dejan de ser ciudadanos que viven en un lugar y en un tiempo determinado. Niños y adolescentes sólo reflejan las contradicciones del mundo adulto. Por eso hablar de la educación del siglo XXI, supone hablar de las características y necesidades del mundo y del hombre de hoy.

En un artículo de Escuela Española (González R. , 1998), el director de un centro escolar esbozaba las características generales de los alumnos en la escuela actual, indicando el deterioro de la atención, desinterés por los aprendizajes escolares, incapacidad para la escucha, egocentrismo o hiper-individualismo, agitación o ansiedad, incapacidad de concentración, sin persistencia al esfuerzo, tesón, a la fidelidad a las aficiones, afectos, etc., escasa resistencia a la frustración; incapacidad para soportar esperas, incomodidades o esfuerzos; desánimo y la falta de coraje; exigencia de premios y recompensas para mover mínimamente la voluntad, anomia o resistencia a aceptar normas y límites, etc., resistencia a aceptar explicaciones centrales (contra-utopía), provisionalidad, ligereza, zapping (no solo ante la televisión), dificultad para establecer relaciones de causa efecto; la supremacía del flash y de lo anecdótico...

Hay alumnos que se comportan de manera grosera, que muestran una elevada agresividad, con desinterés y pasividad por todo; unos se muestran retraídos, otros comenten actos vandálicos, faltan a clase, tienen problemas de incomunicación, sentimientos de culpa o inferioridad, adicciones, estrés, depresión, ansiedad, fobias, anorexia, etc. y, en general, muchos presentan indicadores de riesgo de inadaptación personal y/o social, el fracaso escolar, como señalamos antes, se ha convertido en un

problema importante (EURYDICE, 1994, pág. 13) y los profesores se sienten cada vez más desbordados ante la diversidad de situaciones y problemas. Llegando en muchos casos "el mantener el orden" a superar la actividad didáctica.

De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo, Comisiones Obreras indica que el estrés se ha convertido en un fenómeno que afecta al colectivo de docentes en general (C.C.O.O.) debido a estresores del ambiente físico: ruido, iluminación, calor, frío...; los derivados de la estructura y el clima organizacional (clases numerosas, presión de los horarios, falta de promoción y expectativas ...; las relaciones contractuales (exigencia y responsabilidad pero con bajos salarios, inseguridad); la Intensidad en el trabajo (emocional y mental), falta de reconocimiento social, demasiadas relaciones interpersonales, etc.

No les va bien a alumnos ni a profesores, pero a pesar de eso, van pasando los siglos, y la escuela permanece inmutable. ¿Responde la escuela a las necesidades actuales? ¿Preparamos para el cambio, para la flexibilidad? ¿Educamos para aprender a discriminar, emitir juicios, a ser conscientes ante esta avalancha de sensaciones y estímulos que nos rodea? ¿Educamos en la solidaridad y el respeto en un mundo multicultural y globalizado?... ¿Es lógico que al preguntar a una niña de tres años sobre lo que hace en el colegio –uno considerado “de los buenos”- conteste que “callarse y estar sentados”? ¿Nos parece increíble que un niño de 4 años sea capaz de disfrutar en un museo, de reconocer cuadros de Velázquez?

Los estudios sobre las diferencias hemisféricas, los distintos tipos de inteligencia: múltiples (Gardner, 1983), práctica (Sternberg, 1987), emocional (Goleman, 1996)... ¿Se tienen en cuenta en nuestra práctica educativa? ¿Sabemos al menos lo que son?

¿Cuál es el peso del examen en nuestra evaluación? (un examen que seguramente solo medirá cuantos datos hemos sido capaces de retener) ¿Cuántas adaptaciones curriculares hemos realizado en lo que llevamos de curso? (adaptaciones reales, que hayan servido para “adaptar” el currículum a algún/os niños ¿Ofrecemos todas las posibilidades que debiéramos, sobre todo a aquellos niños con necesidades educativas especiales?



Muchos autores hablan de la capacidad innata del niño, de su "pasión por "investigar", por "descubrir" (Doman & Doman, 1999) (Clarke, 2003)... ¿Cuántas veces nos ha ocurrido que a nuestros alumnos, les fastidiara que sonara el timbre y no pudieran aprender más? ¿a alguno? ¿alguna vez?

Y esa obsesión de la administración educativa por la implantación de las tecnologías de la información y las comunicaciones en las aulas, necesaria, pero... ¿real?¹, tan real como los centros bilingües...

Podemos cuestionarnos tantas cosas de la escuela... Pues mientras la educación prepara para el futuro y está llamada a evolucionar, como indica Hargreaves, como institución, "se ha mantenido inmutable su estructura modernista frente a un entorno sociológico posmoderno" (citado por (Ramos Y. , 1996, pág. 6). Beltrán (2003, pág. 308), "más allá propone que igual que las empresas para salir adelante han tenido que reestructurarse, la educación "debería plantearse, desde el comienzo..., que significa educar, cual es el papel del profesor, el papel del alumno, el significado de los contenidos y, sobre todo, la nueva configuración del contexto escolar"

Son muchas las voces que se alzan pidiendo un cambio de raíz.

La escuela ya no es la institución educativa por excelencia.

Ya en 1993 hablando de la escuela americana Joel Spring (citado por (Steinberg, S.R; Kincheloe, J. L (comp.), 200, pág. 79), decía que la televisión publica se había convertido en la tercera institución educativa, junto con la familia y la escuela... Si eso fue hace diez años, hoy va camino de convertirse, en algo más, como indica Delval (Delval & Enesco, Moral, desarrollo y educación, 1994), "niños y adolescentes adquieren una gran cantidad de conocimientos y valores, fundamentalmente a través de la publicidad, televisión, videojuegos..." Son éstos medios, junto con las multinacionales, los que hoy están educando.

La educación no puede limitarse a transmitir conocimientos.

¹ Concretamente en el centro en el que llevamos a cabo esta investigación ocho alumnos -algunos, con doce años, no saben leer ni escribir- comparten dos ordenadores en el aula y que utilizan para poner el nombre y sacar dibujos para colorear.

Se hace precisa una escuela en la que se "re-cree la cultura": "... la escuela se ocupa casi en exclusiva de una cuestión poco relevante -la organización más o menos obsoleta de informaciones científicas y culturales fragmentadas-, se le escapa... la oportunidad... de acudir a la raíz de los problemas sociales y culturales en los que debería tener ciertamente un papel relevante". Sin embargo, hoy todo el mundo se proclama constructivista..." (Perez Gomez, 1992) Ante la velocidad y la cantidad ingente de información que cada día un niño recibe fuera de la escuela, ante los cambios, cada vez más rápidos y complejos que van dejando enseguida obsoleta cualquier información: por novedosa que nos parezca, ya está pasada. Por eso, Juan Delval en "¿Cantidad o calidad? (1994) indicaba "la inutilidad de muchos saberes escolares, tanto por su relevancia como por su proceso de adquisición.... Además se denuncia la especialización del conocimiento que están llevando a "nublar la visión del conjunto" (Ramos Y. , 1996, pág. 6)

Es necesario que la escuela eduque integralmente.

"...el aprendizaje es un proceso más complejo de lo que parece a primera vista y el curso del desarrollo dista mucho de ser lineal" (Delval, 1994). La escuela ha perdido su sentido, pero tiene otro: convertirse en un escenario en el que niños y niñas sean capaces de construir su propio aprendizaje al mismo tiempo, que construyen su propia identidad: un sujeto que se conoce y se cuestiona, capaz de adaptarse a su medio pero de manera crítica

El Ministerio de Educación y Ciencia postula que un objetivo prioritario es conseguir una formación integral de los alumnos que les permita actuar autónomamente y tomar las decisiones necesarias para establecer unos hábitos de vida; trabajo global que debe ser asumido por la institución educativa y que se justifica por la finalidad última y prioritaria del proceso educativo: el desarrollo de personas autónomas y equilibradas desde el punto de vista intelectual, afectivo y social.

Formarse como personas autónomas, asertivas que sepan defender sus derechos y comunicar adecuadamente ideas iniciativas y sentimientos, responsables,



que sepan disfrutar de su tiempo, tomar decisiones creativas y asumir las consecuencias, construir una calidad de relaciones que ayude a fortalecer a las personas

La función prioritaria de la escuela debía ser por tanto, "la formación de ciudadanos autónomos, conscientes, informados y solidarios (y esto) requiere una escuela donde pueda recrearse la cultura, no una academia para aprendizajes mecánicos o adquisiciones irrelevantes, sino la escuela a tiempo completo, donde el individuo aprende al mismo tiempo que vive y vive al mismo tiempo que aprende los aspectos más diversos de la experiencia humana (Gimeno & Pérez, 2002) una educación que le permita "ordenar la experiencia" y "construir la realidad" (Bruner, Desarrollo cognitivo y educación, 1988, pág. 23) Para eso no puede estar alejada de lo que el niño vive, siente, cree... no puede dejar de lado gran parte de las dimensiones del ser humano

Creemos en la necesidad de "*educar*", no simplemente instruir. Y en la legislación siempre existe alguna "brecha": en su momento se pudo aprovechar la introducción de los temas transversales en el currículo para crear esta Nueva Escuela, más centrada en los valores universales, hoy tal vez podamos darle a vuelta a las competencias, para realmente vayan más allá de las disciplinas (Bambozi & Vadori, 2009). Una educación para una nueva Ilustración, un nuevo Humanismo, decía Yus Ramos: una escuela más abierta y permeable, con otra forma de contemplar la cultura, una escuela en la que se vivan los valores propios de una ética de mínimos... , desde el diálogo, el espíritu crítico, la autoestima y la autorregulación de los individuos, una escuela que se comprometa con los problemas reales de su entorno inmediato y sea capaz de analizar nuestro papel en los problemas globales que aquejan a la humanidad" (Ramos Y. , 1997)

La comunidad educativa –como decían G. Lucini (1996) y Adela Cortina en el proyecto Alauda/Anaya (1995)- debe comprometerse en el desarrollo de este proceso profundamente humanizador que es la educación y ayudar a las personas a ser cada vez más libres, más conscientes, más sensitivas, más críticas, más creadoras; capaces de elegir y tomar decisiones, consciente de sus posibilidades y responsabilidades. Debemos

ayudar a las personas para que sean personas cada vez más dialogantes, positivamente inconformistas, sensibles, felices y autónomas.

Lo que está claro es que hoy ya nadie que el fin de la educación es el favorecer, en los alumnos EL PLENO DESARROLLO DE SU PERSONALIDAD lo que supone un desarrollo INTEGRAL Y ARMÓNICO de la globalidad de sus capacidades: una formación integral que desarrolle capacidades intelectuales o cognitivas, corporales o motrices, afectiva o de equilibrio personal, sociales o de relación interpersonal, éticas o de comportamiento y significación de la propia existencia, y eso no se consigue sino con una "síntesis equilibrada entre lo que podíamos llamar la sabiduría y el humanismo"² entre el desarrollo de las capacidades intelectuales o cognitivas y el de las afectivas, sociales, motrices y éticas.

La escuela que necesitamos

Bruner en "La educación, puerta de la cultura" (1997) señalaba que era necesaria la reflexión sobre lo que es la educación, recuperando un concepto de cultura en el que no quedarán excluidos otros modos de conocimiento (artísticos, jurídicos, morales...). La pedagogía actual además confirma "la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales que contribuyan al desarrollo paralelo de todas las potencias del ser humano" "la educación que aborda al mismo tiempo dimensiones afectivas, procedimentales e interpersonales arroja resultados cualitativamente superiores." (V.V.A.A., 2000). Peters, propone el estudio de otros modos específicos de desarrollo (emociones) "de la misma manera que Piaget y otros han estudiado los modos científico, matemático y moral" (Dearden, Hirst, & Peters, 1982, pág. 479). Percepciones, emociones, sentimientos, valores... ¿estamos educando en esto? ¿por qué limitamos la enseñanza cómo lo estamos haciendo?

Es necesaria una educación integral que abarque todos los ámbitos del individuo.

² G. Lucini en las Jornadas "El aprender a aprender y el aprender a vivir". Sevilla, 1996



Percibir, interiorizar, expresar

Nuestra propuesta es educar a través del PROCESO P.I.E. (PERCEPCIÓN - INTERIORIZACIÓN - EXPRESIÓN)

Si analizamos la historia de la pedagogía, descubrimos que no hay nada nuevo. Este proceso tampoco lo es. Es un proceso que aparece con frecuencia y que sin embargo, a pesar de su importancia, no se tiene en cuenta (como tal proceso) para el desarrollo de programas educativos, de aprendizaje, en la formación del profesorado, etc.: Es el proceso P.I.E. una forma de "ver, juzgar y actuar" que consideramos favorecedora del aprendizaje y un sistema de aprendizaje válido, idóneo para el desarrollo integral de la persona y que al mismo tiempo, es un proceso creativo. Ese fue nuestro punto de partida, el ámbito de la educación artística. Defendiéndolo como proceso para trabajar la educación artística, nos dimos cuenta de que trabajábamos pilares básicos para la educación integral e incluso se desarrollaban destrezas básicas para la vida y para el conocimiento y que podíamos ofrecer especialmente a aquellos alumnos que fracasaban en el sistema educativo tal y como estábamos planteado.

Se fundamenta en desarrollar:

- la capacidad de percibir y percibir bien, pues todo conocimiento se basa en el conocimiento previo de la realidad a través de todos los sentidos y sin embargo como indica Alfred Tomatis (1989) muchos nos falla la percepción; de hecho según este autor muchos problemas escolares tienen que ver con la falta de audición o de discriminación auditiva. Realmente esto no es nuevo, por ello insistía Montessori en la educación sensorial... Percepción que tiene que ver incluso con la atención, una operación mental esencial en el aprendizaje (Best, 1997 pág. 37)
- la interiorización, percibir para ir tomando conciencia de las sensaciones, para comprender (Elliott, 1990) y reconstruir. "La información que se ofrece

en la escuela debe desempeñar una función instrumental: facilitar el proceso de reconstrucción, potenciar el desarrollo de la capacidad de comprensión, de reorganización racional y significativa de la información reconstruida..." (Perez Gomez, 1992). Para que la realidad percibida nos sea verdaderamente liberadora y para que pueda enriquecer nuestra personalidad, tiene que ser interiorizada, la escuela debe desarrollar capacidades de pensamiento, reflexión, de crítica y de libertad

- y al fin, la expresión, para la relación, para la comunicación, impulsando la creatividad y la puesta en juego de la totalidad de las capacidades expresivas que los alumnos poseen. Una educación que favorezca y conjugue la expresión verbal, plástica, corporal, musical y con imágenes. (G. Lucini, 1996). Todo proceso de concienciación, todo acto educativo, resulta incompleto si no se concreta en un gesto de expresión o de acción comprometida. Y todo esto está unido al proceso creador.

Tal vez los ámbitos instructivos en la escuela no sean las únicas alternativas (ni unas horas más de esto ni de lo otro...) tal vez el P.I.E. pueda ser eje conductor del trabajo educativo: un proceso de aprendizaje consciente y constante que lleve a la persona a desarrollar sus capacidades de observación, análisis y razonamiento, su capacidad de silencio y escucha, de reflexión, de acción. Este proceso interviene en toda actividad creativa, por lo tanto, proponemos utilizar el arte (en todas sus expresiones) como apoyo y/o alternativa (defendiendo su utilización en el currículum escolar (a pesar de las continuas reducciones en el horario) y aprovechando tanto sus posibilidades reeducativas y terapéuticas como ésta particular estructura (cuya práctica puede convertirse en elemento básico y /o reforzador del aprendizaje al mismo tiempo que posibilita y favorece un desarrollo integral).

Desde esta perspectiva, aunque lo fuera desde la educación artística, educar integralmente significa educar la persona entera, educar la personalidad.



Conducta antisocial y prosocial en la adolescencia

LA CONDUCTA ANTISOCIAL

En los últimos años se vienen realizando numerosas investigaciones acerca de las conductas antisociales y prosociales de niños y adolescentes (Garaigordobil, 2000).

Se considera conducta antisocial aquel comportamiento no ajustado a la normativa social o moral, un comportamiento generalmente agresivo que infringe normas e intereses sociales, resultando además perjudicial o dañina contra los demás, tanto personas como animales o propiedades.

Para Kazdin y Buela-Casal (2002), Garaigordobil (2005) o Bonilla y Fernández-Guinea (2006) comprende conductas antisociales las asociadas al gamberrismo y a la trasgresión de normas sociales como romper objetos de otras persona, golpear, pelearse o agredir a otros, fumar, beber, falsificar notas, faltar o llegar tarde al colegio intencionalmente, etc. Se consideran sin embargo, otras conductas y trastornos que pueden ser similares, y subyacer o acompañar a los problemas de conducta sin ser lo mismo, como la conducta agresiva, la conducta violenta, la hostilidad, el trastorno negativista desafiante y la psicopatía.

La continuidad del comportamiento antisocial tiene desde la infancia hasta la adolescencia y la adultez (Justicia et al. 2006), características peculiares en cada etapa Farrington (2005) lo que hay que tener en cuenta, sobre todo para diseñar programas de intervención y preventivos. En la infancia y adolescencia, tiene lugar a veces comportamientos antisociales e incluso delictivos de carácter leve, episódica y no suele dejar posteriores efectos negativos (Huizinga, Loeber, Thornberry y Cothorn, 2000; Vázquez, 2003). Ahora bien, una minoría de esos niños y adolescentes, generalmente autores de delitos más graves y frecuentes, tienen más posibilidades de convertirse en delincuentes habituales que los que comienzan a edades más tardías (Burns, Howell, Janet, Wiig, Augi-Meri, Welsh, Loeber y Petechuk, 2003); Loeber y Farrington, 2000; Wasserman, Miller y Cothorn, 2000).

También se observa que es más fácil prevenir estas conductas cuando son niños pues después hay una mayor dificultad para modificar los comportamientos, teniendo más efectos las intervenciones con niños que las llevadas a cabo con adultos y jóvenes (Tremblay y Craig, 1995; Burns et al., 2003).

Diversas investigaciones han evidenciado, que la presencia de conductas antisociales antes de los 15 años, como es el caso de los sujetos de nuestra investigación, son un predictor de la delincuencia adulta, y suponen una mayor vulnerabilidad en salud mental y adaptación social, (Florenzano, 2002; Herrero et al., 2005; Justicia et al., 2006; Rodríguez y Becedóniz, 2007), amenazando la convivencia social y reduciendo las posibilidades de ajuste psicológico y social en el futuro (Garrido, 2006; Garrido, Stangeland y Redondo, 1999; Rutter y Giller, 1985; Rodríguez y Paíno, 1994).

El desarrollo de la conducta antisocial tiende a agrupar diversos factores de riesgo: personales o individuales y aquel que agrupa los factores situacionales o contextuales, como la familia, el barrio, la escuela y, dentro de la misma, el grupo de iguales (Justicia et al., 2006) (Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000). Cuanto más factores de riesgo, más posibilidades existen de que se produzca una conducta problemática. Las malas relaciones interpersonales, las dificultades cognitivas de los niños y adolescentes que tienen problemas de conducta, el ambiente en el que se desenvuelven, tanto dentro de la familia como en la sociedad, o los factores personales son principios claves para analizar el comportamiento antisocial y delictivo (Mata, 1999).

Además de la predisposición genética, los factores ambientales son un importante determinante de la conducta antisocial (Baker, 2004), Algunos autores estudian la disminución de la serotonina y de la noradrenalina, otras teorías apoyan la relación de la conducta antisocial con los altos niveles de la hormona testosterona Geschwind y Galaburda, 1985. En la actualidad el uso de la *Tomografía de Emisión por Positrones* (PET), está permitiendo visualizar zonas del cerebro que se encuentran involucradas en la reacción y la modulación emocional, como la corteza prefrontal y la amígdala, y son cada vez más las investigaciones en esta línea Raine (1999) (Laakso et al., 2001) (Kiehl et al. 2001) Glannon (2005) (Menéndez, 2006) (Bonilla y Fernández-Guinea, 2006).



Teniendo en cuenta las alteraciones neuropsicológicas Bonilla y Fernández-Guinea (2006), sugieren que los déficits en funciones ejecutivas son un importante predictor de la agresividad física (Speltz et al., 1999). Algo que también trabajamos desde la educación artística por medio de la formulación de metas, asociada a la motivación, la conciencia de sí mismo y la percepción de su relación con el entorno; la planificación para el logro, el pensamiento alternativo, la valoración de las diferentes posibilidades y la elección de una de ellas y el desarrollo de un marco conceptual para dirigir la actividad; la ejecución, que hace referencia a la capacidad para iniciar, proseguir y detener secuencias complejas de conducta de forma ordenada e integrada y el ser capaces de llevar a cabo la ejecución de forma eficaz, relacionada con la habilidad para controlar, autocorregir y regular el tiempo, la intensidad y otros aspectos cualitativos de la ejecución (Lezak, 1982 y 1987).

Los **programas de terapia artística** trabajan con y sobre las emociones de las personas, aunque también poniendo en juego la dimensión cognitiva de ésta. Al utilizar el arte, en todas sus vertientes, como recurso, trabajan de manera directa el hemisferio derecho (Carter, 1998; Sperry, 1981). Ya vimos algunos estudios como los de Moya-Albiol (2004) que relacionaban lateralidad con conductas antisociales.

De igual modo, trabajan los procesos de razonamiento abstracto, la flexibilidad cognitiva habilidades de planificación, formulación de metas, deterioro en la atención, concentración e inhibición de conductas impulsivas, que son déficits, que según las revisiones de autores como Teichner y Golden (2000) se manifiestan en los adolescentes y jóvenes delincuentes. Esto se llevan a cabo porque en toda sesión de terapia artística, se producen procesos de simbolización, decodificación y codificación, estructuración y reestructuración cognitiva; reflexión y planificación de la obra. Ya que se requiere la participación activa del individuo que crea objetos de arte y habla de ellos. La transferencia del lenguaje verbal al gráfico, gestual, musical, etc., que se produce en el trabajo arteterapéutico es importante (Pereira, 2004). A los adolescentes en general, les gusta jugar con las palabras, las ideas, ya que las palabras suponen información, oferta, negociación y transformación de ideas. Pero también se pierden en esas ideas que a menudo les fluctúan en su cabeza, (sobre todo los preadolescentes). Por ello resulta

eficaz ofrecerles un modo de dar significado a esas palabras ofreciéndoles un constructo más material, que se plasma en una creación artística (pintura, dramatización, música, etc.). Esto supone un proceso de selección, planificación (con lo que estamos trabajando las funciones ejecutivas), que por muy sutil que sea, lleva a éstos a transferir gráfica, visual o gestualmente la idea o enunciación de tipo verbal que tenían en la cabeza. A la vez, la creación artística les ha de llevar a “afinar” en el conocimiento de sus pensamientos o sentimientos para encontrar un ámbito de cierta “objetividad” para transferir las palabras, sentimientos o ideas al lenguaje gráfico o creación artística (Pereira, 2004). Estamos trabajando en este proceso el pensamiento divergente, base de la creatividad.

El paso de la palabra a la representación gráfica o artística, empieza a suponer una necesidad, cuando se entra en el proceso arteterapéutico, que adquiere fuerza tanto en el aspecto práctico como en el de negociación de las ideas. Este paso tiene la misión de provocar una parada para reflexionar, para clarificar. En el trabajo de terapia artística, los preadolescentes perciben o han de percibir, que todas sus acciones han de ser un instrumento de comunicación.

Concretamente, en el trabajo con preadolescentes con conductas antisociales o delictivas, que persigue la adquisición de una conducta prosocial, el proceso de creación artística, un proceso “gráfico”, tangible, se convierte en un proceso de negociación que se consolida en una creación común, ya que en general trabajamos en grupo, que reduce la amplitud de las palabras a una dimensión aceptable y legible, que da claridad y plenitud a la información. Es una prolongación exteriorizada de sus gestos, y les permite descubrir que lo que han comunicado al grupo permanece en el tiempo en su obra artística o creativa.

Cuando, por ejemplo, los preadolescentes pintan, dramatizan o dibujan, a partir de una situación o conflicto que hemos puesto sobre la mesa para analizar, están actuando sobre las informaciones que tienen y las están transfiriendo a otro lugar. Esto quiere decir que pasan de un código a otro, y después a otro. En este proceso aceptan el riesgo que supone afrontar y alterar un código para reconstruirlo a través de un segundo código. El objetivo de este proceso de codificación y decodificación de la realidad es que el preadolescente pueda captar lo que de ese nuevo código puede



nacer, relacionando de nuevo, a través de palabras, dando un sentido a lo creado, y recodificando de nuevo el significado de su creación. De modo, que cada transformación sea una especie de generación que se complica internamente y que empuja hacia adelante. En el taller de terapia artística confluyen huellas plásticas y sus modificaciones, amistades y peleas entre formas y colores, gestos o música, los objetivos narrativos y argumentativos, el paso de las imágenes de las palabras al signo gráfico y al revés, las contaminaciones que provocan los medios de comunicación, o las diferencias simbólicas y expresivas de género, o raza o clase, todo en un múltiple y fascinante juego con las imágenes que pretenden clarificar las palabras, que a su vez son signos de pensamientos y emociones.

Por ello, también se trabaja la flexibilidad intelectual, el razonamiento y la habilidad para resolver problemas, así como la autorregulación verbal, capaces de mejorar las habilidades sociales necesarias para plantear soluciones no-agresivas a los conflictos. Trabajos como los de Case y Dalley (2007); Lefebvre (2008); Malchiodi (2003); Riley (2001); Rubin, 2009 (en imprenta); Safram (2002) y Shapiro et al. (2006); así como los trabajos de creación artística y narrativas de Stickley, Hui, Morgan y Bertram (2007) y los de Seigal, (1999), lo avalan.

LA CONDUCTA PROSOCIAL

La conducta prosocial es una conducta compleja ya que está determinada por múltiples factores (culturales, familiares, escolares, personales, etc.). No obstante, y pese a esta complejidad, diversos trabajos evidencian la eficacia de los programas de entrenamiento en el incremento de conductas prosociales tales como ayudar, cooperar, compartir, consolar, etc. (Calvo, González, Martorell, 2001; Garaigordobil, 2000).

El estudio de la “conducta prosocial” en el ámbito de la psicología no es reciente, pero ha sido en las dos últimas décadas cuando han proliferado numerosos trabajos referidos a este tema. Son diversas las definiciones teóricas desarrolladas del concepto de conducta prosocial, pero la mayoría de ellas incluyen la idea de “conducta social positiva” (Cortés, 2008; Garaigordobil, 2000 y 2003; Mestre, Samper y Frías, 2002). Se discute si deben o no deben incluirse consideraciones de carácter motivacional

en la definición del concepto. Esta discrepancia permite distinguir dos tipos de conductas sociales positivas:

- Las conductas prosociales que suponen un beneficio mutuo para las dos partes implicadas en la relación interpersonal
- Las conductas prosociales que sólo benefician a una de las partes. Debido a esta diferenciación surge el criterio motivacional que plantea la dicotomía de motivación altruista/no altruista del comportamiento prosocial.

Se considera que toda conducta altruista es prosocial, aunque toda conducta prosocial no siempre es altruista (López, Apodaka, Eceiza, Etxebarría, Fuentes, y Ortiz, 1994; López et al., 2008).

El amplio espectro de definiciones que podemos encontrar en la literatura se agrupa en torno a dos grandes líneas (Según Chacón, 1986) algunas definiciones no suelen distinguir entre conducta prosocial y conducta altruista, mientras otras utilizan la motivación como criterio diferenciador entre conducta prosocial y conducta altruista, incluyendo en esta última la motivación de tipo altruista. En este sentido González Portal (1992 pág. 36) define la conducta prosocial como “toda conducta social positiva con/sin motivación altruista”. Esta conceptualización integradora subyace al programa de intervención que se presenta en este trabajo.

Con el objeto de clarificar las conductas prosociales, ya Strayer (1981) planteaba una clasificación en la que incluía dentro de la categoría de comportamientos prosociales cuatro tipos de actividades:

- Actividades con objetos, en las que se incluyen conductas como ofrecer, dar, compartir, intercambiar o cambiar objetos con otros niños.
- Actividades cooperativas, dentro de las que se pueden incluir tareas y juegos de cooperación.
- Tareas y juegos de ayuda, en las que el objetivo no es participar para contribuir a una meta grupal, sino ayudar a otro o ser ayudado por él. En éstas los roles son asimétricos, ya que un miembro da ayuda y el otro la recibe.



- Actividades empáticas, que incluyen mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle, reconfortarle con distintas estrategias.

Además tendríamos que definir otros dos conceptos, el de las conductas de ayuda y cooperación, ya que ambas son estimuladas a través del programa que se propone en esta investigación.

Definimos la “conducta de ayuda” como una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro y la “conducta de cooperación” como un intercambio social que ocurre cuando dos o más personas coordinan sus acciones para obtener un beneficio común, es decir, un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin común (Cortés, 2008; Garaigordobil, 2003; Tur, 2004).

Las investigaciones confirman que el desarrollo de la conducta prosocial es un asunto complejo que depende de multitud de factores interrelacionados, como son la cultura, el contexto familiar, el ámbito escolar, factores cognitivos, afectivos, de sociabilidad, etc. (Carlo et al., 1999; Cortés, 2008; Eisenberg y Mussen, 1989; Garaigordobil, 2003; Miller et al., 1991; Sterling, 1990).

En la actualidad, parece aceptado que cada cultura promueve distintos valores sociomorales y culturales, jugando por ello un papel bastante determinante tanto en la frecuencia de la conducta prosocial de una colectividad como en las justificaciones o razones que se ofrecen sobre por qué se debe o no ayudar a otro.

La población de nuestra muestra pertenece y se desenvuelve en el ámbito de la cultura gitana. Esto delimita muchas de sus actuaciones. La mayoría de estos alumnos preadolescentes y adolescentes de etnia gitana, en estos contextos, presentan conductas muy disruptivas, antisociales e incluso delictivas, con altos niveles en las variables Dureza, y Conducta Antisocial y bajos niveles en Consideración con los demás y Sensibilidad social (Calvo et al., 2001; Garaigordobil et al., 2004; López y López, 2003; Mirón et al., 1989; Quinsey et al., 2001; Sobral et al., 2000; Taylor, 2000). Muestran una gran incompreensión de normas y objetivos escolares. Estos, no coinciden con las normas y hábitos que el niño ha aprendido en su familia. Por otra parte, el niño gitano acostumbrado a un aprendizaje manipulativo y concreto, orientado hacia el trabajo familiar no se adapta a los contenidos de la escuela, nada significativos para él. La

absoluta libertad de movimiento del que gozan en su barrio, con todo el riesgo que eso supone, por los altos niveles de marginación y delincuencia que le ofrece, suele contrastar con las restricciones e intereses de la escuela, “otro mundo” bastante ficticio para ellos, y sumamente aburrido, por lo cual se producen altos niveles de absentismo (Mitjavila, 2005).

La conducta prosocial de los niños puede verse positivamente influenciada por unos padres prosociales (Hoffman y Morishita, 1990; Mestre, Tur y Del Barrio 2004; Náchter et al., 2004). Hoffman (1990) señala que las medidas educativas disciplinarias basadas en las interacciones de inducción y apoyo son las que más promueven la consideración por los demás y la conducta prosocial. Estas investigaciones han sido corroboradas por Krevans y Gibbs (1997). Del mismo modo, la evidencia empírica de otros estudios ha ratificado las relaciones positivas entre este tipo de educación y el desarrollo moral (Del Barrio, Mestre y Tur, 2004; Eisenberg y Strayer, 1992; Musitu, Roman y Gracia, 1988) y también con conductas consideradas socialmente aceptables, debido a que promueve procesos atribucionales internos, favorece la asimilación de las normas, proporciona un sistema de valores a los que referir el comportamiento y elicitando el control autónomo del mismo (Del Barrio et al. 2004; Musitu et al., 1986; Tur et al., 2004). Cuando en la interacción se acentúa más la sensibilidad social, el reconocimiento legítimo a las necesidades del otro, la cooperación y ayuda, las conductas prosociales se incrementan (Maccoby y Martin, 1981).

Desde la perspectiva constructivista se puede concluir que cuanto más elevado sea el razonamiento moral, mayor será la probabilidad de que se den conductas de ayuda, (Cortés, 2008; Kohlberg y Candee, 1984). Varios autores constatan estas relaciones (Eisenberg et al., 1988; Mestre y Retuerto, 2005). Otros estudios muestran que los resultados entre razonamiento moral y conducta no son tan consistentes (Blasi, 1980 y Marchesi, 1984). Aunque también, diversos autores (Miller et al., 1991, p. 59) señalan el hecho de la multideterminación de la conducta prosocial ya que en ocasiones los motivos que la promueven tienen que ver más con reacciones emocionales o componentes afectivos que con componentes cognitivos o de desarrollo moral.



La capacidad empática es uno de los aspectos fundamentales o determinantes de la conducta prosocial es la capacidad de empatía, aunque después de la motivación, es uno de los más discutidos (Retuerto, Pérez y Mestre, 2004).

Hoffman (1990), estudiando la empatía como un elemento importante de la motivación altruista, defiende un modelo interactivo entre los procesos afectivos y cognitivos que van cambiando con el desarrollo. Desde esta perspectiva, la empatía sería una respuesta afectiva pero también posee componentes motivacionales y cognitivos, definiéndose como la respuesta afectiva vicaria de un individuo ante la situación de necesidad de otro. La empatía se define no como un sentimiento equivalente y exacto a los sentimientos del otro, sino como una respuesta afectiva más apropiada a la situación del otro que a la de uno mismo (Hoffman, 1975 y 1990). Posteriormente, Wispe (1986) conceptualiza la empatía referenciándola a la autoconciencia de una persona para comprender las experiencias de otro. Eisenberg y Strayer (1987 y 1992, p. 15) subrayan que la empatía implica compartir la emoción percibida en otro, sentir con otro. Esta reacción afectiva vicaria puede ocurrir como respuesta a unas claves perceptibles externas, indicadoras del estado afectivo del otro (las expresiones faciales), o como resultado de la inferencia del estado emocional en base a claves indirectas (por ejemplo, la naturaleza de la situación del otro). Este aspecto es muy importante para nuestra investigación, dado los bajos niveles de empatía y los altos niveles de dureza que suelen mostrar los preadolescentes de poblaciones similares a los de nuestra muestra (Calvo et al., 2001; Garaigordobil et al., 2004; López y López, 2003; Mirón et al., 1989; Quinsey et al., 2001; Sobral et al., 2000; Taylor, 2000).

Diversos estudios (Calvo, et al., 2001; Fuentes, 1989 y 1990; López et al., 2008; Mestre et al., (2004); Retuerto et al., 2004) tratan de discriminar entre las diferentes motivaciones (altruistas o egoístas) que pueden suscitar conductas de ayuda. Los resultados de su señalan el peso que mostró tener la variable empatía disposicional para explicar la conducta de ayuda. En relación a la motivación, la ayuda se explicó por la empatía (disposiciona1, situacional), pudiéndose deducir que la motivación fue altruista (Fuentes, 1989, p. 65). Además, analizando e1 efecto de variables afectivas (empatía-ansiedad) en la conducta de ayuda, sus experimentos confirman el efecto diferencial de

las condiciones experimentales sobre la empatía, así como que la empatía situacional causó la intención de ayudar, siendo la empatía lo que motivó la intención de ayudar y no el sentimiento de ansiedad, que, por el contrario, inhibió el deseo o disposición a ayudar. En este trabajo también se confirma que los sujetos con alto nivel de empatía disposicional tendían a mostrar más empatía situacional y mayor disposición a ayudar (Fuentes, 1990, pp. 245-246).

Algunos estudios (Hamburg, 1997) enfatizan la importancia de desarrollar variados aspectos de la conducta prosocial en las fases tempranas de la vida y el papel que pueden desempeñar los programas escolares de entrenamiento de la empatía, de desarrollo de la cooperación y de aprendizaje de resolución de conflictos, etc., para promover las conductas de cooperación.

De acuerdo con el planteamiento de Bandura (1991, 1999), los estudios de Caprara (Caprara y Pastorelli, 1993; Caprara, Pastorelli y Bandura, 1995) y de Eisenberg, (Eisenberg, 2000; Eisenberg, Fabes, et al., 2000), la autorregulación es central en la disposición a la conducta prosocial y en la inhibición de la conducta agresiva. Por lo tanto, los resultados apoyan el planteamiento actual de incluir la autorregulación y el control emocional junto con los procesos cognitivos y la empatía en el estudio de la conducta prosocial.



3.2. El potencial del arte

Nuestros antepasados contaban historias, cantaban alegrías y penas, miraban, tocaban, escuchaban..., entendían el vivir y aprender como inseparables -narran en la presentación su programa de “aprendizaje por medio de las artes” el Royal Conservatory of Music of Toronto-³; pero la expresión artística que formaba parte de la vida cotidiana, a lo largo de la historia, se fue haciendo elitista, y el artista, un exclusivo especialista. Terminaron las obras encerradas en museos y el arte relegado como “actividad complementaria” –para todos aquellos que no tuvimos la suerte de ser tocados por la “varita mágica” del “genio creador”–.

Entre idas y vueltas, –y teniendo en cuenta que es un concepto bastante reciente–, la noción de arte ha ido transformándose. El hombre ha ido buscado nuevas formas de representación, cambiando los estilos y las técnicas artísticas, modificando tendencias y cambiando, por ende, lo que se consideraba el sentido y utilidad del arte. A veces se prestó más atención a lo natural, a la imitación, a la belleza, a las proporciones. Otras veces, a lo misterioso y simbólico, a la expresión de lo sublime más que de lo agradable. Pero desde la profecía de la eminente muerte del arte que anunciaba Hegel, o la proclama de la negación de la obra de Duchamp, las viejas fórmulas que se basaban en la creación de belleza o en la imitación de la naturaleza, quedaron, paulatinamente, obsoletas, y su reducción a categorías como imitación, recreación, expresión, fueron limitadas. Sin embargo, lejos de agotarse las posibilidades de reflexión y debate, el arte ha seguido planteando nuevos desafíos y las propuestas artísticas más vanguardistas un profundo análisis de los mecanismos y estrategias que posibilitan el discurso del arte.

³ Learning Through the Arts. Royal Conservatory of Music. Toronto (Ontario) Canada, 2011. www.apla.cc.

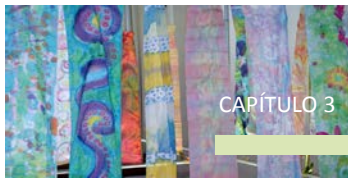
El concepto de arte hoy se entiende en constante transformación, presente con igual validez en la idea y en el objeto, en su génesis conceptual y en su realización material (Tatarkiewicz, 2002). Desde la pluralidad de disciplinas y géneros, desde los nuevos medios, desde los nuevos espacios y, especialmente, desde su proyección social, el arte sigue buscando su esencia y su sentido. Aunque sigue siendo elitista, pues, parece que sólo pueden entenderlo “los iniciados”. Y esta sociedad multimedia, especialmente icónica y estetizada, esta sociedad de espectáculo -como la definía Debord (1967)-, que vivimos, prescinde, prácticamente, de la expresión artística y limita el arte a prácticas culturales, como cuestión propia de museos o centros expositivos, lo cual parece absurdo. El mundo del arte, sigue siendo algo distante y complejo mientras el arte, la imagen y el conjunto de la visualidad, el diseño y la estética, forman parte de nuestras vidas cotidianas. La tecnología ha posibilitado, además, las prácticas: cada vez es más fácil conseguir obras más perfectas y variadas, sin apenas conocimientos técnicos. No queremos que se deba privar de la experiencia del arte a tantos niños y jóvenes, a tantos adultos. Desde hace años venimos defendiendo la necesidad de extender el acercamiento del arte a todos, un arte del que todos puedan participar, un arte como ya reclamaba Ruskin en “Las piedras de Venecia” (1879) (2000) “hecho por el pueblo y para el pueblo”, un arte que sea comprensible, un arte especialmente útil y saludable⁴.

En esta misma línea, en los últimos años ha aumentado la cantidad de las instituciones culturales y educativas relacionadas con el mundo del arte y que buscan, de nuevo, acercar el arte al público, y no sólo desde una mirada lejana y referencial sino desde adentro, desde la reflexión y la experiencia personal y social. Ya que, así como decía Fischer (Fischer, 1994) –y tantos otros–, el arte es una necesidad ontológica del ser humano.

“El arte tiene que ser un estilo de vida y acción, y hay que negarlo como una actividad específica, especializada, exterior al hombre y a su vida cotidiana” (Barbancho, 2008).

A lo largo de la historia, muchos autores han defendido el valor del arte en la formación de las personas. Se lo ha utilizado con fines sociales (además de políticos y

⁴ Esta es una premisa que venimos desde hace tiempo defendiendo desde hace tiempo.



económicos, aunque esto ahora no es lo que nos interesa) y cada vez más se profesionaliza, incluso, su uso terapéutico.

Nosotras consideramos que el arte tiene un gran potencial para el desarrollo de las personas, favorece desde los procesos cognitivos básicos a lo afectivo, comunicativo y social, habilidades y destrezas manuales y oculo-manuales e, incluso, el desarrollo de las funciones ejecutivas (Granados & Callejón, 2009). Pero atendiendo a la sociedad actual que utiliza el arte, y las imágenes en general, como forma de provocación, de controversia, “jugando” con las emociones, nos parece esencial que desde la educación artística se trabaje teniendo en cuenta la percepción, la interiorización y la expresión.

Hoy, ser capaces de pararse ante la realidad-realidades que tenemos delante, enseñar a diferenciarlas y aprendiendo a mirar también de otra manera, desde lo positivo de forma que nos ayude a crecer, conectarla con nuestro mundo interior, con nuestra historia personal, creando espacios de comprensión, reflexión y crítica desde los valores más profundamente humanos, siendo capaces de llegar al encuentro, de generar nuevo conocimiento que interpele a la conciencia y nos lleve a la expresión y a la acción, es otra forma de hacer educación artística. Y para ello, basta replantearse las actividades que proponemos a nuestros alumnos, insistiendo en el proceso de percepción, interiorización y expresión, pero no de una manera mecánica y puramente cognitiva, sino, en el sentir y gustar internamente –como diría San Ignacio–.

DE LA EDUCACIÓN POR MEDIO DEL ARTE A UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA SALUDABLE

A pesar de las continuas relaciones entre arte y locura cada vez son más los que defienden un arte saludable. Pichon Riviere (1986 citado por ROMERO 2004: 102) llega a decir que son “dos caminos alternativos frente a una situación de crisis... mientras en el arte hay juego y se mueve entre realidad interna y externa en la locura no hay movilización solo distorsión de la realidad”

Podemos ver dos maneras de situarse ante la realidad desde el campo del arte, pudimos verlo muy claro tras el ya pasado atentado en Madrid del 11 de marzo (11M)ⁱ. Nos encontramos con:

- a) Los que se centran en el propio hecho, macabro y doloroso; que simplemente lo utilizan como “tema” de conversación, excusa para la creación pictórica. Con la excusa de la “catarsis” (suponemos) se invitaba así a niños a “pintar” sobre algo que realmente ni siquiera llegaban a entender, algo que veían con ojos de mayores -lo que se puede comprobar por lo que escribían-. Y estos dibujos se llegaban incluso a mostrar en una interesante exposición de Arte Terapiaⁱⁱ.
- b) La que anima a una profesora de Arte a no quedar impasible y preparar una actuación de repulsa ante el atentado y de condolencia con las víctimas; a aprovechar la emotividad para implicar a los alumnos en un proceso de reflexión a partir de la realidad; a continuar -con el resto de la comunidad educativa de su centro (I.E.S. Ramón del Valle Inclán de Sevilla)-, sucesivos homenajes preparados con los alumnos, quienes va decidiendo qué quiere expresar y su forma de representación.

Esta segunda opción, del campo de la educación artística, enseña a los alumnos a extrapolar la situación a otros contextos: ante un “hecho conflictivo” (en este caso, 11M, pero pueden ser otros), somos capaces de enfrentarnos juntos (y de manera interdisciplinar), tomando conciencia de nuestras emociones y sentimientos (desconcierto, miedo, rabia, odio...), reaccionando a la búsqueda de lo positivo que surge (valor, solidaridad, gratitud, conocimiento...) y al fin siendo capaces de expresarnos y compartir, además, de una forma bella y atractivaⁱⁱⁱ.

Este es un Arte del que todos podemos participar, pero es además un Arte útil, un Arte comprensible, un Arte saludable. Esta es la Educación Artística que queremos. Esta es la Educación Artística que proponemos. Una educación artística para todos que supone una concepción determinada del Arte y de la Educación Artística.

Pongamos otro ejemplo. Nos movemos al influjo de las modas. La obra de un artista será más o menos valorada según la temática en boga, -por ejemplo, actualmente la emigración, la integración, la igualdad y especialmente la violencia de género-. También está de actualidad la cuestión de la identidad. Hoy, en este mundo complejo, global, de mestizaje, la construcción personal es un tema importante. Quizás



habiendo superado etapas "mimetistas", de "experimentación plástica", es un momento de la historia del arte de "experimentación sobre el yo", "sobre la propia identidad".

Podemos y debemos trabajar la identidad también en el aula. Y volvemos a encontrarnos con dos estilos de plantear la Educación Artística (no necesariamente excluyentes, pero que influyen en los objetivos y resultados educativos). Nosotros optamos por aquella educación que fomente la observación, reflexión, experimentación sobre el yo, sobre la importancia de ser uno mismo, desde un proceso de identificación y diferenciación^{iv}, de manera constructiva y tolerante, que admita y acepte la riqueza de las diferencias.

Lo que realmente nos importa del Arte, la expresión artística y la visualidad es como van conformando una manera de entender el mundo y de entenderse a uno mismo, de aprehender la realidad y transformarla; lo que nos importa son sus posibilidades para la construcción de la identidad (además de favorecer lo psicomotriz, los procesos cognitivos básicos, etc.).

Por eso, a veces, son más importantes los "procesos", los comentarios, que las obras... Por eso, no se puede concebir como una actividad propia sólo de personas geniales, como una habilidad innata que se produce bajo el influjo de la inspiración... Y sobre todo tendremos que redescubrir otras dimensiones del Arte.

Niki de Saint Phalle que sufre abusos sexuales por parte de su padre cuando realiza su obra "El entierro del padre", transforma esa realidad dolorosa realizando una especie de catarsis. Se libera transfiriendo el hecho a otra situación, exagerada, grotesca; haciendo una metáfora, narrativa diferente, es capaz de afrontar el hecho, y puede asumirlo. Mirando desde fuera, al tomar distancia de la realidad, las cosas adquieren otro matiz.

Trabajando con imágenes, reconocemos la realidad, la dificultad de enfrentarnos al aula en una zona marginal: "Esto es lo que tengo", -nos decía un profesor-. Y esta aceptación parecía surgir un efecto rebote en sus alumnos, que también le recibían más relajados... y las clases le iban mejor.

Mirando con otros ojos, mirando en positivo aprendemos a reconocer y disfrutar de la belleza del amanecer dejando de lado el estrés que nos provoca pasar cada mañana por el Puente del V Centenario.

El arte es expresión, de lo real o imaginario, expresión de pensamientos, sentimientos y emociones, constatación, reflexión, análisis de la propia vida y de la de los demás. Sophie Calle en una sociedad tan preocupada por la imagen, recuerda en una de sus obras una situación vivida de niña y adolescente, una situación de frustración, envidia, sueños por no tener los pechos "necesarios". Y es que en esta sociedad estetizada, tenemos que ser bellas, perfectas... Gabriela Liffschitz sin un pecho por una operación de cáncer realiza su serie de autorretratos para asumir su asimetría, para asumir que su belleza es "otra".

La imagen se convierte así no solo en medio de representación y conocimiento sino en poderoso medio de transformación.

Teniendo en cuenta que el objetivo primordial de la educación es el desarrollo integral y armónico del individuo, es preciso favorecer una personalidad sana. Debe trabajarse desde la infancia y continuar durante todo el proceso de desarrollo. De ahí que la escuela juegue un papel ineludible y fundamental.

La salud definida como estado integral de bienestar biológico, psicológico y social; incorpora tanto la percepción subjetiva como la capacidad de funcionamiento y adaptación al medio social. "Adaptación personal" que se construye en el niño desde tres niveles significativos: familia, escuela y sociedad.

Una verdadera educación integral y sana, precisa abrir el abanico y ofertar en la escuela herramientas, desarrollar "fortalezas" para que el alumno pueda ir dando respuesta a las necesidades y situaciones con las que se encuentre a lo largo de su vida, que les permitan llegar a comportarse de forma saludable.

El arte puede convertirse en herramienta experiencial y de conocimiento. Las clases de educación artística pueden ser momentos privilegiados. La actividad artística es una actividad lúdica, innata al ser humano, ejercicio de creatividad, multidimensional;



que proporciona “experiencia de flujo”; favorece la expresión de emociones y sentimientos, anima a compartir y comunicar.

Utilizando el arte, las imágenes, el proceso creativo y las respuestas de la persona ante su creación, podemos ayudar a crecer de manera integral y saludable porque da oportunidad de:

- Desarrollar la sensibilidad. La expresión artística es un medio privilegiado para ello porque enseña a ver -(te), a observar la realidad de otra manera a percibir (poner nombre a las sensaciones) de otra forma.
- Estructurar los pensamientos - sentimientos - emociones. Una de las ventajas de hablar está en el hecho de que al hacerlo estructuramos nuestro pensamiento, nos da claridad y nos hace más conscientes de nuestra realidad. Esa función la hace el pintar, el poder entrar en el proceso artístico
- Darse cuenta (insigh). Percibir es transformar. Y desde el arte esto se hace de manera eficaz a través de la percepción relajada que da libertad a mi atención para seguir el fluir de la experiencia y adentrarme en su significado.
- Comunicar. Las sensaciones, los conflictos a veces son difíciles de expresar. Podemos dar espacios y tiempos, modos para pararse y comunicar
- Ayudar a madurar. Al abrir canales de comunicación. La madurez tiene que ver con el contacto adecuado con el adentro, la percepción correcta del afuera y la conexión sana en ambos polos.
- Crecer en autoconcepto positivo y autoestima. Las visualizaciones, los colores... tienen una función mediadora en la psicología del ser humano, y sobre todo la experiencia de ser capaz de expresar y crear.

Frente a esto, un currículum centrado en la lectura “formalista” de la imagen y el simple conocimiento de un código –el visual-, tienen poco interés. Sin embargo, es el que tenemos. Podemos luchar por cambiarlo. Pero para que el cambio sea significativo, es preciso dar un nuevo fundamento y sentido a la materia. Mientras podemos centrarnos más en los objetivos educativos que en determinados contenidos curriculares. La pregunta es: ¿para qué enseñamos? Y después ¿Cómo podemos hacerlo?

Cuando en la práctica educativa el Arte se concibe desde el crecimiento personal y hacia el otro, se enriquece. Y no olvidemos que como decía Eisner (Eisner, 2004: 292) que “las posibilidades de crecer por medio de las artes solo cesan cuando cesamos nosotros”.

Hoy sabemos que el entorno y la educación constituyen importantes bases para el desarrollo artístico y estético; que la creatividad –como la destreza manual- puede inhibirse o fomentarse y desarrollarse. Ante tal riqueza, ¿Cómo seguir negando la expresión artística, un arte útil comprensible y saludable a algunos de nuestros alumnos? ¿Será posible que algún día, la mayoría de la gente salga del sistema educativo sin decir: “yo no se dibujar”? ¿Será posible que descubramos (y nosotros trabajemos) el potencial de desarrollo personal y social del arte?

Y esto va más allá que la simple educación por medio del arte.



3.3. Referencias bibliográficas

A.A.V.V. (mayo de 1994). Monográfico. Cuadernos de pedagogía (225) .

Adame, M. T., & Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación* (351), 185-210.

Alcaide, C. (2004). La expresión artística y el arte terapia. Obtenido de Museo Pedagógico de Arte Infantil.

Alcina, J. (1994). Aprender a investigar: métodos de trabajo para la redacción de tesis doctorales. Madrid: Compañía literaria.

Allport, G. W. ([1974]). La personalidad: su configuración y desarrollo. Barcelona: Herder.

Allport, G. W. ([1974]). Psicología de la personalidad. Buenos Aires: Paidós.

Arañó, J. C. (2001). Arte y Educación en una época Nasquad. Congreso La Educación en Internet. 001.

Arañó, J. C. (1994). Arte, educación y creatividad. *Pixel Bit* (2).

arteterapia, P. c. (2006). Arteterapia: dinámicas entre creación y procesos terapéuticos. En F. J. Coll, *Arteterapia: dinámicas entre creación y procesos terapéuticos* (págs. 151-176). Universidad de Murcia.

Bambozi, E., & Vadori, G. (2009). Las competencias genéricas. La escuela media más allá de las disciplinas. *Eduvim*.

Barbancho, J. R. (2008). "Todo es política", Instalación de Miguel Soler. Catálogo de exposición, Pamplona, Horno de la Ciudadela .

Beltrán, J. (2003). De la Pedagogía de la memoria a la Pedagogía de la imaginación. En J. Beltrán, La novedad pedagógica de Internet (págs. 133-146). Madrid: Fundación Encuentro.

Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: CEAC.

Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2000). Como se hace una investigación. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.

C.C.O.O. (s.f.). El estrés en la profesión docente. Recuperado el febrero de 2003, de Comisiones obreras. Salud Laboral: <http://www.fe.ccoo.es/asturias/SaludLaboral.htm>

C.I.E. (2004). Una educación de calidad para todos los jóvenes. Desafíos, tendencias y prioridades. 47ª Conferencia Internacional de la Educación. Ginebra: UNESCO, OIE.

Calleja, R. (2000). Cambios pedagógicos para luchar contra el fracaso escolar. Comunidad escolar , año XVIII (662).

Callejón, M., & Granados, I. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa (6), 129-147.

Callejón, M., & Granados, I. (2006). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa , 129-147.

Callejón, M., & Granados, I. M. (2005). Iniciación al Arte Terapia y sus aplicaciones en el ámbito educativo. Sevilla: FERE-CECA Andalucía.



Camilleri, V. A. (2007). *Healing the Inner City Child. Creative Arts Therapies with At-risk Youth*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Capacchione, L. (1997). *El diario creativo*. Madrid: Gaia.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.1 El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.

Castro, A., & Casullo, M. M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicologico y rendimiento academico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria* (18), 65-85.

Clarke, R. (2003). *Supercerebros de los superdotados a los genios*. Universidad Complutense de Madrid.

Cook, T., & Reichardt, C. S. (1995). *Metodos cualitativos y cuantitativos en investigacion evaluativa*. Madrid: Morata.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir (Flow) Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Dearden, R., Hirst, P. H., & Peters, R. S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.

Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. París: Champ Libre.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

Delval, J. (1994). ¿Cantidad o calidad? *Cuadernos de pedagogía* (225), 15-18.

Delval, J., & Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Alauda-Anaya.

docente, E. e. (s.f.).

Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.

Doman, G., & Doman, J. (1999). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. Madrid: Edaf.

Domínguez-Toscano, M. P. (coord.). (2009). *Arteterapia en la Sociedad Internacional. Trazando puentes para la paz y la felicidad*. Sevilla: Ituci Siglo XXI.

Domínguez-Toscano, P.M. (coord.). (2006). Arteterapia: nuevos caminos para la mejora personal y social. Sevilla: [S.L. : s.n.].

Domínguez-Toscano, P.M. (2005). Investigación en arteterapia. En P. (. Domínguez-Toscano, Arteterapia: principios y ámbitos de aplicación (págs. 86-101). Sevilla: [S.L. : s.n.].

Drucker, P. (1994). La Sociedad Postcapitalista. Bogotá: Norma.

Eckekert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. Revista de Educación (341), 35-55.

Escaño, C. (2002). Introducción a una educación estética actual. Sevilla: CEG.

EURYDICE. (1994). La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea. Luxemburgo: Comisión Europea.

Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación "la Caixa".

Fierro, A. (2000). El cuidado de sí mismo y la personalidad sana. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría , XX (76), 35-47.

Fierro, A. (2004). Salud mental, personalidad sana, madurez personal. Congreso Internacional de Psicología "¿Hacia dónde va la Psicología?". Santo Domingo.

Fischer, E. (1994). La Necesidad del Arte. Barcelona: Planeta De Agostini.

Freud, A. (2002). Le traitement psychanalytique des enfants. [1945] París: PUF.

G. Lucini, F. (1995). Proyecto: aprender a vivir. Madrid: Anaya/Alauda.

G. Lucini, F. (1996). Sueño, luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza. Madrid: Alauda-Anaya.

G.Vallés, C. (enero de 1997). El clinex, el microondas y la aspirina. Vida Nueva , 4.

García, C. M. (1995). Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza. Barcelona: PPU.



Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Gilroy, A. (2006). *Art Therapy, Research & Evidence-based Practice*. London: Sage Publications Ltd.

Gimeno, J., & Pérez, A. I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Goleman, D. (1996). *la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

González, I. (2004). *Arteterapia y Salud Mental; Locura y Arte*. En M. P. Domínguez-Toscano, *Arteterapia. Principios y ámbitos de aplicación* (págs. 58-73). Sevilla: Junta de Andalucía.

González, R. (1998). *¿Qué pasa en la escuela? Escuela Española. Foro de debate*, 597 (3364), 17-18.

Granados, I. M. (2009). *Influencias de un programa de Terapia Artística en algunas variables de personalidad en un grupo de preadolescentes de un barrio marginal de Sevilla*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.

Granados, I. M. (2009). *Influencias de un programa de Terapia Artística en algunas variables de personalidad en un grupo de preadolescentes de un barrio marginal de Sevilla*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.

Granados, I. M. (2009). *Interrelaciones entre creatividad, arte, educación y terapia*. *Arte y movimiento* (1), 51-62.

Granados, I. M., & Callejón, M. D. (2010). *¿Puede la terapia artística servir a la educación?* *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa* (13), 69-96.

Granados, I. M., & Callejón, M. (2009). *Violencia, comportamiento prosocial, funciones ejecutivas y arteterapia*. En M. (. Domínguez-Toscano, *Arteterapia en la sociedad internacional. Trazando puentes para la paz y la felicidad*. Sevilla: Ituci Siglo XX.

Grinnell, R. M. (1997). *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Itasca, Illinois: F. E. Peacock.

Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mac Graw-Hill.

Herrera, M. I. (2006). Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural. Universidad de Granada. Tesis doctoral.

I.A.C.A.T. (2012). Instituto avanzado de creatividad aplicada total. Recuperado el febrero de 2012, de <http://www.iacat.com/>

Kaplan, L. (1991). Adolescencia. El adiós a la infancia. Buenos Aires: Paidós.

Karkou, V. (2003). Research positions and disciplinary orientation. Comunicación presentada en el 7th European Arts Therapy Conference, V. Karkou. "Research positions and disciplinary orientation" Comunicación presentada en el 7th European Arts Therapy Conference. Madrid: Ecarte, 2003. Madrid: Ecarte.

Kotiarenco, A; Cáceres, I. (resp.). (2010). Memoria anual CEANIM. Santiago, Chile: CEANIM.

L.O.E. (2002). Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de calidad de la Educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1985). Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales. Barcelona: Científico Medica.

López, M. D. (2009). La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español. Universidad de Murcia. Tesis Doctoral.

M.E.C. (2011). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español. Madrid: Ministerio de educación.



M.E.C. (2004). Una educación de calidad para todos y entre todos. Ministerio de Educación y Ciencia.

Malchiodi, C. A. (2007). Art therapy sourcebook. New York: McGraw-Hill.

Maslow, A. H. ([1976]). El hombre autorrealizado. Barcelona: Kairós.

MEC, M. d. (1992). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. Artículo 1. Título preliminar. Regimen jurídico general del sistema educativo . Madrid: Civitas.

Melillo, A ; Suárez, E. N. (comp.). (2003). Resiliencia. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación. (2011). Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición de 2011. Instituto de Evaluación.

Mondragón, J., & Trigueros, I. (2002). Intervención con menores: acción socioeducativa. Madrid: Narcea.

Monereo, C., & Pozo, J. I. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía (298), 50-55.

Morales, J. J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la ESO. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.

Moron, P., Sudres, J. L., & Roux, G. (2004). Créativité et art-thérapie en psychiatrie. París: Mansson.

Núñez, J., González-Pienda, J., & González-Pumariega, S. (1995). Determinantes del rendimiento académico: (variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto). Universidad de Oviedo.

Obiols, G., & Di Segni, S. (2006). Adolescencia, posmodernidad y escuela. Buenos Aires: Noveduc.

Paín, S., & Jarreau, G. (1995). Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica. Buenos Aires: Nueva Visión.

Payne, H. (Ed). (1993). Handbook of inquiry in the art therapies: One river, many currents. London: Jessica Kindgsley.

Perez Gomez, A. (1992). Una escuela para recrear la cultura. Cuadernos de Pedagogía (207), 48-54.

Perrenoud, P. (2008). La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid: Morata.

Pinillos, J. L. (1990). La adolescencia en las postrimerías de la modernidad. Madrid: Psicopatología.

Plessi, P. (2011). Evaluar. Cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración. Madrid: Narcea.

R. Sierra, R. (1996). Tesis doctorales y trabajos de investigación científica; metodología general de su elaboración y documentación. Madrid: Paraninfo.

Ramos, M. J. (2008). Violencia y victimización en adolescentes escolares. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Tesis doctoral.

Ramos, Y. (2001). Educación Integral. Una educación holística para el Siglo XXI. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Ramos, Y. (1997). Hacia una educación global desde la transversalidad. Madrid: Anaya.

Ramos, Y. (1996). Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista. Aula de Innovación Educativa , Año V (51).

Riviere, R. (1991). L'échec scolaire est-il une fatalité? Paris: Hatier.

Rogers, C. R. ([1979]). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós.

Romero, E. (2002). Investigación en psicología de la personalidad. Líneas de evolución y situación actual. Boletín de Psicología (74), 39-77.

Romo, M. (1997). Psicología de la creatividad. Barcelona: Paidós.

Rosanas, C., & Esmorís, E. (2003). El desarrollo armónico de la personalidad del niño. Barcelona: CEAC.



Royol, J. P. (2008). Art-thérapie. Quand l'inaccessible est toile. Jargeau: Dorval.

Ruskin, J. (2000). Las piedras de Venecia (1879). Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia.

Safran, J. D., & Muran, J. C. (1994). Toward a working alliance between research and practice. En P. Forret, H. H. Stupp, & S. F. Butler, *Psychotherapy research an practice* (págs. 245-254). New York: Basic Books.

Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado de la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 369-392.

Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación. Un proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora. Archidona: Aljibe.

SFPE-AT. (2012). Société Française de Psychopathologie de l'Expression et d'Art-thérapie. Recuperado el enero de 2012, de <http://www.sfpe-art-therapie.fr>

Spitzer, M. (2005). Aprendizaje: neurociencia y la escuela de la vida. Barcelona: Omega.

Steinberg, S.R; Kincheloe, J. L (comp.). (200). Cultura infantil y multinacionales. Madrid: Morata.

Sternberg, R. (1987). La inteligencia humana. Barcelona: Paidós.

Tamayo y Tamayo, M. (1995). Metodología formal de la investigación científica. México, D.F.: Trillas.

Tatarkiewicz, W. (2002). Historia de seis ideas. Madrid: Tecnos.

Tedesco, J. C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. Cuadernos de Pedagogía (288), 82-86.

Tedesco, J. C. (2003). Escuela y cultura: una relación conflictiva. En R. (. Morduchowicz, *Comunicación, medios y educación : un debate para la educación en democracia* (págs. 33-42). Barcelona: Octaedro.

Terán, D. (2001). La música al son de las terapias. V y VI Jornadas interdisciplinares de Educación Especial (1999-2000). Alcoy: Marfil.

Tomatis, A. (1989). El Fracaso Escolar. Barcelona: La Campana.

Touraine, A. (1969). Société post-industrielle. Paris: Denoël.

Trilla, J. (2002). La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas. Barcelona: Laertes.

V.V.A.A. (2000). Tecnología educativas , 16.

Woolfolk, A. (2006). Psicología educativa. México: Pearson.

ⁱ Siguiendo al 11 de septiembre, también los atentados de Madrid del 11 de marzo del 2003 tomaron ese tipo de nomenclatura

ⁱⁱ Jornadas Arte, Terapia y Educación. Universidad de Huelva, 2003

ⁱⁱⁱ Para más información ver González (2004) Red Visual, 1.

^{iv} Ver callejón (2005) "Del cuerpo, el arte y el aula" Red Visual, 3.

4. Niveles de intervención

4.1. Corrientes de la psicología y terapia artística

La orientación psicológica se lleva a cabo por medio de distintas técnicas y procesos, existiendo diferentes maneras de abordar una terapia. La concepción y práctica de la Terapia Artística se hace acercándose a las distintas teorías psicológicas. Las más utilizadas en arteterapia son:

- El abordaje psicodinámico
- El corriente humanista
- La orientación psicoeducativa: los enfoques cognitivo y conductual
- Y actualmente los acercamientos desde la Psicología positiva de Seligman y experiencia de flujo de Csikszentmihaly

EL ABORDAJE PSICODINÁMICO

Desde el enfoque psicoanalítico, el objetivo de la psicoterapia es “hacer consciente lo inconsciente”, para posibilitar de esta forma la resolución de los conflictos que puedan existir, La intervención terapéutica constituye una forma de acceso al significado último del síntoma-conflicto.

El psiquismo es concebido como un lugar dinámico, en el que los deseos o impulsos más primarios (pulsiones) irrumpen con la necesidad de quedar satisfechos, pero se encuentran con barreras morales o de índole social, familiar... que censuran o ponen freno a algunos de ellos, reprimiéndolos.

En la medida en que el sujeto consiga “negociar” ambas demandas, dependerá que queden o no perpetuadas y reprimidas en el ámbito de lo inconsciente,



engañosamente olvidadas, en forma conflictos intrapsíquicos no resueltos, que a la larga desembocarán, sin duda, en un síntoma.

Según Freud, únicamente en los momentos en que el sujeto relaja sus defensas represivas, es posible acceder a parte del contenido real del conflicto en su origen.

Los sueños, los lapsus, los síntomas (somatizaciones), la asociación libre o las creaciones artísticas son formas de expresión en las que estos mecanismos de defensa no se encuentran en plena actividad, por lo que pueden dejar entrever parte del problema.

Una parte importante de las teorías en terapia artística, desde Margaret Naumburg (1958), hacen de las intervenciones desde el arte, intervenciones básicamente encaminadas a descifrar el contenido latente de las obras.

Según esta autora, las técnicas de la terapia artística se basan en el conocimiento de que cada individuo posee una capacidad latente para proyectar sus conflictos interiores de una forma visual, dramática, o musical, tenga o no una formación artística. Cuando los pacientes pintan tales experiencias interiores, con frecuencia sucede que consiguen una mejor articulación verbal.

Según Naumburg el proceso de la terapia artística se basa en reconocer que los sentimientos y los pensamientos más fundamentales del hombre, derivados del inconsciente, alcanzan expresión a través de imágenes más que de palabras.

Los pilares de la técnica psicoanalítica son:

- La *asociación libre*, técnica que permite al sujeto ir encadenado o enlazando libre y espontáneamente palabras, ideas, recuerdos, etc., que le van surgiendo. En este proceso las defensas represivas están bajas, por lo que se puede traslucir parte de ese interior reprimido del sujeto que forma el inconsciente.
- Los *fenómenos transferenciales y contra-transferenciales*, a través de los cuales se relacionan paciente y terapeuta. En la transferencia el paciente “transfiere” simbólicamente el conflicto originario a la relación

terapéutica, desde la cual es posible elaborarlo más directamente (que en Winnicott adquiere además otro sentido)

- *La Sublimación*, que como acción adaptativa que viene a sustituir a otra no adaptativa. Implica la puesta en juego de mecanismos psíquicos diferentes como son: *el distanciamiento, la simbolización, la canalización de la energía, la identificación y la integración*. Según el enfoque psicoanalítico, a través de las creaciones artísticas es posible llegar a satisfacer, simbólicamente, deseos que son imposibles de representar en lo real, y que a menudo producen un sufrimiento importante por su propia naturaleza inconfesable
- *Simbolización*, Un símbolo es, en realidad una representación mental por la que un objeto o elemento pasa a ser depositario del significado de otro, al que sustituye en su ausencia. El símbolo permite evocar o vivenciar aquello a lo que representa sin que ello se haga presente, con lo que se convierte en un elemento fundamentalmente vincular

Winnicott Habla de un espacio de relajación en el que surgen experiencias: la terapia de juego. Describe la psicoterapia como algo que tiene que ver en parte con dos personas jugando, y en donde se produce el proceso de transferencia, porque a través de un objeto, de la otra persona y en el mismo juego, se puede hacer “como si”. Así “el inconsciente viene a ser como un yo que juega al escondite”. Winnicott opina que la fantasía del juego infantil representa una negociación del mundo interior de la imaginación con la realidad del mundo exterior. La imaginación artística y el goce del arte tienen lugar en el mismo espacio psíquico, que él denomina “espacio intermedio”. Así, la transferencia constituye espacio transaccional o experiencia intermedia. Pudiéndose definir como “el proceso a través del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos”.

De forma muy general, podrían diferenciarse dos formas de actuación en terapia artística, desde este enfoque:

Aquellas más centradas en la interpretación y por lo tanto en el significado de la imagen. Margaret Naumburg (1890-1983), inició esta primera orientación terapéutica al



llevar a sus pacientes psicoanalíticos a dibujar y asociar libremente. De esta manera encontró una forma de comunicarse que iba más allá del puro lenguaje. Bajo este enfoque la expresión plástica es un complemento al lenguaje verbal, que ayuda a lograr el “insight”.

Aquellas más centradas en el proceso creativo, en tanto éste es considerado como forma de salud. Edith Kramer (1913-2001) se inclinó hacia el lado artístico, al darle mayor importancia al proceso creativo y curativo del arte. Como hemos señalado, Kramer hablaba de la sublimación artística, donde el arte permitiría una integración de las energías canalizadas en el objeto artístico.

C. Jung, se diferencia de Freud, fundamentalmente en:

- las imágenes inconscientes pueden tener un significado teleológico, referido a la interioridad de la persona (los arquetipos y el inconsciente colectivo)
- la represión no da cuenta de todos los estados,
- la libido, o energía psíquica, no es exclusivamente sexual.

Jung consideraba que el comportamiento del individuo se formaba a partir de dos estructuras básicas de consciencia: la individual y la colectiva. La primera era el resultado de la experiencia vital de la persona en tanto que la segunda se heredaba del medio circundante próximo.

Jung habla de «una tendencia innata a generar imágenes con intensa carga emocional que expresan la primacía relacional de la vida humana». «No se trata, pues, de representaciones heredadas, sino de posibilidades heredadas de representaciones universales: arquetipos existentes, como pueden ser el Nacimiento, la Muerte, Dios, el Viejo sabio, los Mándala, el Padre, Madre, Héroe, etc., así como otras imágenes presentes en sueños y fantasías con un fuerte significado emocional: grupos numéricos, la máscara, la sombra, la bestia, la bruja, una montaña, un reloj, un padre dominante, un amigo traicionero, etc.

También identificaba como arquetípicas ciertas imágenes en concreto, como las representaciones del mándala. Jung los consideraba representaciones de origen

inconsciente, arquetipos en los que confluían aspectos conscientes e inconscientes de los seres humanos.

Usaba los Mandalas como recurso terapéutico para identificar desórdenes emocionales en sus pacientes y trabajar en procura de la integridad de la psiquis humana. Desde esta perspectiva el centro del Mandala se asociaba con la manifestación de la individualidad y los contornos el marco social en el que ese rasgo se desarrolla.

La verdadera terapéutica –dice Jung-comienza con la investigación de la historia personal secreta de la persona: de lo consciente, pero también, y sobre todo, de lo inconsciente (con lo que el ensayo de asociación, la interpretación de los sueños y el contacto humano con el paciente son de vital importancia).

Mientras nos indica que "Aquel que mira afuera, sueña. Quién mira en su interior, despierta" la perspectiva junguiana nos revela la posibilidad de analizar los mitos como parte de los arquetipos con los que damos sentido a la realidad

LA CORRIENTE HUMANISTA

SURGE EN OPOSICIÓN al auge de las teorías sociológicas (hombre como un producto de su ambiente), del Conductismo (limitado por reducir al ser humano a la condición de una máquina programable), del determinismo degradante del Psicoanálisis Freudiano (que pone énfasis en los aspectos negativos del ser humano)

PARTE de la Fenomenología: estudio del fenómeno o experiencia inmediata tal como se produce independientemente del pasado y del existencialismo: pone énfasis en la existencia, en cómo los seres humanos viven sus vidas, en la experiencia del ejercicio o de la renuncia a la libertad.

PRIMA la salud mental y los atributos positivos de la vida.

En esta corriente se destacan algunas ideas como que resalta la dignidad del ser humano y un ideal de vida, hace hincapié en la experiencia consciente, pone énfasis en todo lo relacionado con la naturaleza humana, prefiere la flexibilidad frente a la



exactitud racionalista y le otorga una gran importancia al individuo, a la libertad personal, al libre albedrío, a la creatividad individual y a la espontaneidad.

La Asociación Americana de Psicología Humanista propone cuatro postulados:

- Se centra en la persona humana y su experiencia interior, así como en su significado para ella.
- Pone el énfasis en las características distintivas y específicamente humanas: decisión, creatividad, autorrealización...
- Mantiene el criterio de significación intrínseca, en la selección de problemas a investigar en contra de un valor inspirado únicamente en el valor de la objetividad.
- Está comprometida con el valor de la dignidad humana e interés en el desarrollo pleno del potencial inherente a cada persona consigo misma y con los demás

En esta corriente es fundamental citar a Maslow (Jerarquía de necesidades. Motivación innata. Autorrealización personal), a Rogers (Psicoterapia centrada en el cliente. Encuentro, Empatía, Aceptación positiva incondicional y Autenticidad o Congruencia) y la Terapia sistémica (la persona formando parte de un entorno en el que interacciona. Retroalimentación), el Análisis Transaccional (Eric Berne: forma en la que las personas interactúan entre sí: Yo Padre, Adulto y Niño), a Viktor Frankl (Logoterapia. Voluntad de sentido. Intención paradójica, la derreflexión, el autodistanciamiento, la modificación de actitudes y el diálogo socrático) y a J.L. Moreno y el Psicodrama como método de diagnóstico y tratamiento que pone al paciente sobre un escenario, donde puede resolver sus problemas con la ayuda de unos pocos actores terapéuticos

EL ENFOQUE GESTALTICO

El ser humano es concebido en su totalidad, como conjunto que comprende un cuerpo, con su intelectualidad, su emocionalidad, sus sensaciones, su experiencia... en relación con el medio en que vive.

Parte de la base de un ser humano responsable de su propia vida, tanto de aquello que le acontece como de aquello que evita, un agente activo de su propio desarrollo.

Utiliza técnicas enfocadas a la mejora de la comunicación, al aumento de la conciencia de la existencia, a la expresión de emociones, al trabajo de los sueños, a la integración de aspectos conflictivos, etc.

Su objetivo principal es “el DARSE CUENTA” (“awareness”): tomar conciencia de la existencia como forma de desarrollar las potencialidades

Señala la importancia de la percepción y el valor de la experiencia frente a la intelectualización, dentro de la experiencia del “AQUÍ Y EL AHORA”.

Es en realidad una teoría de INTERACCIÓN, que se basa en movimientos de CONTACTO Y RETIRADA, (darse tiempo para cambiar, evolucionar, tener paciencia con uno mismo y las oportunidades que le da la vida, ej. lo que ocurre a las personas al principio de una terapia). No es por tanto una teoría intrapsíquica.

No es por tanto una teoría intrapsíquica.

Se centra en lo consciente, y en este sentido propone un acceso al inconsciente a través de la escucha del cuerpo, de las sensaciones y de la emoción.

Son puntos básicos de este enfoque:

“El todo es más que la suma de las partes”, es decir, la configuración como totalidad que constituye para la percepción el conjunto fondo y figura (tan importante es lo que me pasa como dónde me pasa, y por qué me pasa). Considerando que en un campo perceptivo se producen interacciones que la percepción interpreta atendiendo también a aspectos subjetivos tales como los deseos, las necesidades o las expectativas.

“Darse cuenta”. Hacerse consciente de lo que acontece: sensaciones, sentimientos, emociones, ideas... Las expresiones y creaciones artísticas, son un modo de comunicación no verbal, simbólico, que luego podrá convertirse en verbal, favoreciendo este proceso.



La “concepción holística y sistémica”. Considera las diferentes dimensiones del ser: sensorial, emocional, corporal, social, espiritual..., como indivisibles, así como la relación con el medio. El proceso arteterapéutico favorece la toma de conciencia en todas esas dimensiones

La valoración del “aquí y el ahora”. Frente a posiciones que tratan de encontrar explicaciones a problemas actuales en conflictos pasados, este planteamiento prima lo que sucede en el presente, y en cómo se interpreta la historia. La importancia de la experiencia: el fin último es experimentar, no explicar

El énfasis en la “responsabilidad”. Considera al ser humano responsable de su propia vida y por lo tanto de sus procesos de control y cambio. Una cosa es responsabilidad y otra culpabilidad

Así, cada uno ha de tomar conciencia desde este proceso arteterapéutico de:

“El ciclo de satisfacciones y necesidades” ¿Qué tengo? ¿Qué necesito? Implica atención a : sensaciones, toma de conciencia, movilización, acción, contacto, satisfacción y retirada, y en cómo ha de completarse para no producir sufrimiento.

“Las resistencias”: para tomar conciencia de ellas y poder utilizarlas de forma adaptada.

“El cuerpo y las emociones”, considerando que los conflictos se expresan también en el cuerpo, y que el cuerpo a través de las posturas, la voz, la cara, la respiración... son expresión de la persona.

“Las polaridades”: atendiendo a aquellos sentimientos, ideas... que se manifiestan de forma dual, conflictiva, (masculino/femenino, bien/mal, emoción/razón...)

“Los asuntos inacabados”: A veces tenemos cosas pendientes, que no queremos ni pensar, situaciones del pasado, posiblemente traumáticas, que no han sido solucionados dejando sin satisfacer algunas necesidades y dando lugar a malestar y sufrimiento.

“El contacto y la retirada”: en el sentido de ponerse en relación: con las emociones, con los otros... y ser capaz de separarse y descansar para esperar un próximo contacto.

Por ello, las “herramientas” con las que se trabaja habitualmente son:

- Escucha corporal.
- Fantasías dirigidas.
- Conexión corporal y emocional.
- Expresión plástica.
- Integración racional (reflexión en palabras).

Las intervenciones son, por lo tanto, formas de conectar con la emoción, la experiencia, el cuerpo... *“en el aquí y en el ahora”*, en el sentido de integrar o completar ciclos/formas

LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

La psicología cognitiva estudia lo relacionado con seis estructuras y procesos:

- a) *Atención*: cómo se capta y selecciona la información.
- b) *Percepción*: cómo los datos sensoriales se transforman en experiencias perceptivas.
- c) *Memoria*: como se almacena y se recupera la información.
- d) *Pensamiento*: cómo se razona para procesar la información.
- e) *Lenguaje*: cómo se comprende la información a partir de la organización lingüística de la misma.
- f) *Aprendizaje*: cómo se adquieren conceptos, competencias y habilidades cognitivas

El trabajo con la creación artística desde un punto de vista cognitivo, va más allá de lo rehabilitador y lo ocupacional, en el sentido de trabajar los aspectos más “intelectuales”, de la creación aunque conectados con los “emocionales”.



Como dice Goodman (1995), “la comprensión y la creación en las artes”, al igual que toda especie de conocimiento y de descubrimiento desde la percepción más simple hasta el patrón de descubrimiento más sutil y la clarificación conceptual más compleja, no son cuestiones ni de contemplación pasiva ni de pura inspiración, sino que implican procesos activos, constructivos, de discriminación, interrelación y organización” relacionados por tanto con las llamadas “funciones ejecutivas”, capacidad para planificar, llevar a cabo acciones, ejecutar, etc., de la propia vida, que nos daría para otra charla.

Aarón Beck (1983) y Albert Ellis (1981) “padres” del primer cognitivismo, con una orientación claramente objetivista, conciben una forma de realidad objetiva, universal y externa al observador, de cuya adecuada representación depende en gran medida la salud mental; y hunde sus raíces en el pensamiento lógico: causa-efecto.

Este enfoque, llamado enfoque cognitivo estándar (Semerari , 2002), se basa en la indagación sistemática en las representaciones conscientes o preconscientes que preceden, acompañan o siguen inmediatamente a un estado emocional problemático y a las que Beck llamó “pensamientos automáticos”, y que a veces están “distorsionados” (Ellis)

- Los pensamiento distorsionados, se caracterizan por:
- ser previos a un estado emocional,
- presentarse sin esfuerzo de reflexión,
- no ofrecer distancia crítica.
- Y, constituyen una forma recurrente de atribución de significados a los distintos acontecimientos

Estas recurrencias temáticas indican la existencia de reglas de inferencia y de estructuras de significado estables (esquemas) que engloban a los procesos de pensamiento y a la actividad imaginativa (Beck, 1983).

El fundamento de las teorías cognitivas estándar se encuentra justamente en considerar a estas estructuras, esquemas cognitivos, responsables de la función valorativa e interpretativa de la realidad.

Su reestructuración constituye por ello el núcleo de las intervenciones. El objetivo de las intervenciones es en realidad la toma de conciencia, y el desarrollo de cierta capacidad crítica ante estas estructuras de significado, que distorsionan la realidad y producen sufrimiento, y tienen al “diálogo socrático” y a la auto-observación, como técnicas básicas del abordaje terapéutico (Del Río, 2006)

Los *esquemas* integrando, pensamiento, conducta y emoción (triángulo de Ellis) son la base de la regularidad en el estilo representativo de una persona.

Desde la teoría de Albert Ellis (1981), (Terapia Racional Emotiva). El ABC en inglés, en donde: A : experiencias B: creencias C: consecuencias

Ellis añade una letra D y una E al ABC: El terapeuta debe disputar (D) las creencias irracionales, de manera que el cliente pueda a la postre disfrutar de los efectos psicológicos positivos (E) de ideas racionales

El proceso de Arteterapia, en la medida en que reflexiona sobre la realidad, la interioriza, y expresa de manera espontánea, que no irreflexiva, se convierte en un poderoso instrumento para detectar todo ese mundo de ideas irracionales y pensamientos distorsionados que puede recrear las creencias irracionales que mantienen los conflictos

LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Seligman (2003), padre de la “indefensión aprendida”, considera que es mejor trabajar incentivando lo positivo que ya tenemos, que intentar cambiar "los defectos". Nos dice que cada uno tiene “virtudes” (cualidades innatas, relativamente “automáticas”) y “fortalezas” que se diferencian de las anteriores en que implican “voluntad” y pueden desarrollarse. Aprovechándolas, podemos seguir con ellas nuestro proceso de crecimiento en continua evolución y que dura toda la vida

La actitud positiva ante la vida no depende así de cosas externas (como salud, riqueza, poder... elementos en los que muchas veces pretendemos cifrar, definir y medir la felicidad), sino de la capacidad y habilidad que tienen de interpretar los acontecimientos y a sí mismos, de un modo positivo (Seligman, 2003).



La felicidad es un estado mental que consiste en experimentar emociones positivas respecto al pasado y al futuro, disfrutar de los placeres, saber obtener gratificaciones de nuestras fortalezas características utilizándolas en servicio “de algo más elevado” que dé así sentido a nuestra existencia.

Aunque en cierta medida nuestra vida está condicionada, existen determinados aspectos que pueden ser “subjetivos” y “educables”. Indica este autor, que hay muchos y diversos caminos para alcanzar la auténtica felicidad.

Seligman divide las emociones positivas en tres momentos:

- En el pasado: satisfacción, orgullo, serenidad.
- En el presente: se dividen en: placeres corporales (se manifiestan a través de los sentidos), placeres más elevados (cómo éxtasis, júbilo, satisfacción), vida placentera (emociones positivas respecto al pasado, presente y futuro) y gratificaciones (derivadas de la realización de actividades que nos agradan, que nos atrapan, involucran y generan fluidez)
- En el futuro: optimismo, esperanza, confianza y fe

Los estudios de Csikszentmihalyi sobre la experiencia de flujo: “Fluir” (“Flow, Una Psicología de La Felicidad) desvelan que este estado no tiene que ver con lo que haga el individuo sino con “cómo lo haga”. Existen determinadas actividades como la expresión artística y la creatividad, que a todos, o a la mayoría, de las personas le proporcionan bienestar, sentimientos positivos, etc., proporcionan experiencia de flujo.

Algunos autores relacionan de manera significativa el juego con la creatividad y ambas con la terapia. Llegando a considerar que el arte-terapia, trabaja, partiendo de premisas similares (Winnicott, 1971). David de Pardo defiende la creatividad como un poder de transformación personal y social.: para transformar la vida, el ocio y el trabajo; para el éxito y la felicidad personal y profesional; para el cambio y el desarrollo grupal y organizacional; para hacer una escuela y una empresa saludables y gratificantes; defendiendo el desarrollo de una persona creativa en todos los ámbitos de la vida¹.

¹ De la web del “Instituto Avanzado de Creatividad Aplicada Total”. En <http://www.iacat.com/>

Para nosotras el arte terapia, para niños como para adultos es un espacio de relajación, de expresión y creatividad (tendencia de potencialidades, como decía Rogers), desde la mirada positiva a la vida para una vida sana y saludable por tanto, y para ello contamos como recursos imprescindibles, el juego y el humor.

Por eso la AT, al menos desde la orientación asumida, tiene también mucho que ver con el juego, la creatividad, el humor y en definitiva con la psicología positiva.

Rubin (1984), comenta: “Estas diferentes teorías más bien obedecen a la visión desde distintos ángulos del mismo fenómeno, lo que incluso es enriquecedor. El gran desafío para un arte terapeuta es integrar estas verdades parciales percibidas desde la perspectiva particular del arte terapia, teniendo como centro el proceso creativo” (p.82).

El arteterapia, para nosotras, es un espacio intermedio entre al arte, el juego, la creatividad, la expresión, en el que se hacen presente lo consciente y lo inconsciente con la intención de integrar acción, pensamiento y emoción. Y lo hacemos desde la mirada positiva a la vida para una vida sana y saludable.

El arte es un medio menos utilizado que el lenguaje y por lo tanto es menos susceptible de ser controlado, de esta manera salen a relucir cosas inesperadas

Esto, acelera el proceso terapéutico, como coinciden en afirmar Ulman (1975) y Wadeson (1980), porque disminuye las defensas instintivas de las personalidad en la relación con el mundo exterior. Esto permite reconocimientos inesperados, que suelen conducir al insight, al aprendizaje y al crecimiento



Resiliencia

Si bien se ha puesto de manifiesto la importancia que tiene el contexto socio-cultural y el clima familiar en la presencia de conductas antisociales y delictivas, también depende de otros factores como la edad, el desarrollo cognitivo o factores personales, etc. En este sentido se ha descubierto que existen factores protectores y factores de vulnerabilidad que se presentan como opuestos incidiendo en la capacidad de cambiar la reacción que tienen las personas frente a las distintas situaciones (Covarrubias, 2006). Una combinación de determinados factores personales y contextuales permite al sujeto enfrentarse y superar las adversidades Kotliarenco (2006). Es lo que se denomina resiliencia. Este término que proviene del campo de la física, se refiere a la capacidad de los materiales a volver a su forma cuando son forzados a deformarse. La resiliencia, es así definida como la capacidad humana de hacer frente a las adversidades, superarlas y salir de ellas fortalecido, capaces de integrarse de nuevo a una vida significativa y productiva (Cyrulnik (2001). Es un concepto que se asocia al de robustez (tolerancia a la frustración, al estrés) y tienen que ver con la subjetividad que uno ve la vida (Granados, 2009).

Se mencionan como elementos característicos de las personas resilientes (Cyrulnik, 2004; Kotliarenco 2006; (Melillo,A ; Suárez, E. N. (comp.), 2003) (Cyrulnik, 2001; Ferguson y Llynskey, 2003

- La capacidad reflexiva y la introspección: el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.
- El desarrollo y vínculos afectivos: la familia: su cohesión, la ternura y la preocupación y otros apoyos externos., desarrollo y vínculos afectivos externos, apego parental. La capacidad de relacionarse, la habilidad para intimar con la gente, para equilibrar la necesidad del propio afecto con el del otro;
- La independencia: saber fijar límites entre uno y el medio con problemas, sin caer en el aislamiento.

- La iniciativa: ponerse a prueba en tareas cada vez más exigentes.
- La creatividad: capacidad de crear orden, belleza y finalidad allí donde hubo caos y desorden, también la habilidad para resolver problemas
- El humor: encontrar lo cómico en la propia tragedia.
- La moralidad: consecuencia para extender el deseo del bien a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores

Henderson Y Milstein (2003) organizan los factores resilientes en cuatro categorías²: "yo tengo" (apoyo); "yo soy" y "yo estoy" (atañe al desarrollo de fortaleza intra-psíquica); "yo puedo" (remite a la adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos). Yo puedo tener así personas del entorno en quienes confío y que me quieren incondicionalmente, personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas, personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder, personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo. Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender. Yo soy una persona por la que otros sienten aprecio y cariño, soy feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto. Respetuoso de mí mismo y del prójimo. Yo estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos. Seguro de que todo saldrá bien. Yo puedo hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan, buscar la manera de resolver los problemas, controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien, buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar, encontrar alguien que me ayude cuando lo necesito.

Esta capacidad de sobreponerse o enfrentar positivamente la experiencia, se desenvuelve, según este mismo autor, en pocas palabras: con el desarrollo de la confianza básica (desde el nacimiento hasta el primer año de vida); el desarrollo de la autonomía (2 a 3 años de edad); iniciativa (de 4 a 6 años); el sentido de la industria (de 7 a 12 años); el desarrollo de la identidad (de 13 a 19 años). Esto es lo que tenemos que fomentar si queremos personas resilientes. Aunque Kotiarenco y Cáceres (2010, pág. 6) retoman un fragmento de Cyrulnik: "Los niños y niñas que son capaces de soñar, de

² En el trabajo original (en inglés) se consignan tres categorías, dado que los verbos "ser" y "estar" corresponde al "to be" en ese idioma,



pensar, de tener sentido del humor, de hablar con alguien desencadenan más fácilmente un proceso de Resiliencia”.

Y es que el humor, la mirada positiva a la vida es muy importante.

Incluso la psicología de la personalidad, desde los años '80, como indica Romero (2002), ha pasado de centrarse en los aspectos negativos de la salud al optimismo, a centrar su atención en aspectos “salutogénicos” (Romero 2002 y 2005), difundiéndose conceptos como el sentido de coherencia, la firmeza, el optimismo (Peterson y Bossio, 2001; Scheier et al., 1999), la esperanza (Snyder, 2000), o el de Resiliencia (Cyrulnik, 2001 y 2004; Melillo y Suárez, 2001), términos que superando los espacios clínicos y terapéuticos, van escuchándose también en el ámbito educativo, por conseguir el crecimiento de las personas en optimismo y esperanza dentro de la dificultad que entraña la enfermedad o las dificultades de cualquier índole (Kotliarenco, 2006).

En general, el interés por centrarse en las características de personalidad más “saludables” y positivas parece estar en alza y forma parte de una sensibilidad más amplia (Avia y Vázquez, 1998; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon y King, 2001), impulsada por Seligman durante su presidencia de la APA y que ha sido denominada “psicología positiva” (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Martin Seligman (1998) quien propone potenciar las cualidades humanas para que funcionen como amortiguadores de la adversidad. El mensaje de la psicología positiva es recordarnos que la psicología no solo sirve para arreglar lo que está mal, sino que también su objetivo es encontrar las cualidades o virtudes de las personas para lograr una mejor calidad de vida y un mayor bienestar.

Frente a las visiones del ser humano centradas en los “déficit”, la psicología positiva promueve el estudio de las potencialidades humanas, las “fortalezas” y los estados óptimos. Se presenta como una psicología optimista, muchas de estas aportaciones son de corte humanista, y proceden del ámbito americano, cuya huella se aprecia en múltiples campos de investigación, como la motivación, las competencias humanas, las emociones o el bienestar.

Es a finales del siglo pasado cuando emerge la psicología positiva de la mano de Los estudios de Csikszentmihalyi sobre la experiencia de flujo desvelan claramente que aunque existen determinadas actividades como la expresión artística y la creatividad, que a todos - o a la mayoría- nos proporcionan bienestar, sentimientos positivos, etc., en general, este estado no tiene que ver con lo que hagamos sino con "cómo lo hagamos" y "cómo nos sintamos".

Las investigaciones sobre cómo nos sentimos, indican que estos sentimientos nacen básicamente de nuestro interior. Parece ser que las personas satisfechas con la vida, lo hacen incluso en los malos momentos, porque han localizado recursos que les permiten interpretar la realidad de un modo relativo. Esta interpretación les ayuda a mantener su emoción positiva frente a la vida. Por tanto la felicidad no depende de cosas externas, sino de la capacidad y habilidad que tenemos de interpretar los acontecimientos y a nosotros mismos, de un modo positivo, atendiendo al pasado, al presente o al futuro.

- En el pasado: con satisfacción, orgullo, serenidad.
- Las emociones positivas respecto al presente se dividen en: placeres corporales (se manifiestan a través de los sentidos), placeres más elevados (cómo éxtasis, júbilo, satisfacción), vida placentera (emociones positivas respecto pasado, presente y futuro) y gratificaciones (derivadas de la realización de actividades que nos agradan que nos atrapan, involucran y generan fluidez)
- Para el futuro: optimismo, esperanza, confianza y fe.

Todas estas emociones son subjetivas (por lo tanto se puede trabajar sobre ellas). Las emociones positivas respecto al pasado pueden incrementarse a través de la gratitud, el perdón y liberándonos de ideologías deterministas. Los placeres son transitorios pero pueden incrementarse eliminando el efecto aletargador de la habituación y fomentando el disfrute y la atención. Las gratificaciones son generadas por medio del ejercicio de las fortalezas y virtudes. El utilizarlas de manera satisfactoria unido al hallazgo de un sentido u objetivo en la vida, es una manera de ser feliz.

Otro factor importante es el "cómo lo hagamos" que depende no sólo de elementos exteriores (salud, riqueza, poder...) sino sobre todo de virtudes y fortalezas



que cada uno tenemos. Seligman, ("La auténtica felicidad") diferencia entre las virtudes que son innatas y las fortalezas que pueden ser desarrolladas. Considera que es mejor trabajar incentivando lo positivo que ya tenemos, que intentar cambiar "los defectos".

Por eso, y desde esta premisa, la psicología positiva propone desarrollar las fortalezas personales. Para ello es preciso identificar nuestros talentos (innatos), y luego perfeccionarlos con conocimientos y destrezas. Las 24 fortalezas según Seligman están sacadas de un catálogo que ha tenido en cuenta más de doscientas virtudes de distintas religiones y tradiciones filosóficas, características nucleares avaladas por casi todas que, en su conjunto, capturan la noción del buen carácter y que se clasifican en 6 principales: sabiduría y conocimiento; valentía, coraje; amor y humanidad; justicia; templanza; espiritualidad y trascendencia.

Trabajar con nuestros alumnos desde la psicología positiva puede proporcionarles importantes recursos para facilitar su logro escolar pero especialmente para su desarrollo personal y social.

Resiliencia, psicología positiva y experiencia de flujo son aspectos teóricos fundamentales en los que se sustenta nuestra práctica de la terapia artística (Callejón y Granados, 2005). Como indica Gardner (1995) la riqueza y flexibilidad que posee la expresión artística y creativa, logra crear en nosotros una imagen más viva, rica y colorida de la vida y de las situaciones.

4. 2. Arteterapia

El Arteterapia, por etimología, consiste en el uso terapéutico del arte desde sus distintas y variadas expresiones, siendo muchas las definiciones e incluso denominaciones que se engloban en este concepto. Ya indican Paín y Jarreau (1995) la ambigüedad del término, concretando que "la noción de "arte-terapia" incluye generalmente todo tipo de tratamiento psico-terapéutico que utilice como mediador la expresión artística (danza, teatro, música, etc)³.

Kramer, en 1958, dio una de las primeras definiciones y consideraciones de esta "nueva" profesión. Trabajaba con niños, en un centro marginal de Nueva York y plasmó sus experiencias en uno de los libros básicos sobre el tema, describiendo los principios implicados en la actividad artística como "portadores de propiedades curativas y como un medio de ensanchar la gama de experiencias humanas" (Kramer, 1982). Esta autora junto a Naumburg se consideran las pioneras no del uso terapéutico del arte que proviene de los principios de la humanidad sino desde que es, en cierta medida, esta actividad reconocida como profesión.

"De técnica psicoterapéutica" a "rama de la medicina recuperativa", de "terapia con intermediación artística" a "utilización del arte como recurso de relación", de "espacio de comunicación entre cliente y terapeuta" a "laboratorio personal en el que las conductas expresivas favorecen la desinhibición, la percepción emocional y la superación de los conflictos personales a través de la creación libre"..., de "recurso de intervención a actividad artística que se lleva a cabo con fines terapéuticos", "uso de los

³ No vamos a entrar en la discusión de las terminologías puesto que ya se hizo en el primer apartado de la tesis.



materiales artísticos para la expresión de uno mismo y la reflexión", etc. Nosotras la definimos como "técnica interdisciplinar que utiliza la expresión artística y/o el proceso creativo o los productos de éstos, como recursos de relación, ayuda, prevención y/o intervención terapéutica (Callejón y Granados, 2003).

Y decimos "que es interdisciplinar" porque por un lado intervienen arte y psicología y por otro, porque, en muchos casos, como antes indicábamos, se utilizan distintas formas de expresión artística: artes plásticas, danza, música, fotografía, etc.

Los arte-terapeutas forman además, una amplia gama de profesionales - indica la Westchester Art Therapy Association-, tanto en su denominación (psicoterapia por el arte, arte terapia, terapia artística, terapias creativas, terapias de expresión, etc.), como en su teoría (de orientación psicodinámica, gestáltica, humanística, etc.) y en su práctica: son muchas las formas artísticas, así, una clasificación diferencia entre musicoterapia, danzaterapia, dramaterapia y arteterapia. Sin embargo, son abundantes las variedades que se practican, desde el títere a la poesía - terapia, pasando por la euritmia, máscaras, collage, fototerapia hasta la utilización del ordenador y las nuevas tecnologías como herramienta artística. Incluso nos hemos encontrado con una especialidad: el "Art Car" en un programa en el que adolescentes problemáticos trabajan la decoración de coches viejos.

Aunque se conoce y practica desde la antigüedad, es entre 1940 y 1960 cuando se institucionaliza su práctica. Según la asociación nacional estadounidense de arte terapias (NCCATA), se consideran a Naumburg y a Kramer como pioneras de esta disciplina en EEUU (entre los años 40 y 50 del siglo XX). En el Reino Unido, señalan a Adrián Hill, -un artista internado en un hospital en 1946, finalizada la guerra-, como el primer terapeuta artístico que trabaja de forma remunerada.

Actualmente en España, su uso más habitual se da dentro de la rama social o sanitaria, con enfermos mentales o personas que han sufrido algún tipo de shock traumático, enfermos de párkinson e incluso en oncología.

Aunque cada vez es más habitual trabajar con dinámicas y actividades propias de Arteterapia en las escuelas. De hecho, en el 1er Congreso Mundial de Arteterapia (Budapest, 2003), se decía que la integración de la terapia artística en el sistema educativo debía ser la tarea de los arte-terapeutas del siglo XXI. Sin embargo, aún, la mayoría de las experiencias que actualmente se dan en nuestro país en el ámbito educativo, lo hacen en el campo de la educación especial o dirigidas a sectores marginales; en proyectos contra la violencia, marginación, para favorecer la integración, la convivencia, la paz, etc.

En los niños que se encuentran en situación desfavorable por circunstancias personales y/o ambientales que dificultan su plena integración en la escuela y por tanto, la consecución positiva de los objetivos educativos, se hace precisa una intervención complementaria a la actividad educativa formal. Sobre todo teniendo en cuenta que muchos de estos alumnos, no siguen el ritmo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje y que -como hemos comprobado-, en estos casos, se permite una gran flexibilidad del currículo oficial.

A pesar de todos sus defectos, la escuela intenta ser hoy una de las instituciones más justas socialmente -al menos teóricamente-; incorporando medidas para "compensar" los déficits mediante programas, técnicas y recursos complementarios a la actividad docente ordinaria. Se reivindica así, una escuela con "talante comprensivo, que eduque en las diferencias, atendiendo distintas motivaciones, intereses y capacidades de aprendizaje, etc. Sin embargo, la realidad es que existen alumnos que -por unos u otro motivos-, no están integrados en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnos que no "progresan adecuadamente", que tienen "dificultades de aprendizaje", entendidas éstas, en un sentido amplio, no atribuido sólo a deficiencias en determinadas funciones intelectuales, atencionales, de memoria, senso-perceptivas o motrices, ya que en muchos escolares, aparecen otro tipo de variables que "inciden, condicionan y/u originan dificultades para aprender": conocimientos insuficientes, problemas de conducta, escasas habilidades sociales, crisis personales o familiares, conflictos interpersonales, hiperactividad, baja autoestima, marginación, violencia



escolar, períodos de hospitalización, absentismo escolar, u otros factores que dificultan su plena adaptación.

Sin menospreciar el papel de las deficiencias en el aprendizaje, los teóricos cada vez dan más importancia a las dificultades socio-emocionales. Entre otros, Núñez y González que investigaron la relación entre la autoestima y el rendimiento escolar llegaron a la conclusión de que ante un rendimiento escolar deficiente es igual de importante trabajar los niveles de autoestima que las estrategias de aprendizaje.

Aunque en muchos casos no se podrá evitar que algunos alumnos obtengan un rendimiento escolar negativo, lo importante es “ayudarles a desarrollar el control sobre el ambiente y a potenciar la comprensión de los roles que se espera que cumplan socialmente”. Ya que “cuando el desarrollo psicológico o el comportamiento del niño puede verse alterado de manera persistente, llegan a incapacitar al individuo para llevar a cabo la vida normal que de él se espera según su edad y características, afectan a su adaptación e integración en el entorno cultural y social, e incluso repercuten en su vida adulta”

“... Dado que nuestro objetivo final es promover el desarrollo integral... para facilitar su integración en la comunidad y en el mundo laboral... se trataría de ayudar (les) a aceptar su potencialidades y debilidades y a valorarse como personas que pueden aprender y tener un control sobre sí mismos, si se les suministran las enseñanzas apropiadas. Está comprobado que cuando se fortalecen la auto-comprensión y aceptación por parte del estudiante de sus dificultades, al mismo tiempo se le suministran mecanismos para enfrentarse a ellas, se incrementan sus posibilidades de adaptación con éxito a largo plazo. (Speckman, Herman y Vogel, 1993)

El arteterapia posibilita un trabajo terapéutico sin que sea identificado como tal (evitando así el habitual rechazo a otro tipo de “terapia”); al ser una actividad lúdica, innata al ser humano, un ejercicio de creatividad en sí mismo; una actividad multidimensional, que proporciona “experiencia de flujo”; es ya, de por sí terapéutico; el trabajo artístico-creativo favorece la expresión de las emociones y sentimientos, anima a

compartir y comunicar con los otros y consigo mismo; sirve de excusa para reflexionar, conocerse, etc.

Pero si consideramos que la meta de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad y desde el concepto de "integración", tenemos que admitir que todos en algún momento necesitamos de apoyo, en mayor o menor grado, para un crecimiento positivo; tendremos que reconocer la posible necesidad de una "educación terapéutica", no limitada a los centros de educación especial. Si el objetivo primordial de la educación es conseguir un desarrollo integral y armónico del individuo, solo una estrategia globalizante e integradora puede presentarse como realmente educadora, sólo favoreciendo el desarrollo de individuos con una personalidad sana. Y esto debe trabajarse desde la primera infancia y continuar durante todo el proceso de desarrollo del niño y adolescente. De ahí que la escuela juegue un papel ineludible y fundamental.

Por eso, desde hace tiempo venimos defendiendo la necesidad de una educación terapéutica, para todos, que se ocupe del verdadero desarrollo integral, de fomentar la personalidad sana y las relaciones saludables en toda la comunidad educativa.

En los últimos años, han aparecido gran cantidad de materiales educativos con fines de prevención y promoción de la salud; programas orientados a problemáticas concretas como la lucha contra el consumo de drogas, educación buco-dental para niños, sexual para adolescentes, etc. Creemos que una verdadera educación integral y sana, precisa abrir el abanico y ofertar herramientas, desarrollar "fortalezas" para que el alumno sea capaz de ir dando respuesta a las necesidades y situaciones de carácter personal, educativo y profesional con las que se encuentre a lo largo de su vida, que les permitan llegar a comportarse de forma saludable, integrado en su medio, consigo mismo, con los demás.

Como dice Seligman, la mejor lucha contra un trastorno o enfermedad es favorecer anteriormente "anclajes" a los que la persona, en los momentos que los necesite, se pueda agarrar. Por eso, la salud -desde un concepto positivo-, considerada no como simple ausencia de enfermedad, adopta dimensiones más amplias: se define como un estado integral de bienestar biológico, psicológico y social; concepto que



incorpora, “tanto la percepción subjetiva de bienestar como la capacidad de funcionamiento y adaptación al medio social”. “Adaptación personal” que se construye desde la base de tres niveles significativos: familia, escuela y sociedad. Por eso, consideramos que la integración consigo mismo (autoconcepto) y con el exterior (socialización) son claves para favorecer una personalidad sana y un desarrollo integral. Y como indican Monereo y Pozo (2001) la escuela debe ayudar a la persona para “conocerse y quererse”, complementando esta dimensión con el trabajo de grupo por las relevantes implicaciones que tiene lo social en el desarrollo humano (Garaigordobil, 2003).

Y de ahí “la necesidad de ofrecer un currículum educativo que no se limite a la adquisición y almacenamiento de conceptos y conocimiento académicos; el proceso educativo ha de incluir otros aspectos que contribuyan al bienestar y al desarrollo de las personas... habilidades de comunicación y toma de decisiones, la autorresponsabilidad y la autoestima serán herramientas que le posibilitarán superar adecuadamente las tareas vitales...”

La profesora Pilar Domínguez Toscano presentaba las I Jornadas de Arteterapia y Educación (Huelva, 2004) como un foro de reflexión y debate sobre la introducción de las estrategias arteterapéuticas en los distintos niveles educativos, valorando la actividad artística porque “ayuda a diagnosticar, ayuda a prevenir, ayuda a curar y ayuda a educar”. El Arteterapia puede ser efectiva en la detección precoz y en la compensación correctiva de dificultades escolares como la hiperactividad, la escasa concentración, la baja autoestima, los problemas con el lenguaje, el desajuste social... pero especialmente el Arteterapia “compromete a la institución educativa en su objetivo de capacitar al individuo para gestionar constructivamente sus emociones, profundizar en el autoconocimiento y el autodomínio, aprender a tomar decisiones razonadas y encauzar creativamente su energía al servicio de la sociedad”, pues solo esto es “educar de manera integral” (como tan a menudo, postulamos).

QUÉ ES Y QUE NO ES EL ARTETERAPIA

En demasiados casos, los que realizan arte-terapia, se centran innecesariamente en el análisis y la interpretación de las producciones artísticas “desde fuera”, intentando, incluso, llegar a una especie de diagnóstico a partir de esa interpretación. Para nosotras, sin embargo, la mayor riqueza del arte terapia consiste en ofrecer espacios y tiempos para pararse, reflexionar y compartir:

- Poniendo en relación los sentimientos, los pensamientos y las acciones
- Teniendo en cuenta lo consciente y lo inconsciente
- Y lo hace trabajando la expresión, el juego, el arte y la creatividad
- Para mirar / experimentar de otra manera
- Para “sacar fuera”, sentimientos y pensamientos, hablar y compartir
- Para reflexionar individualmente y en grupo

QUÉ NO ES EL ARTETERAPIA:

- La terapia artística no se reduce a un objetivo preciso como la reducción del síntoma, o simplemente la distracción, la socialización o una intención profesional.
- La terapia artística no es un test proyectivo. No sirve para elaborar un diagnóstico. Ni para desvelar las problemáticas de la persona, por ejemplo: “tu cuadro revela tu miedo a la muerte”. Va más allá en su puesta en escena, su figuración compleja en una producción artística. No revela lo que es, no señala lo que ya está allí, sino que atrae un movimiento hacia lo que puede ser, aquello que puede representarse en lo simbólico y entrar en proceso de una creación a la otra.
- No intenta interpretar, por tanto, las producciones artísticas, sino ayudar a la persona, acompañándola de manera discreta y respetuosa, para que encuentre los recursos para remontar ella misma sus dificultades. Sin intentar siempre explicarlo todo - actitud puramente cognitiva, e interpretativa, típica de nuestra sociedad occidental-.
- No se limita a una expresión en vistas a una descarga y al alivio momentáneo. No es terapia emocional ni busca la catarsis ni la expulsión del mal, que pertenece al



exorcismo. La descarga emocional que puede producir eventualmente, sólo vale si se integra en un proceso que la prolonga: el fin no es desembarazarse de aquello que molesta, sino transformarlo en creación de sí mismo.

- La terapia artística no concierne sólo a la persona, es un combate, o más bien una negociación con la materia: pintura, pasta de modelaje, barro, collage, escultura, marionetas, invención oral o escrita, voz, música, gestualidad, cuerpo en movimiento, etc. Y la persona no opera principalmente en el /yo/ de la introspección. El arteterapia es una manera de hablar de sí sin decir “yo”. En ese sentido, la materia no es un mediador sino un interlocutor que tiene su carácter, que se defiende, que exige. Es el terapeuta, el mediador entre el/los pacientes y la materia (Klein, 2006).

LO QUE SÍ ES LA TERAPIA ARTÍSTICA:

- La terapia artística es un proyecto que intenta responder al desafío de la transformación, al menos parcial, de la enfermedad física o mental, del malestar, de la marginalidad dolorosa, del hándicap, en enriquecimiento personal. El dolor, el mal, el trauma, se convierten en pruebas que la persona debe superar, ir más allá de ellas para convertirlas en una etapa en su caminar.
- La terapia artística, como toda verdadera terapia es un acompañamiento del trabajo de un sujeto sobre sí mismo, de una “autoterapia”, con la particularidad de que la hace a través de sus producciones, y ayudado por el arteterapeuta. Lo que permite que dichas producciones nacidas de la persona tracen un recorrido simbólico hacia un “ser más” que comprende forzosamente un “estar mejor” (Klein, 2006).

Cuando utilizamos la expresión artística y/o proceso creativo (tanto desde la producción, como desde la recepción: escucha, visualización, etc.), nuestra principal intención es favorecer la expresión y la comunicación de la persona consigo misma y con los demás, aprovechando la capacidad que tienen estas actividades de generar narrativas. Por ejemplo, como recurso para la evaluación de quien tiene un problema o

simplemente desea pararse y reflexionar, se pueden utilizar los Mandalas diarios como formas de autorregistro, o las Espirales como autoinformes, inventario de experiencias recientes, etc. Así realizamos evaluaciones cualitativas que nos hablan de aspectos emocionales, motivaciones, valores...

Y no se trata sólo de favorecer la expresión de pensamientos y sentimientos, se genera un insight, un darse cuenta de la situación en la que uno vive: no sólo se reflexiona y constata sino que además favorece la relación, la comunicación también con el otro (terapeuta, compañeros, etc.). Al trabajar a la vez ambos hemisferios, estas actividades, conectan pensamientos-sentimiento-actuaciones/conductas lo que Ellis considera tan importante para la terapia y base para la reestructuración cognitiva. En la medida en que vamos trabajando unas acciones determinadas (basados sobre todo en la psicología positiva de Seligman) y usando en muchos casos entrenamiento en relajación y visualizaciones que se utilizan en tratamientos cognitivo-conductuales, el paciente va adquiriendo hábitos más saludables, de pensamientos alternativos, etc.

Como ya hemos indicado antes, en arteterapia se puede trabajar desde múltiples y variadas disciplinas: desde la música, la danza, el teatro, las artes plásticas, el títere, la poesía, etc.; o realizar actividades interdisciplinarias. Pero no es necesario “tener habilidades artísticas” para participar en ellas ya que la finalidad primordial no es estética (y esto es lo que las diferencia de las clases o talleres de arte).

En general consideramos que el arteterapia trabaja con dos finalidades:

- Evaluación psicológica-pedagógica. Aunque para algunos, no es considerado propiamente como terapia artística ya que su fin es simplemente diagnóstico. Es, sin embargo, la práctica más habitual.
- Prevención de la salud y/o Tratamiento psicológico- pedagógico.

Las dinámicas pueden ser

- Individuales: como recurso de comunicación, herramienta de autoconocimiento y reflexión personal, elemento de reestructuración reeducación cognitiva, para el desarrollo de capacidades básicas: psicomotrices, cognitivas, etc.



- Grupales: como herramienta de socialización, interacción y comunicación con los otros y con su medio; como recurso para la mediación, resolución de conflictos, como dinámicas de grupo

En arteterapia se da también mucha trascendencia al “encuadre”, es decir a la estructura en la que se desarrollan las sesiones. Se destaca así como importante por ejemplo tener un espacio adecuado, un tiempo concreto de sesiones periódicas y regulares, disponer de diversidad de materiales artísticos, tener en cuenta la confidencialidad, la neutralidad del terapeuta, etc. Nosotras creemos que lo fundamental es la estructura de las sesiones, distinguiendo tres momentos importantes:

- Introducción. Relajación. Motivación
- Trabajo artístico- creativo
- Comunicación. Reflexión sobre el proceso y/o la obra realizada

El diario creativo

Señalan Paín y Jarreau (1995) que todas las técnicas artísticas, por ricas que sean, solamente tienen valor e importancia como medio de lenguaje: el arte que proporciona una vía de comunicación entre paciente y terapeuta, y que es incentivada a través del uso del material adecuado.

El valor terapéutico del lenguaje unido a otros métodos creativos, es

La idea es ayudar a los participantes a vivir las experiencias en función de la solución de problemas, utilizando historias narrativas derivadas de las vidas de cada uno de ellos (Dunne & Rand, 2003). Como indica la literatura, las historias narrativas

envuelven el proceso de re-contar las conversaciones, de tal forma que permita el entendimiento y la acción de procesar las experiencias narradas (Morgan, 2000).

Orama-López, A. (2008, 1 de junio). Diseño de terapia grupal basada en el psicodrama, narradrama y sus diversos estilos para el desarrollo de la autoestima en adolescentes puertorriqueños del género masculino (pubertad temprana - 13-15 años). Revista PsicologíaCientífica.com, 10(36). Disponible en:

<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-370-1-diseno-de-terapia-grupal-basada-en-el-psicodrama-narradrama-.html>

"Lleva tiempo crear la imagen por medio de la arcilla, la pintura, los pasteles, el collage y los materiales hallados, y lleva tiempo, igualmente, dejar madurar la imagen. El proceso de creación nos arrastra libres del pensamiento y el juicio conscientes. Es esta absorción en el proceso la que cura. Penetra en otra parte de uno mismo, donde se encuentran los misterios del dolor y la liberación, del pesar, la rabia y la desesperación, del anhelo y la esperanza" (Allen, 1997: 7)

Dice Allen, que es la absorción en el proceso creativo la que cura. Sin embargo, nosotras creemos que es necesaria además la estructuración de la experiencia en palabras la que nos hace realmente conscientes, capaces. Por ello nosotras, en las sesiones de arte terapia pedimos que cada uno complemente la expresión, comunicación y comentarios en grupo, con una reflexión personal, más profunda, concretando sobre papel estos sentimientos y pensamientos que nos surgen antes, durante y/o después de la sesión de arte terapia. Para ello, proponemos la utilización de un diario creativo un diálogo con uno mismo, una forma de registro para más tarde poder retomar, confrontar, a veces incluso, revelar y en definitiva, avanzar.

Es un pararse más, es una expresión más privada y profunda quizás de la que podemos hacer en grupo, de lo que compartamos con los demás. Es una reflexión personal que podemos escribir, después de la actividad artística, antes de comentar con el grupo e incluso después. Pero sobre todo es importante que se convierta en la



escucha de todo aquello que luego, durante la semana, nos puede ir surgiendo... ideas, luchas, interrogantes, conclusiones, rabia, nervios, sentimientos positivos...

Para un diario creativo basta un simple cuaderno de notas, preferiblemente blanco y unos lápices de colores que nos ayuden a interpretar sueños, explorar sentimientos y anhelos profundos, a descubrir nuestro interior...

Lucía Capacchione (1998: 17) confiesa que cuando escribe, lo hace para ella misma, escuchando su voz más profunda, su alma, sin responder a nadie más. Por ello, al ser registro de los pensamientos más internos, un diálogo consigo misma, en el diario se reconoce: Me dejo llevar por la corriente de los días, escuchando atentamente mi alma. ¿Qué quiero hacer hoy? Esta noche he decidido que no voy a responder a nadie, más que a mí misma. Escribo para conocerme, para practicar la autenticidad. Para reflejarme en los sentimientos como el sol se refleja en la superficie del mar [...] No tengo prisa por hacer cosas, por realizar y alcanzar objetivos. Me estoy encontrando a mí misma: estoy alcanzando mi propio ser. Hago lo que me gusta; si otros coinciden conmigo, está bien. Si no les gusta o si nunca lo entienden, también es válido. Tengo que atender a mis propias necesidades; la necesidad de experimentarlo todo plenamente.

Se pueden utilizar las imágenes como forma de romper barreras, soltar ideas gastadas y de hacer sitio a las nuevas... Y darles forma y sentido por medio de un diario personal.

Por otro lado, toda obra creada conlleva además una experiencia. Es por esto que se pueden revivir los sentimientos que se tuvieron al crearla, con solo mirarla (Granados, 2009).

En ambos sentidos, es importante la elaboración de un "Diario Creativo" (Callejón y Granados, 2006; Kleiman, 1997) que nos permitan "recoger", registrar y concretar los sentimientos, pensamientos y recuerdos que surgen antes, durante y/o después de la sesión de arteterapia. Porque aunque algunos definen el arteterapia como expresión no verbal, sustitutiva, consideramos que la actividad artística y palabra han de estar en porque el relato nos

Para nosotras es fundamental la elaboración del "Diario Creativo", cuaderno en blanco en el que se escribe, se pinta o dibuja, se pegan fotos etc. (Callejón y Granados, 2005) Dalley (1984) describe que en el proceso de creación se entabla un diálogo con el propio ser, y el trabajo artístico es exclusivo del individuo, el cual pasa a ser el foco de discusión, análisis y auto evaluación. Al ser un elemento tangible, permanece en el tiempo, sobre todo a través de un instrumento importante: el diario creativo (Callejón & Granados, 2005). Este sirve como índice y elemento de comparación entre el pasado y el presente.

Pero la mejor forma de recoger para más tarde revelar y avanzar es registrar esos pensamientos y sentimientos, un dialogo conmigo mism@ que luego más tarde puedo confrontar, retomar,

Las sesiones de arte terapia deben completarse con una reflexión personal, más cercana, que llevaremos a cabo por medio de un diario creativo.

"Lleva tiempo crear la imagen por medio de la arcilla, la pintura, los pasteles, el collage y los materiales hallados, y lleva tiempo, igualmente, dejar madurar la imagen. El proceso de creación nos arrastra libres del pensamiento y el juicio conscientes. Es esta absorción en el proceso la que cura. Penetra en otra parte de uno mismo, donde se encuentran los misterios del dolor y la liberación, del pesar, la rabia y la desesperación, del anhelo y la esperanza" (7)

Pero la mejor forma de recoger para más tarde revelar y avanzar es registrar esos pensamientos y sentimientos, un dialogo conmigo mism@ que luego mas tarde puedo confrontar, retomar,

Para ello, será importante, primero, personalizar la portada de "mi cuaderno.

Esto no supone más que concretar sobre papel estos sentimientos y pensamientos que nos surgen antes, durante y/o después de la sesión de arte terapia.

Es un pararse más, es una expresión más privada y profunda quizás de la que podemos hacer aquí -que luego podemos compartir si lo deseamos e igualmente, en la medida que queramos-.



Es una reflexión personal que podemos escribir, después de la actividad artística, antes de comentar con el grupo e incluso después. Pero sobre todo es importante que se convierta en la escucha de todo aquello que luego, durante la semana, nos puede ir surgiendo... ideas, luchas, interrogantes, conclusiones, rabia, nervios, sentimientos positivos...

Para un diario creativo "basta un simple cuaderno de notas y unos lápices de colores para interpretar tus sueños, explorar tus sentimientos y anhelos más profundos y descubrir tus vastos recursos internos".

"Las imágenes me desmontan, las imágenes vuelven a unirme, nueva, más ancha, con espacio para respirar. Durante veinte años he llevado un diario de mi vida interior en imágenes, pinturas, dibujos y palabras... a veces sin orden ni concierto, otras con mayor diligencia, pero sin cejar jamás [...] El arte es mi forma de saber quién soy" Allen (1997: 23)

... "La creación de imágenes es una forma de romper barreras, soltar ideas gastadas y de hacer sitio a las nuevas. Es una forma de práctica por medio de la cual, como en cualquier otra disciplina espiritual, el conocimiento de nosotros mismos puede madurar hasta convertirse en sabiduría. Las imágenes no siempre son bellas: con frecuencia son crudas y misteriosas. No siempre resultan consoladoras pero pueden ser vivificantes, desafiantes, provocadoras, incluso pueden causar miedo, en ocasiones.

Arte-terapia hace más hincapié en el proceso de trabajar con imágenes que el producto final. Muchas personas nunca intentan crear imágenes porque ¿qué harían después con el resultado? ¿Tengo que enmarcarlo?, ¿venderlo?, ¿exponerlo?, ¿compartirlo?, ¿criticarlo?, ¿desarrollarlo?, ¿hacer una docena o más y llevarlos a una feria de arte? ¿Qué pasa si me gusta crear imágenes?, ¿tengo que dejar mi trabajo y dedicarme a ello?, ¿tengo que llamarme artista?, ¿puedo? Como vía de conocimiento, el arte no exige que cambie uno de vida, del mismo modo que tratar de meditar no le exige a uno afeitarse la cabeza y entrar en un monasterio. El valor que tú des a tus imágenes y a las historias que aporten a tu vida es cosa tuya.

... el proceso tiene muchas facetas, que a veces es directo, otras no, y que sólo puede aprenderse haciendo. Cada persona tendrá una forma única de hacer, originada en las innumerables posibilidades que ofrece la creación de imágenes.

... Lo único que hace falta es valor y curiosidad para entrar en contacto con la imaginación y los medios de dejar una huella. Las historias ya están dentro de ti, esperando a que las relates." Allen, Pat B. "Arte Terapia. Guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad". Madrid: Gaia, 1997

Capacchione, comienza así su diario; como un registro de los pensamientos más internos, un diálogo con ella misma: "Escribo para conocerme". "Me estoy encontrando a mí misma". "Esta es mi vida recreándose... Para revelar, para dar forma... Para 'ver' y mostrar lo que veo. (Capacchione, Lucia. "El diario creativo". Madrid: Gaia,

Pero la mejor forma de recoger para más tarde revelar y avanzar en un proceso terapéutico, es registrar esos pensamientos y sentimientos, un dialogo conmigo mismo que luego más tarde puedo confrontar, retomar,...

Completar las sesiones de arte terapia con lo que se llama "un diario creativo", no supone más que concretar sobre papel estos sentimientos y pensamientos que nos surgen antes, durante y/o después de la sesión de arte terapia.

Es un pararse más, es una expresión más privada y profunda quizás de la que podemos hacer ante el terapeuta y/o el grupo si lo hubiera.

En un diario creativo, podemos utilizar las formas de expresión que queramos: dibujos, garabatos, borrones, colores o no, diseños abstractos y/o figurativos, imágenes y símbolos, gráficos y esquemas, diálogos, cartas, prosa y/o poesía... Es esta diversidad lo que diferencia de un diario que podíamos llamar 'tradicional'.

Aunque su uso puede ser libre -escribir lo que cada uno quiera, cuando quiera-, generalmente, se van desarrollando tomando como punto de partida ejercicios artísticos-creativos ante realizados, dado el caso de seguir un tratamiento, se parte de lo realizado en las sesiones de arte terapia.

Las posibilidades son infinitas y dependerán del gusto e interés de la persona que lo lleve a cabo. Para un diario creativo "basta un simple cuaderno de notas y unos



lápices de colores para interpretar tus sueños, explorar tus sentimientos y anhelos más profundos y descubrir tus vastos recursos internos”. (Capacchione, 1997, pág. 7)

En el caso de la expresión plástica, por ejemplo:

1. Se puede tener un “cuaderno” del tamaño que queramos que recogería tanto el trabajo plástico como la reflexión que llevemos a cabo.
2. Otra opción, es tomar fotos de lo realizado y pegarlas, para tenerlo presente
3. También se puede realizar las sesiones artistico-creativas y sin más llevar a cabo un diario complementario en el que anotar reflexiones, sentimiento, etc.

En un trabajo terapéutico, es positivo tener cada día unos minutos libres de reflexión personal en el que podamos escribir en nuestro diario, después de la actividad artística, antes de comentar con el grupo e incluso después. Pero sobre todo que se convierta en la escucha de todo aquello que luego, durante la semana, nos puede ir surgiendo... ideas, luchas, interrogantes, conclusiones, rabia, nervios, sentimientos positivos, reconocimiento, etc.

4.3. Referencias bibliográficas

A.A.V.V. (mayo de 1994). Monográfico. Cuadernos de pedagogía (225) .

Adame, M. T., & Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. Revista de Educación (351), 185-210.

Alcaide, C. (2004). La expresión artística y el arte terapia. Obtenido de Museo Pedagógico de Arte Infantil.

Alcina, J. (1994). Aprender a investigar: métodos de trabajo para la redacción de tesis doctorales. Madrid: Compañía literaria.

Allport, G. W. ([1974]). La personalidad: su configuración y desarrollo. Barcelona: Herder.

Allport, G. W. ([1974]). Psicología de la personalidad. Buenos Aires: Paidós.

Arañó, J. C. (2001). Arte y Educación en una época Nasquad. Congreso La Educación en Internet. 001.

Arañó, J. C. (1994). Arte, educación y creatividad. Pixel Bit (2).

arteterapia, P. c. (2006). Arteterapia: dinámicas entre creación y procesos terapéuticos. En F. J. Coll, Arteterapia: dinámicas entre creación y procesos terapéuticos (págs. 151-176). Universidad de Murcia.

Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: CEAC.



Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2000). Como se hace una investigación. Barcelona: Gedisa.

C.I.E. (2004). Una educación de calidad para todos los jóvenes. Desafíos, tendencias y prioridades. 47ª Conferencia Internacional de la Educación. Ginebra: UNESCO, OIE.

Calleja, R. (2000). Cambios pedagógicos para luchar contra el fracaso escolar. Comunidad escolar , año XVIII (662).

Callejón, M., & Granados, I. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa (6), 129-147.

Callejón, M., & Granados, I. (2006). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa , 129-147.

Callejón, M., & Granados, I. M. (2005). Iniciación al Arte Terapia y sus aplicaciones en el ámbito educativo. Sevilla: FERE-CECA Andalucía.

Camilleri, V. A. (2007). Healing the Inner City Child. Creative Arts Therapies with At-risk Youth. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Capacchione, L. (1997). El diario creativo. Madrid: Gaia.

Castro, A., & Casullo, M. M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicologico y rendimiento academico en adolescentes argentinos. Interdisciplinaria (18), 65-85.

Cook, T., & Reichardt, C. S. (1995). Metodos cualitativos y cuantitativos en investigacion evaluativa. Madrid: Morata.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. París: UNESCO.

Dolto, F. (1990). La causa de los adolescentes. Barcelona: Seix Barral.

Domínguez-Toscano, M. P. (coord.). (2009). Arteterapia en la Sociedad Internacional. Trazando puentes para la paz y la felicidad. Sevilla: Ituci Siglo XXI.

Domínguez-Toscano, P.M. (coord.). (2006). Arteterapia: nuevos caminos para la mejora personal y social. Sevilla: [S.L. : s.n.].

Domínguez-Toscano, P.M. (2005). Investigación en arteterapia. En P. (. Domínguez-Toscano, Arteterapia: principios y ámbitos de aplicación (págs. 86-101). Sevilla: [S.L. : s.n.].

Eckekert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. Revista de Educación (341), 35-55.

Escaño, C. (2002). Introducción a una educación estética actual. Sevilla: CEG.

EURYDICE. (1994). La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea. Luxemburgo: Comisión Europea.

Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación "la Caixa".

Fierro, A. (2000). El cuidado de sí mismo y la personalidad sana. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, XX (76), 35-47.

Fierro, A. (2004). Salud mental, personalidad sana, madurez personal. Congreso Internacional de Psicología "¿Hacia dónde va la Psicología?". Santo Domingo.

Freud, A. (2002). Le traitement psychanalytique des enfants. [1945] París: PUF.

García, C. M. (1995). Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza. Barcelona: PPU.

Gilroy, A. (2006). Art Therapy, Research & Evidence-based Practice. London: Sage Publications Ltd.

González, I. (2004). Arteterapia y Salud Mental; Locura y Arte. En M. P. Domínguez-Toscano, Arteterapia. Principios y ámbitos de aplicación (págs. 58-73). Sevilla: Junta de Andalucía.



Granados, I. M. (2009). Influencias de un programa de Terapia Artística en algunas variables de personalidad en un grupo de preadolescentes de un barrio marginal de Sevilla. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.

Granados, I. M. (2009). Influencias de un programa de Terapia Artística en algunas variables de personalidad en un grupo de preadolescentes de un barrio marginal de Sevilla. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.

Granados, I. M. (2009). Interrelaciones entre creatividad, arte, educación y terapia. *Arte y movimiento* (1), 51-62.

Granados, I. M., & Callejón, M. D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa* (13), 69-96.

Grinnell, R. M. (1997). *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Itasca, Illinois: F. E. Peacock.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw-Hill.

Herrera, M. I. (2006). *Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural*. Universidad de Granada. Tesis doctoral.

I.A.C.A.T. (2012). Instituto avanzado de creatividad aplicada total. Recuperado el febrero de 2012, de <http://www.iacat.com/>

Kaplan, L. (1991). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós.

Karkou, V. (2003). *Research positions and disciplinary orientation*. Comunicación presentada en el 7th European Arts Therapy Conference, V. Karkou. "Research positions and disciplinary orientation" Comunicación presentada en el 7th European Arts Therapy Conference. Madrid: Ecarte, 2003. Madrid: Ecarte.

L.O.E. (2002). Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de calidad de la Educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1985). Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales. Barcelona: Cientifico Medica.

López, M. D. (2009). La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español. Universidad de Murcia. Tesis Doctoral.

M.E.C. (2011). Panorama de la educación. Indicadores de a OCDE 2011. Informe español. Madrid: Ministerio de educación.

M.E.C. (2004). Una educación de calidad para todos y entre todos. Ministerio de Educación y Ciencia.

Malchiodi, C. A. (2007). Art therapy sourcebook. New York: McGraw-Hill.

Maslow, A. H. ([1976]). El hombre autorrealizado. Barcelona: Kairós.

MEC, M. d. (1992). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. Artículo 1. Título preliminar. Regimen jurídico general del sistema educativo . Madrid: Civitas.

Ministerio de Educación. (2011). Sistema estatal de indicadores de la eucación. Edición de 2011. Instituto de Evaluación.

Mondragón, J., & Trigueros, I. (2002). Intervención con menores: accion socioeducativa. Madrid: Narcea.

Monereo, C., & Pozo, J. I. (2001). Competencias para sobreviviren el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía (298), 50-55.

Morales, J. J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la ESO. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.

Moron, P., Sudres, J. L., & Roux, G. (2004). Créativité et art-thérapie en psychiatrie. París: Mansson.

Nuñez, J., González-Pienda, J., & González-Pumariega, S. (1995). Determinantes del rendimiento académico: (variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto). Universidad de Oviedo.



Obiols, G., & Di Segni, S. (2006). *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Buenos Aires: Noveduc.

Paín, S., & Jarreau, G. (1995). *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Payne, H. (Ed). (1993). *Handbook of inquiry in the art therapies: One river, many currents*. London: Jessica Kindgsley.

Perez Gomez, A. (1992). Una escuela para recrear la cultura. *Cuadernos de Pedagogía* (207), 48-54.

Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.

Pinillos, J. L. (1990). *La adolescencia en las postrimerías de la modernidad*. Madrid: Psicopatología.

Plessi, P. (2011). *Evaluar. Cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración*. Madrid: Narcea.

R. Sierra, R. (1996). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica; metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid: Paraninfo.

Ramos, M. J. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Tesis doctoral.

Riviere, R. (1991). *L'échec scolaire est-il une fatalité?* Paris: Hatier.

Rogers, C. R. ([1979]). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Rosanas, C., & Esmorís, E. (2003). *El desarrollo armónico de la personalidad del niño*. Barcelona: CEAC.

Royol, J. P. (2008). *Art-thérapie. Quand l'inaccessible est toile*. Jargeau: Dorval.

Safran, J. D., & Muran, J. C. (1994). Toward a working alliance between research and practice. En P. Forret, H. H. Stupp, & S. F. Butler, *Psychotherapy research and practice* (págs. 245-254). New York: Basic Books.

Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado de la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 369-392.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación. Un proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Archidona: Aljibe.

SFPE-AT. (2012). Société Française de Psychopathologie de l'Expression et d'Art-thérapie. Recuperado el enero de 2012, de <http://www.sfpe-art-therapie.fr>

Spitzer, M. (2005). *Aprendizaje: neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.

Tamayo y Tamayo, M. (1995). *Metodología formal de la investigación científica*. México, D.F.: Trillas.

Tedesco, J. C. (2003). Escuela y cultura: una relación conflictiva. En R. (. Morduchowicz, *Comunicación, medios y educación : un debate para la educación en democracia* (págs. 33-42). Barcelona: Octaedro.

Terán, D. (2001). *La música al son de las terapias. V y VI Jornadas interdisciplinarias de Educación Especial (1999-2000)*. Alcoy: Marfil.

Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson.

Yus, R. (2001). *Educación Integral. Una educación holística para el Siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

5. Implicaciones prácticas

5.1. Posibilidades de aplicación

Son muchas las aplicaciones que podría tener el arte terapia en la escuela. En general, podemos establecer tres ámbitos de actuación (Callejón & Granados, 2003) no delimitados y relacionados:

- En la atención *al proceso de enseñanza-aprendizaje* (de docentes y discentes): con los alumnos favoreciendo la psicomotricidad fina y gruesa, trabajando alteraciones de los procesos cognitivos básicos, las funciones ejecutivas, desarrollar la creatividad, provocar la motivación intrínseca y la experiencia de flujo para el aprendizaje...; con el profesorado aportándoles nuevos recursos.
- En la atención *al desarrollo personal y social* (de todos los integrantes de la comunidad educativa) la terapia artística permite experimentar otros caminos de expresión, ejercitar la interioridad¹, mejorar la auto-percepción y autoconciencia personal y del otro, de la realidad, de los deseos y expectativas, potenciar la autoestima y la sensación de logro, trabajar la voluntad, disminuir la agresividad...; con el profesorado, especialmente, mejorar la percepción, disminuir el estrés, aumentar la motivación docente...
- En la atención *al ambiente* por medio del arteterapia se favorece la comunicación interpersonal en un clima de confianza y respeto, se pueden por tanto mejorar las relaciones, el sentimiento de equipo...

¹ Esta es una de las líneas de investigación de la autora de esta tesis.



Las propuestas de terapia artística que hemos llevado a cabo en la escuela han ido dirigidas a los dos actores más importantes: el alumnado y el profesorado.

Formación del profesorado

Integrar el arteterapia en la escuela solo puede hacerse convenciendo a la administración, al profesorado, a la comunidad educativa. Por eso es importante la investigación y el análisis estadístico porque da “pruebas tangibles a los incrédulos”. Pero especialmente hemos de implicar al profesorado, porque sin él no es posible ningún cambio (Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M; Hopkins, D. (eds.), 1998) (Esteberanz, A. (coord.), 2002) Tenemos además que tener en cuenta que la necesidad de innovación va paralela a la auto-percepción de eficacia (Bandura, 1977) (Pajares, 1992) pues el cambio, supone un riesgo y un esfuerzo adicional (Batanaz, 1998) que no todo el mundo está dispuesto a sumir y menos sin pruebas algo nuevo, como es el caso de la terapia artística. “Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda” (Bandura, 1977, pág. 3). Pero el sentido de eficacia personal es un constructo dinámico que tiende a cambiar con el tiempo al tener nuevas experiencias (Gist & Mitchell, 1992). Eso pretendemos, ofrecerlas.

Por ello en el desarrollo de esta tesis se ha procurado actuar paralelamente al desarrollo, implementación y evaluación del programa de intervención con el alumnado, buscando demostrar su eficacia, en la formación del profesorado tanto inicial como continua, y hacerlo de manera práctica, procurando la vivencia en uno mismo del poder de la terapia artística y animando la experimentación en el aula. Esto ha sido especialmente productivo al conseguir tras los curso de formación, que el profesorado participante creara grupos de trabajo en el ámbito del Centro del profesorado o plateara

proyectos de innovación en sus centros educativos y a los que más adelante haremos referencia.

Según Bandura (Bandura, 1977), las creencias de autoeficacia se forman a partir de cuatro fuentes fundamentales: las experiencias directas, la observación, la persuasión verbal y la activación fisiológica, por lo emocional. En nuestro programa de formación, hemos procurado trabajar desde las distintas fuentes. Nuestra propuesta es por tanto teórico-práctica, y teniendo en cuenta una premisa fundamental “la terapia artística se descubre en la práctica”, implicando en todo momento la experiencia en un trabajo integrado entre la emoción, el pensamiento y la acción (Callejón & Granados, 2009).

En general nos planteábamos como objetivos: descubrir las ventajas y beneficios del Arte Terapia, conocer técnicas y recursos por un lado de manera teórica y presentar sus posibilidades en el ámbito educativo, incluyendo por tanto, dos perspectivas que considerábamos complementarias, en este caso:

- Descubrimiento de la terapia artística por medio de un *proceso de autoconocimiento y crecimiento personal*
- Descubrimiento de las posibilidades de *experimentación en el aula*

Es habitual que los programas de formación en arteterapia contemplen el proceso de crecimiento personal y de trabajo de grupo como esencial². De hecho en algunos casos, se exige un proceso terapéutico personal y paralelo.

Para asegurar la calidad de los cursos Olga Mariño (2010) propone³ una serie de etapas, que hemos procurado ir recorriendo: tener en cuenta en el diseño a un equipo asistente, solicitar la revisión por expertos, comenzar aplicándolo en grupos pequeños. Esto último, en nuestro caso, lo hemos hecho, incluyendo previamente, algunas

² La Universidad de Évora por ejemplo, propone una asignatura de arteterapia, que en líneas generales coincide con nuestra propuesta, a pesar de realizarse en la escuela de enfermería y partiendo más del arteterapia centrada en el movimiento, quizás simplemente por la propia especialidad de partida, pero defendiendo, en todo, la utilización de los distintos medios artísticos, coincidiendo también en esta perspectiva de la formación. Podemos encontrar el programa online en la url: [http://www.esesjd.uevora.pt/index.php/layout/set/print/Ensino/Tutela-de-Disciplinas/\(tipo\)/lic/\(disciplina\)/PSI1600](http://www.esesjd.uevora.pt/index.php/layout/set/print/Ensino/Tutela-de-Disciplinas/(tipo)/lic/(disciplina)/PSI1600)

³ Aunque esta autora lo hace en referencia a los cursos que se desarrollan en línea, es perfectamente aplicable en la docencia presencial.



actividades similares a las que hacemos en arteterapia, en el desarrollo de otros cursos de formación docente.

Hemos llevado a cabo, tanto formación inicial: en el C.E.S. Cardenal Spínola como asignatura de libre configuración para los alumnos de la diplomatura de Magisterio y la Licenciatura de Psicopedagogía, como formación continua o permanente en Centros de Formación del Profesorado y otras instituciones de formación.

Esta formación tiene un riesgo, y es el que algunas personas, poco conscientes del poder de la terapia artística, se encuentran capacitadas para llevar a cabo procesos similares. Por ello, insistentemente hemos hecho alusión a la importancia de tener formación adecuada y suficiente y de la necesidad del trabajo en equipos interdisciplinarios, indicando que con estos cursos, no estamos formando profesionales sino simplemente mostrando las posibilidades de la terapia artística en la escuela. En ningún caso, estamos haciendo terapia, sino mostrando actividades y dinámicas que solemos realizar, con algunas variaciones en sesiones de arteterapia y que, sin tener un objetivo propiamente terapéutico, podrían llevarse a cabo en la escuela -de hecho así se hace-, y que serían muy útiles para el tipo de escuela por el que apostamos, que personalice y atienda a la diversidad.

Algunos ejemplos de propuestas llevadas a cabo en cursos de formación continúa del profesorado

- Afrontar conductas problemáticas en el aula:

Participa en este curso personal docente de centros escolares de distintos tipos y niveles educativos: de educación infantil a secundaria, garantía social, profesores, tutores, personal de apoyo a la integración, orientadores, etc. Entre los objetivos del curso, aparecía la necesidad de "analizar la situación actual en el aula compartiendo nuestras inquietudes", "localizando las distintas problemáticas que se dan en la escuela"

Utilizamos una dinámica de arte terapia para "mirar el espacio" en el que sucede/n "el/los comportamiento/s". Esto favorece que por un momento olvidemos que el "problema" es un niño/s concreto y nos centremos en otros aspectos importantes,

complementando nuestra observación preguntándonos por los estímulos que rodean a esos niños y a nosotros mismos: situaciones, objetos y reacciones que funcionan como inductores e incluso aquellos que pueden llegar a favorecer otra conducta, alternativa, positiva: nos fijamos en las características físicas del aula (excesivamente espaciosa o de dimensiones muy reducidas, etc.), el exceso o no de elementos distractores en las paredes, la disposición espacial de las sillas y mesas del alumno, la lejanía o cercanía de determinado alumno con respecto al profesor, la conducta y actitud del profesor, de otros compañeros, etc.

A partir del trabajo plástico, algunos participantes llegan incluso a comentar sentimientos personales que pueden afectarles en su labor frente a los alumnos: "miedo al futuro ante una responsabilidad que el centro le ofrece: un reto, pero también una amenaza", considerando, la necesidad de pararse y serenarse, antes de enfrentarse a cualquier situación que se presente. Esto da pie al resto del grupo para comentar otros momentos en los que por encontrarse preocupados o agitados, habían reaccionado de manera no adecuada ante un alumno o compañero. Estuvieron reflexionando sobre como la actitud del profesor afecta al comportamiento del alumno, y en general al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo era necesario ante los alumnos, tomar una actitud positiva y alegre. Esto nos anima a considerar la importancia de la actitud del profesor ante cualquier situación conflictiva o difícil; la necesidad de llevar a cabo proceso de reflexión, en comunión entre el grupo; de respetar y tener en cuenta también los sentimientos de los alumnos, etc.

Una compañera que realizó después esa misma actividad en tutoría comentaba como le había sorprendido la participación de una alumna que contaba a partir de su trabajo, como veía la escuela como un peso negro oscuro... a lo lejos. Le llamó la atención la cantidad de cosas que los niños habían expresado con sus dibujos...

- *Estrés y motivación docente.*

El estrés es algo "normal" en nuestras vidas. Siempre en cierto grado. Cuando decimos que tenemos "estrés", nos referimos a una falta de capacidad para afrontarlo, es lo que llamamos vulnerabilidad. Las situaciones que nos rodean podrán evitarse,



eliminarse, controlarse, o no. Pero, podemos ir aprendiendo a manejar nuestra respuesta, a adaptarnos a las circunstancias. Para afrontar el estrés, hemos de descubrir primeramente, cual es su causa y su realidad, sus aspectos externos e internos, es decir, localizar "los factores más estresantes de nuestra vida y en concreto que se dan en nuestro lugar de trabajo". Para ello, debo observar la situación que me rodea; algunas de las circunstancias que me provoquen estrés las podré cambiar, otras no, ni siquiera ignorar, ni evitar. Para ello proponemos a los docentes un ejercicio de arte terapia muy parecido al anterior, que nos permite reflexionar sobre la realidad que nos rodea, "mi espacio" (exterior) como una forma de recuperar también los sentimientos que nos embargan (positivos y negativos)...

- *Arte terapia: crecimiento y desarrollo personal*

Desde el Centro de Profesores de Sevilla, un grupo de trabajo experimenta personalmente y en la búsqueda de su aplicación en el aula de la terapia que supone el quehacer artístico-creativo. Intentando reconocer que el arte terapia no es solo pintar "porque nos olvidamos de todo lo demás y así nos relajamos", que nuestro objetivo no es la realización de una "obra de arte" (aunque se realicen muchas), y que esto no es "el arte de los locos".

En el IV simposio de profesores de dibujo y artes plásticas, presentaron una comunicación sobre sus experiencias, resaltando como el uso de estas actividades abre un campo muy interesante que lleva a la persona hacia un bien escaso en nuestros días: tomar conciencia de sí mismo, y pone en sus manos un instrumento para poder expresar y comunicarse con los demás de una manera distinta. Indicando que lo que mostraban solo eran esbozos de lo que en realidad podría considerarse un trabajo de arte terapia, que consistiría, con ayuda de profesionales en ir adentrándonos más en estas situaciones, pensamientos, sentimientos, que aparecen e ir las trabajando de manera terapéutica.

Algunas de las obras habían sido realizadas por ellos (profesores) y otras siguiendo la misma línea, habían sido elaboradas por alumnos - ya que como

indicábamos con anterioridad, el trabajo personal se complementa con el estudio de las posibilidades de aplicación en el aula-.

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL:

Asignatura de libre configuración. Diplomatura en Magisterio y Licenciatura en Psicopedagogía. CES Cardenal Spínola. Fundación San Pablo CEU. Andalucía

Descriptor:

Arteterapia para la integración y la atención a la diversidad

Arteterapia como medio y recurso para el crecimiento y desarrollo personal

Arteterapia como medio y recurso para la mejora

Competencias específicas

Desarrollo y crecimiento personal.

Ser capaz de usar estrategias y recursos desde el arteterapia para el análisis, prevención, afrontamiento y mejora de ámbitos personales, sociales y educativos.

Ser capaz de desarrollar y llevar a cabo actividades y programas de actuación.

Objetivos (tienen una doble finalidad)

- Por una parte el desarrollo y crecimiento personal y en valores del alumno, enseñándole a usar estrategias y recursos que le ayuden a afrontar el estrés, a reflexionar, a conocerse mejor, etc. que le faciliten además, para un mejor desempeño docente.
- Por otra parte aprender a tratar y afrontar situaciones del aula, tanto personales (conductas problemáticas, dificultades de aprendizaje, etc.) como sociales (clima de aula, etc.)



Para ello los alumnos han de:

- Conocer técnicas y recursos propios del arteterapia y sus aplicaciones en el ámbito educativo
- Aprender a diseñar y aplicar actividades y programas de intervención
- Experimentar los beneficios del arteterapia

Contenidos

Bloque I (contenidos teóricos en base a ejemplos)

Introducción. Fundamentación psicológica y pedagógica.

Bloque II (contenidos fundamentalmente prácticos)

Técnicas y recursos didácticos y terapéuticos

desde lo plástico-visual

desde lo musical

desde el movimiento y la danza

desde lo poético-dramático

Bloque III (contenidos trabajados fundamentalmente en base a ejemplos)

Ámbitos de aplicación. Análisis de experiencias.

Diseño y praxis de programas de actuación en el ámbito educativo.

Evaluación

Asistencia

Observación de cada uno de los alumnos/as por parte de los profesores.

Portfolio o carpeta en la que los alumnos presentarán

Diario de la experiencia vivida y de los trabajos realizados

Programa de intervención y materiales elaborados
Autoevaluación

Llevaba a cabo durante varios años en el centro del profesorado y otros centros de formación

Contenidos:

CONCEPTOS:

- Técnicas y estrategias artístico-terapéuticas
- Arte Terapia como comunicación con uno mismo
- Arte Terapia como relación y encuentro con los otros
- La aplicación del Arte Terapia en la escuela

PROCEDIMIENTOS:

- Uso de técnicas creativas
- Uso de técnicas y estrategias terapéuticas
- Uso de distintas formas de expresión Artística

ACTITUDES:

- Descubrimiento y Valoración del Arte Terapia como recurso para el desarrollo de una personalidad sana
- Descubrimiento y Valoración de la práctica artístico-terapéutica en la escuela como elemento favorecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje

Metodología

De tipo práctico, siguiendo la metodología etnográfica y de investigación-acción

Siguiendo el esquema: "actuamos-reflexionamos-teorizamos"

Utilizando variados medios de trabajo y de exposición.

Fases

Relajación. Presentación. Motivación

Trabajo artístico-creativo

Comunicación-Reflexión

Objetivos generales

Trabajar la percepción, la interiorización y la comunicación.



Para integrar emociones, pensamientos y acciones.

IMPORTANTE. A TENER EN CUENTA

Nuestro objetivo no es el producto

Nadie tiene que aportar lo que no quiera

Pero de una manera u otra (+ o -) todos hemos de participar

El ritmo lo irá dando el grupo

La evaluación es parte importante no solo de una investigación sino de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos propusimos por tanto evaluar las propuestas de formación que estábamos implementando, evaluando distintos niveles que consideramos fundamentales: la satisfacción de los alumnos, el nivel de conocimientos adquiridos y el nivel de aplicación de lo aprendido. Esto nos ha permitido una retroalimentación que ha repercutido en la eficacia de las propuestas, aunque realmente, desde el primer momento, en las evaluaciones realizadas por medio de encuestas de valoración y comentarios abiertos, el grado de satisfacción de la formación recibida, fue asombrosamente positivo (con valoraciones del 99'9 %), indicándose como mejoras solo la necesidad de dedicarle más tiempo y profundizar en el tema.

En el caso de la formación continua, si bien comenzamos implementando estos programas como cursos incluidos dentro de los planes de formación de los propios Centros del Profesorado, estos fueron evolucionando, por petición, a proyectos de formación en centros educativos (Alonso, E. et al., 2001) -en unas ocasiones como forma de indagación colaborativa, en otras implicando proyectos comunes- y a Grupos de Trabajo, otra modalidad de formación a iniciativa de los propios docentes, los cuales, de una manera más flexible, se proponen formarse en un campo determinado (Consejería de Educación y Ciencia, 2002). En algunos casos se participó formando parte de estos grupos, en otros se actuó como asesoría externa.

En los cursos ha participado profesorado de todas las áreas y niveles educativos que en mayor o menor medida, han implementado actividades en las aulas. También han participado profesionales de los departamentos de orientación, en cuyo caso, no

solo han descubierto recursos para la atención a la diversidad, sino también, en general, para el asesoramiento educativo.

La implementación con el alumnado

No tendría sentido hablar de la terapia artística en la escuela y no tratar de las posibilidades de implementación con el alumnado, de manera individual o grupal, en el aula o fuera de ella. Pueden darse tres posibilidades de actuación:

- *Formando parte del curriculum, dentro o fuera del aula:*
 - como medidas “especiales” para atender a la diversidad
 - aprovechando los ejes transversales
 - en la tutoría
- Como *actividades complementarias*: en el centro, en clases de apoyo dentro o no del horario escolar u otras acciones complementarias, aprovechando los horarios de apertura o fuera de ellos
- Desde *otras acciones de carácter compensatorio* (Consejería de Educación y Ciencia, 2003) mayor o menor implicación del departamento de orientación y el claustro educativo, planteando proyectos que, en cierta medida, precisen además una reestructuración organizativa del centro

Nosotras, además de la experiencia que más adelante se detalla, dentro del aula y en horario escolar, en un I.E.S., y en colaboración con la facultad de psicología de la Universidad de Sevilla, participamos con un proyecto de arte terapia, dentro de un programa mayor cuyos objetivos eran disminuir la agresividad y las conductas conflictivas, concretamente la marginación y ataque que sufren algunos alumnos por parte de otros. Trabajamos en grupo, fuera del aula tanto con agresores" como con



"víctimas", investigamos la eficacia entre éste u otro tipo de técnicas como el aprendizaje estructurado, rol-play, etc.

Junto a la orientadora y algunos profesores de otro I.E.S. (Sevilla) situado en una zona de violencia y marginación generalizada, se comienzan a realizar algunas actividades periódicas, con la intención de llevar a cabo un programa que repercuta especialmente, en aquellos alumnos más conflictivos y/o con necesidades educativas especiales, aunque atendiendo al grupo en general. Se forma además al Claustro en lo que denominamos "técnicas alternativas" de trabajo con el alumnado que no son sino el tipo de dinámicas con las que habitualmente trabajamos.

Por medio de estudios de caso, además, destacamos dos experiencias de trabajo extra-escolar e individual, uno con un adolescente de trece años con depresión y otro en el que trabajamos con un niño de seis años con mutismo selectivo.

Estas son algunas de las experiencias que hemos llevado a cabo, buscando diversas fórmulas para introducir el arteterapia en la escuela. Los resultados positivos de los proyectos llevados a cabo y las investigaciones realizadas, nos animan en la necesidad de difundir la aplicación del arteterapia de manera más generalizada en la escuela pues creemos que es posible y beneficiosa.

Como hemos indicado previamente, la misma legislación nos indica que es preciso "hacer todo lo posible para que todos aprendan y progresen y, y por tanto, se trata de buscar y agotar todas las vías, métodos y medios de enseñanza que les permita aprender y alcanzar los objetivos educativos" (Consejería de Educación y Ciencia, 2001, pág. 37). La terapia artística puede ser uno de estos medios. Como decía Eisner, (2004, págs. 292-293) "El crecimiento siempre es posible y solo termina cuando termina la vida" y "Las artes se encuentran entre los medios más poderosos para fomentar (la) *re-*creación (de uno mismo). "Las posibilidades de crecer por medio de las artes solo cesan cuando censamos nosotros.

5.2. Referencias bibliográficas

Consejería de Educación y Ciencia. (2003). DECRETO 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas. Junta de Andalucía.

Alonso, E. et al. (2001). La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos. Barcelona: Graò.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Callejón, M. D., & Granados, I. M. (2009). Arteterapia: Dinámicas y recursos para la Escuela. Sevilla: Fondo Editorial Fundación San Pablo Andalucía CEU.

Callejón, M., & Granados, I. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa (6), 129-147.

Callejón, M., & Granados, I. (2006). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa , 129-147.

Camilleri, V. A. (2007). Healing the Inner City Child. Creative Arts Therapies with At-risk Youth. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Consejería de Educación y Ciencia. (2001). La atención al alumnado con discapacidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Junta de Andalucía.

Consejería de Educación y Ciencia. (2002). Orden de 6 de septiembre de 2002, por la que se establece el marco de actuación de los Centros de. Junta de Andalucía.



Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.

Domínguez-Toscano, M. P. (coord.). (2009). *Arteterapia en la Sociedad Internacional. Trazando puentes para la paz y la felicidad*. Sevilla: Ituci Siglo XXI.

Domínguez-Toscano, P.M. (2005). Investigación en arteterapia. En P. Domínguez-Toscano, *Arteterapia: principios y ámbitos de aplicación* (págs. 86-101). Sevilla: [S.L. : s.n.].

Eckekert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación* (341), 35-55.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Esteberanz, A. (coord.). (2002). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Universidad de Sevilla.

EURYDICE. (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Comisión Europea.

Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "la Caixa".

Fierro, A. (2000). El cuidado de sí mismo y la personalidad sana. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XX (76), 35-47.

Fierro, A. (2004). Salud mental, personalidad sana, madurez personal. Congreso Internacional de Psicología "¿Hacia dónde va la Psicología?". Santo Domingo.

García, C. M. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211.

González, I. (2004). Arteterapia y Salud Mental; Locura y Arte. En M. P. Domínguez-Toscano, Arteterapia. Principios y ámbitos de aplicación (págs. 58-73). Sevilla: Junta de Andalucía.

Granados, I. M. (2009). Influencias de un programa de Terapia Artística en algunas variables de personalidad en un grupo de preadolescentes de un barrio marginal de Sevilla. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.

Granados, I. M. (2009). Interrelaciones entre creatividad, arte, educación y terapia. Arte y movimiento (1), 51-62.

Granados, I. M., & Callejón, M. D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa (13), 69-96.

Grinnell, R. M. (1997). Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches. Itasca, Illinois: F. E. Peacock.

Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.

Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M; Hopkins, D. (eds.). (1998). International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hernández, F. (2004). Educación y cultura visual. Barcelona: Paidós.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mac Graw-Hill.

Herrera, M. I. (2006). Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural . Universidad de Granada. Tesis doctoral.

I.A.C.A.T. (2012). Instituto avanzado de creatividad aplicada total. Recuperado el febrero de 2012, de <http://www.iacat.com/>

Kaplan, L. (1991). Adolescencia. El adiós a la infancia. Buenos Aires: Paidós.

Karkou, V. (2003). Research positions and disciplinary orientation. Comunicación presentada en el 7th European Arts Therapy Conference , V. Karkou. "Research positions



and disciplinary orientation" Comunicación presentada en el 7th European Arts Therapy Conference. Madrid: Ecarte, 2003. Madrid: Ecarte.

L.O.E. (2002). Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de calidad de la Educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1985). Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales. Barcelona: Científico Medica.

López F.Cao, M., & Martínez, N. (2006). Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística. Madrid: Tutor.

López, M. D. (2009). La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español. Universidad de Murcia. Tesis Doctoral.

Malchiodi, C. A. (2007). Art therapy sourcebook. New York: McGraw-Hill.

Mariño, O. (2010). Aseguramiento de calidad y viabilidad de cursos en línea. Recuperado el enero de 2012, de Tele-universidad de Quebec, TELUQ: <http://www.teluq.uqam.ca/>

Maslow, A. H. ([1976]). El hombre autorrealizado. Barcelona: Kairós.

MEC, M. d. (1992). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. Artículo 1. Título preliminar. Regimen jurídico general del sistema educativo . Madrid: Civitas.

Merodio, M. I. (2004). Las artes plásticas como fundamento de la educación artística. Madrid: M.E.C.

Mondragón, J., & Trigueros, I. (2002). Intervención con menores: acción socioeducativa. Madrid: Narcea.

Monereo, C., & Pozo, J. I. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía (298), 50-55.

Morales, J. J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la ESO. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.

Moron, P., Sudres, J. L., & Roux, G. (2004). Créativité et art-thérapie en psychiatrie. París: Mansson.

Núñez, J., González-Pienda, J., & González-Pumariega, S. (1995). Determinantes del rendimiento académico: (variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto). Universidad de Oviedo.

Obiols, G., & Di Segni, S. (2006). Adolescencia, posmodernidad y escuela. Buenos Aires: Noveduc.

Paín, S., & Jarreau, G. (1995). Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.

Payne, H. (Ed). (1993). Handbook of inquiry in the art therapies: One river, many currents. London: Jessica Kindgsley.

Pérez Gómez, A. (1992). Una escuela para recrear la cultura. *Cuadernos de Pedagogía* (207), 48-54.

Perrenoud, P. (2008). La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid: Morata.

Pinillos, J. L. (1990). La adolescencia en las postrimerías de la modernidad. Madrid: Psicopatología.

Plessi, P. (2011). Evaluar. Cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración. Madrid: Narcea.

Prado, D. (1987). Manual de Activación Creativa. Santiago de Compostela: Lubricán.

Ramos, M. J. (2008). Violencia y victimización en adolescentes escolares. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Tesis doctoral.

Rogers, C. R. ([1979]). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós.

Romo, M. (1997). Psicología de la creatividad. Barcelona: Paidós.



Rosanas, C., & Esmorís, E. (2003). El desarrollo armónico de la personalidad del niño. Barcelona: CEAC.

Royol, J. P. (2008). Art-thérapie. Quand l'inaccessible est toile. Jargeau: Dorval.

Safran, J. D., & Muran, J. C. (1994). Toward a working alliance between research and practice. En P. Forret, H. H. Stupp, & S. F. Butler, *Psychotherapy research and practice* (págs. 245-254). New York: Basic Books.

Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado de la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 369-392.

Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación. Un proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora. Archidona: Aljibe.

SFPE-AT. (2012). Société Française de Psychopathologie de l'Expression et d'Art-thérapie. Recuperado el enero de 2012, de <http://www.sfpe-art-therapie.fr>

Spitzer, M. (2005). Aprendizaje: neurociencia y la escuela de la vida. Barcelona: Omega.

Tedesco, J. C. (2003). Escuela y cultura: una relación conflictiva. En R. (. Morduchowicz, *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia* (págs. 33-42). Barcelona: Octaedro.

Terán, D. (2001). La música al son de las terapias. V y VI Jornadas interdisciplinarias de Educación Especial (1999-2000). Alcoy: Marfil.

Trilla, J. (2002). La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas. Barcelona: Laertes.

Woolfolk, A. (2006). Psicología educativa. México: Pearson.



C

UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA



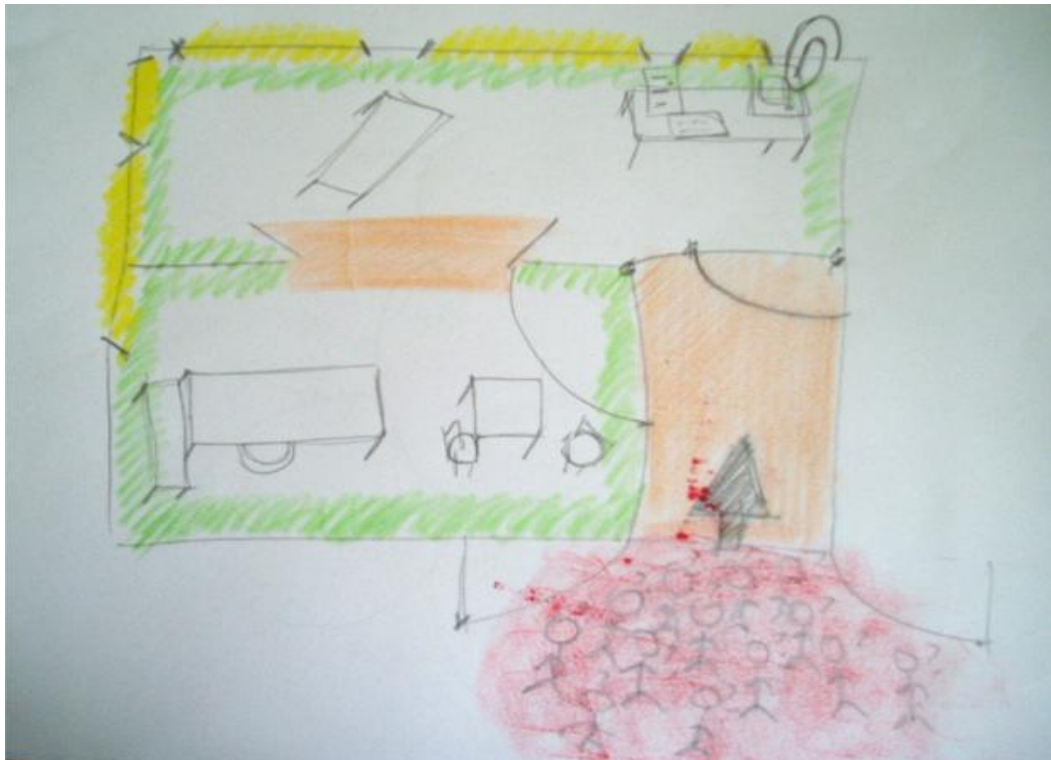


Imagen realizada, por una orientadora de un centro escolar, representando su entorno de trabajo¹.

¹ Esta imagen, fue realizada en el contexto de un curso titulado "Comportamientos conflictivos en el aula" dirigido por la autora de esta tesis junto a Isabel M^ª Granados; se trabajaban fórmulas "alternativas", en este caso, técnicas de arteterapia para hacer una análisis de la situación.

“Me siento con un montón de niños con dificultades que se amontonan a la puerta esperando entrar. ¡Experimento una sensación de impotencia ante tantas necesidades!”

Esta persona, es además capaz de decir en otro momento que se siente sin mesa, que “no sabe dónde situarse”

El lugar que ocupa, lo representa en el dibujo en la parte inferior izquierda, y aunque se observan las ventanas por todos sitios, alrededor de su mesa “no entra la luz” (en color amarillo)... (sus compañeros comentan que la ventana tiene la persiana estropeada y hay que arreglarla), pero ella “se refiere a otra cosa”, -insiste-, ella se siente “como un anexo, como un clip” (en el dibujo, arriba a la derecha).²

Por medio de una imagen, reconoce lo que vive y se siente capaz de expresarlo.

² Texto publicado también en el libro previamente citado (Pp. 22-23) (Callejón Chinchilla, M^a Dolores y Granados Conejo, Isabel M^a, 2009)

Le Département d'Orientation

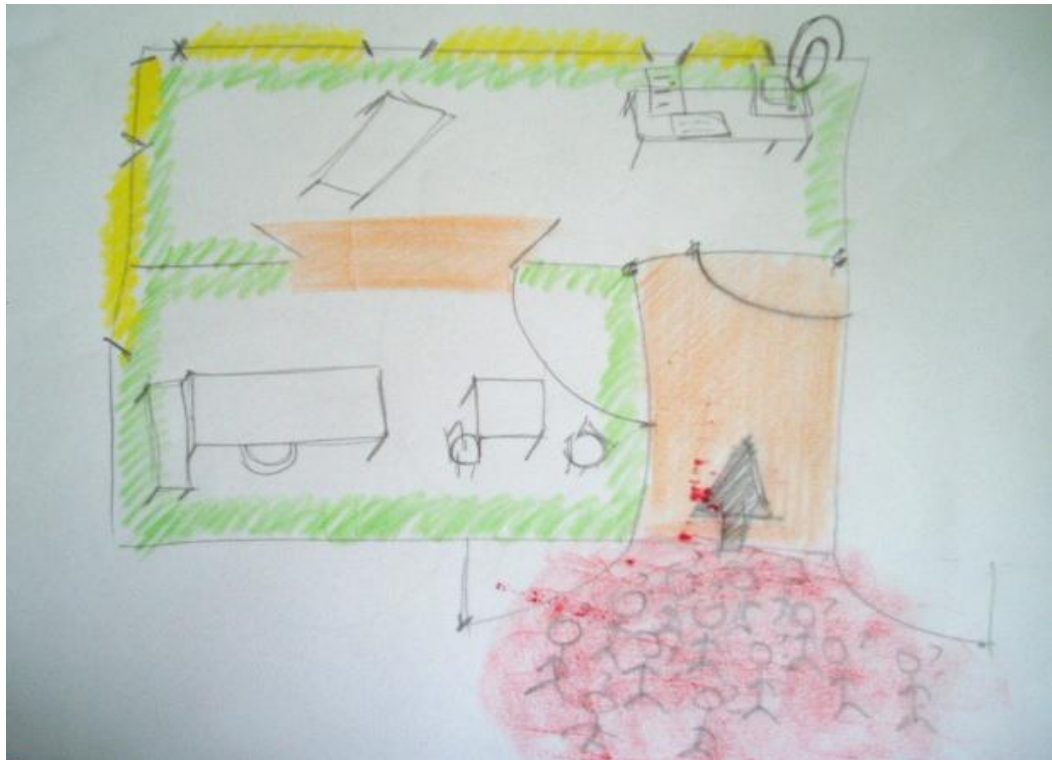


Image prise par un conseiller dans une école, ce qui représente leur environnement de travail¹.

“Je me retrouve avec un nombre croissant d'enfants ayant des difficultés s'accumulant à la porte d'attente pour entrer. J'éprouve un sentiment d'impuissance face à autant de besoins!”

¹ Cette image a été faite dans le cadre du cours intitulé «Comportements des conflits dans la classe» menée par l'auteur de cette thèse avec Isabel M^{re} Granados, en utilisant des formules de travail "alternative" dans ce cas, les techniques de thérapie par l'art, en utilisant les dessins pour faire une analyse la situation

Cette personne, à un autre moment, , fit l'aveux qu'elle se sentait désarmé, mais elle est capable de dire, qu'elle sent sans table, et de ne « pas savoir à quoi s'en tenir"

Son lieu de travail est représenté sur le dessin en bas à gauche. Ses collègues commentent que, bien qu'il y ait nombre de fenêtres, la lumière n'entre pas vers sa table, et que les persiennes doivent-être réparées. Mais en fait cette personne souhaitait montrer autre chose, elle insiste donc en disant se sentir comme une pièce-jointe, comme le mentionne le trombone en haut à droite².

Parmi une image, elle reconnaître ce qui elle vit, et elle se sent capable de le manifester.

² Texte également publié dans le livre déjà cité (Pp. 22-23) (Callejón, M^a Dolores y Granados, Isabel M^a, 2009)

6. Un proyecto de teatro negro

6. 1. Introducción

Las investigaciones previas nos dieron a conocer la realidad y posibilidades del arteterapia en la escuela, centrándonos especialmente en la actualidad del contexto andaluz. Como hemos visto, si bien, previo a nuestra investigación, no encontrábamos, al menos así definida oficialmente, esta práctica en las aulas, si se realizaban actuaciones similares a las de nuestro trabajo, actividades y proyectos que utilizaban arte y creatividad con una intención más o menos terapéutica, en algunos casos, como ya hemos indicado, de manera, incluso soterrada¹, aunque más cercano al arteterapia, en el ámbito de la educación especial, el que, como hemos justificado previamente, expresamente queremos evitar, haciéndonos eco de nuestra máxima “de todos y para todos”.

De igual manera comprobamos las posibilidades de trabajar la educación artística, con un estilo diferente a lo habitual², como ya venimos diciendo, una “educación artística saludable” y “para todos”; una educación artística que puede ser incardinada en proyectos de trabajo, que permiten personalizar la enseñanza, atendiendo por tanto la diversidad, aun cuando no se lleve a cabo la integración escolar, como ocurre en países de nuestro entorno, como por ejemplo, en Francia.

¹ Es asombrosa la cantidad de veces que se escucha insistir en que lo que se hace, no es arteterapia, aunque se utiliza la mediación del arte, el objeto o la expresión artística y hay un objetivo terapéutico.

² Nos referimos a una educación artística más centrada en la formación de profesionales, incluso en la educación básica, que sigue prevaleciendo, como indica Arañó (2003), sin haber sufrido cambios sustanciales a lo largo de su historia.



Y finalmente planteamos la necesidad de una educación terapéutica que permita trabajar, como indica la legislación educativa, integralmente la persona, facilitando, así, la consecución de sus objetivos, para todos los alumnos.

En esta trama planteamos nuestra propuesta: a partir de las teorías formuladas, un paso más allá de la educación artística saludable, proponemos aplicar el arteterapia a la escuela. Para ello, como indicábamos, es preciso un encuadre o “setting”, que en este caso está determinado por:

- un contexto específico; un grupo de alumnos con dificultades escolares, con carencia de determinadas competencias personales y sociales lo que repercuten en una deficiente integración personal y social;
- profesional especializado; una licenciada en Bellas Artes y una psicóloga, psicopedagoga y maestra, ambas especialistas en arteterapia;
- y unos objetivos terapéuticos; objetivos que como veremos más adelante, se modificarían tras un análisis preliminar y estudio de variables -realizado para determinar aquellas más significativas y por tanto susceptibles de trabajar-; pero en definitiva, en cualquier caso, con el objetivo de mejorar la integración personal y social de los participantes en el programa.

Exponemos por tanto, en este apartado, el proceso de desarrollo e implementación del programa de arte terapia llevado a cabo en el aula con un grupo de alumnos concreto y la investigación cuantitativa de diseño cuasi-experimental, con pruebas pre-test y post-test aplicada.

6.2. Material y método

Objetivos e hipótesis de la investigación

OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es presentar el arte terapia como una práctica posible en la escuela, favorable para el desarrollo integral de los alumnos, y que facilita por tanto la consecución de los objetivos de la educación.

En los capítulos previos hemos justificado que esto podía ser posible (1) por la propia experiencia -relatada en el primer apartado-, (2) por las conexiones teóricas establecidas desde el estudio bibliográfico y el trabajo de campo realizado y presentado en la segunda parte y, (3) en este caso, -motivados por la necesidad de que esta investigación fuera aceptada de manera generalizada en el ámbito educativo pero también de la salud-, lo demostramos con la exposición de los resultados de la investigación cuantitativa realizada, pues el experimento es considerado como el mejor procedimiento, para poner a prueba un método o técnica novedosa, como es nuestro caso, que permita establecer relaciones de causa-efecto y por tanto, inferir los resultados obtenidos (Tejedor, 1994).

Para ello desarrollamos e implementamos un programa de arteterapia, para trabajar la empatía y la consideración con los demás como variables de la personalidad en un grupo de preadolescentes -utilizando otro grupo de contraste- y



comprobamos su incidencia en su conducta antisocial y prosocial con medidas pretest y postest.

Si se produce evolución positiva entre las puntuaciones diferencia de la medida postest- pretest de las variables objeto de estudio en el grupo empírico tras la aplicación del programa de arte terapia, comparándolo con el grupo control, al que no fue aplicado el programa, podremos decir que hay mejora (disminuye la dureza vs empatía y consideración con los demás) y por tanto suponer evolución positiva en el desarrollo personal y social de los participantes en el programa de arteterapia.

Para ello se proponen como objetivos específicos, de este apartado:

- Desarrollar un programa de terapia artística teniendo en cuenta el contexto y las características específicas de los sujetos implicados.
- Implementar el programa en un proyecto de teatro negro como propuesta artística interdisciplinar en el aula de un centro educativo de una zona de la periferia sevillana, con alumnos de 6º curso de primaria.
- Analizar los resultados previos y posteriores a la aplicación del programa, teniendo en cuenta las correlaciones existentes entre una selección de variables de personalidad y socialización relacionadas con la dureza, la empatía y la consideración con los demás.

HIPÓTESIS

La hipótesis de la investigación responde a la de la tesis:

La aplicación de un programa de terapia artística a un grupo de pre-adolescentes en un contexto marginal, y en el ámbito escolar, puede ser posible y útil en la escuela por sus efectos beneficiosos sobre variables de personalidad que tienen incidencia en las conductas sociales, facilitando por tanto, de manera positiva el desarrollo integral del alumnado, objetivo esencial de la educación.

Es esperable, por tanto, que se produzca un cambio significativo en las puntuaciones diferencia postest-pretest en el grupo empírico tras la aplicación del

programa de terapia artística y en comparación con las del grupo contraste, al que no se le aplicó dicho programa, confirmando nuestra hipótesis.

Sin embargo, sabemos, por los límites del método científico, que no podemos enunciar los resultados obtenidos en términos absolutos (Polit & Hungler, 2000), sobre todo cuando trabajamos con sujetos fuera de laboratorio y especialmente cuando tratamos variables de personalidad. Por lo tanto, la confirmación de la hipótesis, aunque no pruebe, si aumenta la verosimilitud de que el efecto ejercido por el programa de terapia artística se traduzca en:

- un aumento de las conductas sociales positivas como la Consideración con los demás, Autocontrol en las Relaciones Sociales, Sensibilidad Social, Respeto- Autocontrol, Jovialidad, Liderazgo Sinceridad y Extraversión y
- Una disminución de las variables perturbadoras para la socialización como la Dureza, Emocionalidad, la Conducta Antisocial y Delictiva, el Retraimiento Social, Agresividad-Terquedad, Apatía-Retraimiento y la Ansiedad-Timidez.

Siendo por tanto útil y beneficioso este programa de **terapia artística en la escuela** para este grupo de pre-adolescentes del barrio de las Tres mil Viviendas de Sevilla.

Metodología de la investigación

Teniendo en cuenta la naturaleza compleja del tema, hemos procurado acercarnos a su conocimiento desde distintas perspectivas. En el estudio que se presenta en este apartado se evaluó experimentalmente la validez del programa de terapia artística que había sido desarrollado y aplicado, pues es cada vez más necesaria la investigación que permita identificar prácticas que se demuestren eficaces que integren la experiencia del arteterapia (Gilroy, 2006). Para ello se utilizó un modelo comparativo, con la aplicación de un dispositivo de evaluación



estandarizado en un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pre-test post-test con grupo experimental (O_1-X-O_2) y de control (O_1-O_2) (Hernandez-Sampieri, Fernandez, & Baptista, 2003), que es uno de los diseños de este tipo más utilizados, fácilmente interpretables (Cook & Campbell, 1979) y, no predominantes, pero presentes en la investigación en arteterapia (Kapitan, 2010).

- Modelo cuasi-experimental, ya que es el modelo más adecuado en contextos de investigación aplicada, para comprobar la utilidad o efecto de un programa de intervención social o educativo, utilizando grupos naturales, grupos-clase no equivalentes y especialmente, en el caso de trabajar, como es nuestro caso, con población marginal (Cea D'Ancona, 2001). Al estar seleccionada la muestra mediante procedimientos no probabilísticos, tanto en la elección como en el reparto, se considera sesgada (León & Montero, 2006) y no permite extrapolar resultados, pero sí inferirlos (Juárez, 2009).
- Método comparativo, utilizando grupo experimental y de control para aumentar la validez interna del procedimiento (Slkind, 1999); se compararon las diferencias entre los grupos experimental y de control tomando medidas pretest y pos-test comparando transversal y longitudinalmente los resultados obtenidos por los sujetos de estudio antes y después de las sesiones de arte terapia que siguió el grupo experimental. Esto nos permitió igualar los grupos ante las posibles características de sujeto que pudieran confundir el efecto de la variable independiente (la implementación del programa) (Juárez, 2009).
- La técnica de análisis estadístico que se realiza es la de varianza una variación del promedio de las medidas resultantes, multivariado en este caso por el número de variables dependientes que se presentan. Esta técnica es la más utilizada, y su objetivo consiste en comprobar si un tratamiento (de arteterapia, en este caso) produce efecto a no sobre las variables dependientes (las distintas medidas evaluadas) "Esta potencial relación causal entre la(s) variable(s) independiente(s) y la variable dependiente se describe mediante una ecuación matemática de carácter lineal que se conoce

como modelo estructural matemático del ANOVA" (Balluerka & Vergara, 2002, págs. 27-28)

POBLACIÓN, TAMAÑO Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Al considerar la necesidad de la aplicación de la terapia artística en la escuela como un elemento favorecedor del desarrollo integral del alumno, nuestra muestra había de estar ahí incardinada.

El proceso de muestreo quedó enmarcado en el *universo* de escolares, sin distinción de sexo, entre 11 y 12 años de edad, de 6º de Primaria de Sevilla; una *población* que se concreta con el grupo de aquellos que están escolarizados en una zona de actuación educativa preferente -por considerar la mayor necesidad de una actuación como la que se pretende- y la muestra queda conformada por una población de alumnos de un centro escolar ubicado en el Polígono Sur de Sevilla, por petición del centro y sin selección previa por parte de los investigadores.

Por cuestiones prácticas y por alterar lo menos posible el contexto escolar, se nos pidió que trabajáramos con los grupos-clase ya formados.

Ello determinó un diseño de tipo cuasi-experimental; la investigación carece de la aleatorización propia de un experimento de laboratorio, la muestra no fue seleccionada a través de un muestreo probabilístico, ni por medio del azar, sino establecida por el ambiente como suele ocurrir en las investigaciones en el ámbito escolar; se tomaron los grupos naturales, como venían dados, lo que no afecta a su fiabilidad, ya que se tuvo en cuenta en el tratamiento de los datos, comparando las diferencias de los resultados obtenidos, como ya hemos indicado.

Contamos así, con un grupo de 33 sujetos, alumnos de 6º curso del Colegio Público Manuel Giménez Fernández, varones y mujeres, en un rango de edad entre los 11 y los 12 años.

La clase que constituyó el grupo empírico (6ºB), se había formado eligiéndose, a final de 5º de Primaria a aquellos alumnos que tenían menos posibilidades para continuar estudios, presentaban mayores niveles de fracaso



escolar y conductas más disruptivas -incluso antisociales y delictivas- y, que a juicio del profesorado, entorpecían el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de otros compañeros. El equipo docente, consideraba que así, los otros niños (6ºA), aprovecharían más sin la presencia de estos. Formaban parte de esta selección 16 alumnos³.

El otro grupo de sexto (grupo de contraste) estaba formado por 17 alumnos.

De la investigación quedaron descartados tres niños a causa de su absentismo escolar.

Los niños procedían del mismo ambiente socio-cultural, obtuvieron niveles similares en las variables de estudio, compartían los mismos profesores, con la única diferencia del tutor que en el grupo experimental era el director del colegio. Considerando que el hecho de encontrarse en una situación personal más deficiente, ratificaría aun más, nuestra hipótesis.

La muestra podía considerarse pequeña lo que podría limitar la validez o fiabilidad del trabajo si pretendiéramos generalizar la experiencia (Sierra, 1983), lo que no hacemos, por lo que resulta suficiente y aunque pequeña, es estadísticamente significativa (Juárez, 2009). En un principio se pensó incluir en la investigación a los alumnos de otro/s centro/s escolar/es, pero, conociendo las peculiaridades de cada zona, incluso en el mismo barrio, se hacía difícil la comparativa. En todo caso, Granados cita otras muchas investigaciones realizadas, en general, en el ámbito escolar y con adolescentes, que tienen un número similar de sujetos (Granados I. M., 2009, pág. 393).

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN EL GRUPO EMPÍRICO Y EL DE CONTRASTE:

Se presentan en las tablas siguientes las distribuciones de los grupos respecto a la edad, género y profesión de los padres.

³ Este grupo considerado el más problemático del centro, estaba formado por niños y niñas fracasados ya escolarmente, llegando a darse el caso de uno, sin aparente discapacidad, que ni siquiera era capaz de escribir su nombre, según decían por su absentismo escolar -aun así inconcebible, aunque real. Estos alumnos, conscientes de ello, se lamentaban constantemente de ser "siempre los peores".

Alumnos	Edad	Género	Profesión padre	Profesión madre	Nº. hermanos
ADE	12	H	Cocinero	S.L	3
JGM	12	H	Sin profesión	Limpiadora	4
JGR	11	H	Electricista	S.L	2
DJN	12	H	Electricista	Limpiadora	5
FMR	12	H	Camarero	Limpiadora	3
ANN	12	H	Vendedor	Ayuda a padre	5
APH	11	H	Albañil	S.L	2
RHS	12	H	Sin profesión	Limpiadora	4
ACH	12	H	Vendedor Ambulante	Vendedora ambulante	5
MSG	11	M	-----	Churrera	-
JDR	11	M	Operario fábrica aceite	S.L	3
EGH	12	M	Vendedor ambulante	Vendedora ambulante	6
LHC	11	M	Vendedor coches	Cuidado de mayores	3
AJJ	11	M	Dependiente-zapatería	Dependiente-zapatería	4
AJV	11	M	Vigilante seguridad	Cocinera bar	2
SPM	11	M	Albañil	S.L	3

Distribución del grupo empírico en función de la edad, género y profesión de los padres.

Alumnos	Edad	Género	Profesión padre	Profesión madre	Nº. hermanos
AFS	11	H	Albañil	S.L	-
DAJ	12	H	Feriante	Feriante	4
JSC	12	H	Vendedor	Vendedora mercadillo	4
CRM	11	H	Vigilante seguridad	Limpiadora	2
FJF	12	H	Operario fundición	S.L	2
JARJ	11	H	Cocinero	Cocinera	3
AGB	11	H	Jardinero	Limpiadora	5
SSC	12		Sin profesión	Limpiadora	4
MPJ	12	H	Camarero	S.L	3
JFG	12	H	Vendedor	Vendedora	4
DHB	11	M	Vendedor ropa	S.L	4
SCF	12	M	Pintor	Limpiadora	1
SSJ	11	M	Electricista	S.L	3
MPR	11	M	Sin profesión	Camarera	3
MFA	12	M	Albañil	S.L	-
IAG	11	M	Sin profesión	Limpiadora	3
MDSM	11	M	Chatarrero	Limpiadora	2

Distribución del grupo de contraste en función de la edad, género y profesión de los padres.

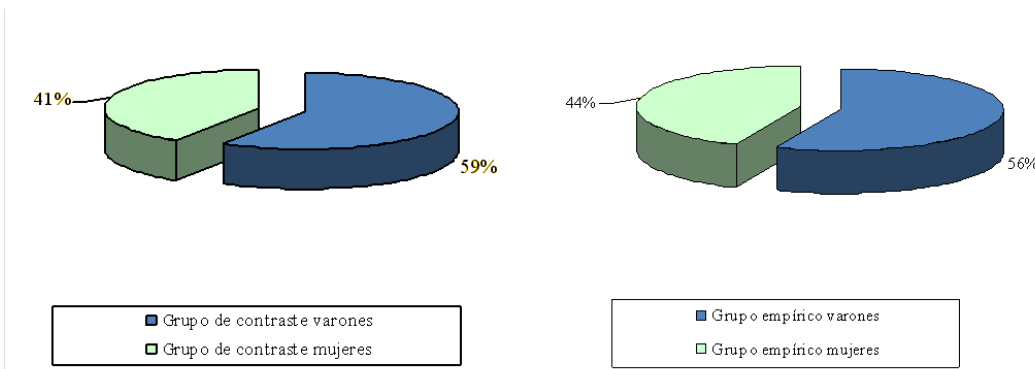


A continuación, en la tabla siguiente se presenta la proporción de mujeres y varones en los grupos empírico y de contraste.

Grupo	Nº de mujeres	Nº de Varones
Empírico	7 (44%)	9 (56%)
Contraste	7 (41%)	10 (59%)

Distribución de la muestra en función del género

Visualmente podemos observar que los grupos son semejantes en la distribución por número de sujetos y género en las ilustraciones que siguen:



Distribución de la muestra en función del género en el grupo empírico y de contraste.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES

La muestra participante en la investigación forma parte de una población de alumnos de un centro escolar situado en la barriada de Murillo (Las Tres Mil Viviendas), una de las seis que componen la zona del Polígono Sur de Sevilla, un barrio marginal con más de 40.000 habitantes, casi todos de etnia gitana, procedentes de barrios tradicionales como Triana, de los que tuvieron que mudarse, en los setenta, a causa de la especulación inmobiliaria. Así, entre el alumnado de este centro en concreto, cerca del 60% son gitanos, 18 “entreverados” y solo, poco más del 20%, payos.

El nivel socio-cultural es muy bajo. Se da entre su población un alto índice de desempleo (43%), empleo precario, de baja cualificación o de economía sumergida

(83%) -sólo dos de cada diez ocupados potenciales tiene un trabajo estable- (Maetzu, 2009). En una alta proporción los alumnos provienen de familias desestructuradas con miembros de ella en la cárcel, víctimas de violencia doméstica, familias monoparentales o que viven con abuelas o tíos. El índice de analfabetismo es significativo, -cerca de un 30% de la población adulta no sabe leer ni escribir-. Son familias con pocas expectativas en lo escolar y que transmiten esa falta de interés. Tienen estereotipos muy fijados que se transmiten en la familia como algo natural. Niños y niñas no son considerados como iguales, lo que se visibiliza en la convivencia escolar. Es habitual que se den casos de escolarización tardía, también el absentismo es importante (oscila, en algunas zonas entre el 40 y el 60%), en muchos casos reforzados por las condiciones laborales de las familias (venta ambulante...) y especialmente para las niñas, cuando aparecen los signos de la pubertad, pues comienzan a dejar de ir al colegio para quedarse ocupándose de las “labores de la casa” o salir a comprar con sus madres. En general nuestra muestra se clasifica como “grupo deficientemente normalizado” (FSGG, 2002)

Son alumnos por tanto, en general, con poca motivación hacia los estudios, un nivel académico bajo y dificultades especialmente en habilidades sociales y convivencia que se traducen en muchos casos en conducta antisocial, que está demostrado presenta intensas interacciones con los factores contextuales (psicosociales y socioeconómicos) (Sobral, Romero, Luengo, & Marzoa, 2000, pág. 668). De hecho, el entorno en el que viven estos alumnos, es conflictivo, también con problemas en la convivencia vecinal, la misma falta determinadas habilidades sociales y una “cultura” aceptada de la impunidad, lo que se traduce en delincuencia e inseguridad⁴ (Soto & Armario, 2011).

La mayoría de estos alumnos preadolescentes y adolescentes, en estos contextos, presentan conductas disruptivas, antisociales e incluso delictivas, aspectos que corroboran las pruebas realizadas en el pre-test de esta investigación, con altos

⁴ Es preciso señalar el esfuerzo que se está haciendo, con el Plan Integral para el Polígono Sur de Sevilla, por los propios vecinos afectados y en el que se han implicado distintas administraciones locales y regionales (por Decreto de la Junta de Andalucía en el 2003) y “cuyo objetivo primordial es la igualdad de oportunidades y acceso a los sistemas de bienestar social, integrando dichos barrios en la propia dinámica del desarrollo de la ciudad” (Maetzu, 2009, pág. 82)



niveles en las variables Dureza y Conducta Antisocial y bajos niveles en Consideración con los demás y Sensibilidad social. Estos datos se repiten en diversas investigaciones similares (Mirón, Otero, & Luengo, 1989) (Sobral, Romero, Luengo, & Marzoa, 2000) (Calvo, González, & Martorell, 2001) (López & López, 2003) (Garaigordobil, Álvarez, & Carralero, 2004). Fueron, así, estas características las que terminaron determinando la selección de las variables de estudio que se trabajaron.

VARIABLES DE ESTUDIO

Para que el diseño se adecuara a las necesidades de los alumnos e intereses del centro y no centrar inadecuadamente nuestra intervención, tuvimos un primer encuentro con los responsables y el profesorado del centro escolar en el que se llevó a cabo la investigación.

De esta primera observación, teniendo en cuenta las recomendaciones de los profesionales y atendiendo a sus necesidades se definió la muestra de alumnos y se decidió realizar un muestreo inicial y un estudio de variables, para acotar aquellas que pudieran resultar más relevantes y significativas para el desarrollo de una personalidad sana (Fierro & Cardenal, 2001), para la educación integral de estos niños (Delors, 1996)⁵.

En principio, al plantear el trabajo, nuestra primera intención fue idear un programa que pudiera facilitar la integración del adolescente en un doble sentido: personal y social, considerando la autoestima, junto al apoyo social percibido no solo como variables indicadoras de funcionamiento psicológico positivo sino incluso con relevantes conexiones con el comportamiento antisocial y/o delictivo (Zacarés, Iborra, Tomás, & Serra, 2009).

Al ser considerada la autoestima como factor clave, favorecerla, podría actuar como factor de protección y prevenir las conductas antisociales e inadaptadas, propias de estos niños de alto riesgo, sobre todo, por el entorno en el que se

⁵ Esa educación sustentada en los cuatro pilares propuestos en el informe de la UNESCO (Delors, 1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

desenvuelven (barrio de Las Tres Mil Viviendas) así como posibilitar anclajes positivos⁶ frente a su trayectoria de fracaso escolar.

Sin embargo, por parte del equipo docente del centro, se nos pidió que consideráramos otras variables, creyendo ellos, por su experiencia, que la autoestima no parecía ser el factor principal del que los sujetos de estudio adolecieran, debido sobre todo a la influencia “positiva” en este caso, de las redes socio-familiares, que si bien los aislaba con respecto a otras zonas⁷, les hacían sentirse apoyados y seguros en su contexto y que se hizo visible en el análisis previo realizado.

Así, nuestra primera aproximación a los sujetos y el contexto de la investigación, nos hizo dudar de la necesidad de comenzar trabajando la autoestima, pues como pudimos comprobar en el estudio previo de variables, realmente esta no era la característica desventajosa más destacada. Fue la realidad, sobre las ideas predeterminadas, la que encauzó en otra línea, la investigación. Decidimos realizar un estudio previo, procurando que fuera lo más amplio posible, incluyendo entre las variables de estudio la *autoestima*, pero también, teniendo en cuenta la información recibida, la *conducta antisocial*. Tras pasar los cuestionarios y escalas seleccionados, comprobamos los altos niveles que alcanzaban estos alumnos en variables como la Dureza (EPQ-J), la Emocionabilidad (EPQ-J) y la Conducta Antisocial y Conducta Delictiva (desde el EPQ-J y el A-D) en positivo y la Consideración con los demás, (BAS-3), el Autocontrol en la Relaciones Sociales (BAS-3) puntuando en negativo; siendo especialmente reseñable la medida de la dureza. En base, por tanto, a este estudio, cuyos resultados consideraríamos como medidas pretest, redefinimos y concretamos el proyecto.

Para el estudio utilizamos una serie de pruebas estandarizadas, teniendo en cuenta las correlaciones existentes entre las escalas de medida que cada una analizaba:

⁶ En la línea de las fortalezas y virtudes descritas por Seligman (2003)

⁷ Algunos niños, salen poco o nada del barrio, en algunos casos no conocen el centro de Sevilla. Resulta interesante el artículo “Salir de las Tres Mil” en el que se Rufino, C. 24/11/2010. El Correo de Andalucía. <http://www.elcorreoweb.es/massevilla/109510/salir/tres/mil>



1. Cuestionario de Personalidad: EPQ-J (Eysenck & Eysenck, 2000) que mide cinco variables: Emocionabilidad, Extraversión, Dureza, Sinceridad y Conducta Antisocial
2. Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil: TAMAI (Hernández, 1990) que evalúa cuatro escalas de inadaptación: Personal, Escolar, Social y Familiar.
3. Cuestionario de autoconcepto: AF5 (García & Musitu, 2001) que evalúa cinco dimensiones: lo Académico / Laboral, lo Social, Emocional, Familiar y Físico.
4. Batería de socialización: BAS-3 (Silva & Martorell, 2001) que mide cinco dimensiones: Consideración con los demás, Autocontrol en las Relaciones Sociales, Retraimiento Social, Ansiedad Social / Timidez, Liderazgo, Sinceridad.
5. Cuestionario: A-D (Seisdedos, 2000) que evalúa dos aspectos: Conducta antisocial y Conducta delictiva.

Tal y como habíamos sido prevenidas, en el estudio previo de variables, los indicadores mostraron un resultado de normalidad en el *autoconcepto*, incluso por encima de la media (por lo cual, como ya hemos indicado, se descartó como objetivo fundamental del proyecto a implementar)⁸.

⁸ Sin embargo, resulta extraño el alto número de sujetos con medidas por encima de la normalidad, lo que unido a aspectos como un alto sentido del ridículo, por ejemplo, variable en la que estos sujetos, también dan niveles altos, nos permite cuestionarnos sobre el valor real de esa autoestima. Estaríamos ante una cuestión por investigar, quizás motivada simplemente por el hecho de ser adolescentes o por un entorno protector aunque restringido, aspectos que plantean nuevas perspectivas e interesantes de investigación que surgen de nuestro análisis pero en las que no entramos a discutir en este trabajo.

Instrumentos

La recogida de información se llevó a cabo mediante test y pruebas estandarizados. La información recopilada a través de dichas pruebas se pasó a una base de datos informatizada, en la que se introdujeron los índices y valores que vertieron los análisis de las pruebas aplicadas. Posteriormente se realizaron los análisis estadísticos pertinentes utilizando el paquete estadístico SPSS.15.

Al término de cada sesión, como una técnica más de recogida de datos y con la intención de tener en cuenta experiencias, juicios, percepciones, condiciones sociales, culturales, educativas y económicas que de otra manera podían quedar obviadas en el proceso y en los resultados cuantitativos de las pruebas, las observadoras confrontaban observaciones y anotaciones que ambas había realizado -según instrumento de registro establecido- y más tarde se confrontaron los datos con los “Diarios creativos” (Capacchione, 1999) cuadernos en los que habían de plasmar sus experiencias cada uno de los alumnos participantes, un recurso muy útil para la reflexión y el análisis (Callejón & Granados, 2009). Debido a la cantidad de datos se nos aconsejó que se reflejara en este trabajo solo estos datos dejando el resto de los materiales para posteriores investigaciones y publicaciones.

SELECCIÓN DE LAS PRUEBAS

Los instrumentos se habían seleccionado por su adaptación a la edad de los sujetos, por abarcar un amplio espectro del ámbito social y afectivo -procurando que midieran las conductas antisociales que se prevenían- y teniendo en cuenta el contexto de aplicación: que no implicaran demasiada dificultad, -por el hecho de tener un número elevado de ítems, o que estos fueran demasiado largos o complejos-, y fueran sencillas de aplicar, dado los niveles académicos, muy bajos, con los que nos encontrábamos.



Entre los cuestionarios de personalidad más utilizados, se encuentran el HSPQ (Cattell & Cattell, 1988) y su revisión de J.M. Schuerger, el Cuestionario de Personalidad para Adolescentes, 16 PF_APQ (Schuerger, 2001), (descartado para nuestra investigación por no contener una escala de conducta antisocial) y el de los Cinco Factores o “Five Big Questionnaire” (BFQ) (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Perugini, 1993) (descartado también por no existir, en ese momento, una versión que se adecuara a la edad de nuestra muestra⁹).

Para esta investigación se elige el EPQ-J (Eysenck & Eysenck, Cuestionario de personalidad para Niños (EPQ-J), 2000), ampliamente utilizado en estudios similares con adolescentes (Granados I. M., 2009), pues la teoría de Eysenck (1969) es además, la más utilizada en los estudios que relacionan variables de personalidad con conducta antisocial (López & López, 2003). Este *Cuestionario de Personalidad (EPQ-J)*, incluye además, una escala que mide la propensión a la conducta antisocial, y presenta correlaciones ya definidas, con las variables de los otros instrumentos elegidos: la *Batería de Socialización BAS 1 y 3* de Silva y Martorell (2001) y el *Cuestionario A-D* de Seisdedos (2000), conformando así el conjunto de pruebas administradas a los sujetos en el pretest y en el posttest de la investigación.

De los instrumentos previamente seleccionados y utilizados en el estudio previo, se descartaron para el post-test y posterior análisis, los datos obtenidos por medio de la versión *BAS-2* de la *Batería de Socialización BAS*, por la escasa o nula participación de los padres, el *Cuestionario de Autoconcepto AF-5* (García & Musitu, 2001) -porque como habíamos sido informadas, las puntuaciones en autoconcepto eran normales, (excepto en la dimensión emocional, pero, dado que la emocionabilidad del EPQ-J puntuaba también alto, y a sabiendas de que existen estudios que relacionan esta dimensión con las variables estudiadas (Garaigordobil, 2005), decidimos, en este caso, no contabilizarlas)- y el *Test Evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)* (Hernández, 1990), que evalúa adaptación (Personal,

⁹ Actualmente existe la versión para niños, de los mismos autores: el BFQ-C; Barbaranelli, Caprara; Rabasca y Pastorelli de 2003. En estos últimos años se sigue estudiando la fiabilidad en su adaptación al castellano para niños y jóvenes, aunque la editorial TEA ya tiene la publicación: Del Barrio, M. V.; Carrasco, M. A. y Holgado, F. B. (2006) BFQ-NA cuestionario de de los Cinco Factores para Niños y Adolescentes (adaptación a la población española). Madrid: TEA

Escolar, Social, Familiar)-, también fue excluido, al comprobar la dificultad de los adolescentes con los que trabajamos por ser una herramienta con mucho contenido textual, que se les hacía larga y difícil en su aplicación, lo que consideramos redundaría de manera negativa en los resultados, pudiendo producir posibles sesgos.

CORRELACIONES DEFINIDAS ENTRE VARIABLES

Como ya hemos previamente señalado, uno de los criterios de selección de los instrumentos utilizados fue la existencia de correlaciones ya definidas entre las variables de las pruebas. Según Silva y Martorell (2001), las escalas del BAS se integran bien con otras dimensiones de personalidad, permitiendo obtener claros resultados de una factorización conjunta de los instrumentos BAS y EPO-J, apareciendo clara la relación en signo contrario entre la Escala Consideración con los demás (Co) con dimensión de la Dureza (P) entre cuyos rasgos típicos que la definen entre otros son agresividad, hostilidad, frialdad, egocentrismo, falta de empatía, crueldad... Un individuo con medidas bajas en Dureza (P) es, por el contrario, altruista, empático, responsable, socializado (Eysenck H. J., 1990). De la misma manera las variables A y D del Cuestionario de Seisdedos, 2000, p. 15, se definieron, ya en los estudios empíricos con las escalas del Cuestionario de personalidad EPQ-J, presentando relaciones sistemáticas y significativas con la Dureza (P) EPO-J.

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

1. El Cuestionario de Personalidad EPQ-J (*Eysenck Personality Questionnaire*) evalúa cinco dimensiones de la personalidad: Inestabilidad Emocional, Extraversión y Dureza, con una escala de Sinceridad y otra de tendencia hacia la Conducta Antisocial. Es un instrumento de aplicación colectiva, que se presenta en dos versiones, una para niños y adolescentes, de ocho a quince años (EPQ-J) y otra para adultos, a partir de 16 (EPQ-A). El tiempo de aplicación oscila entre los 30 y los 40 minutos. Se usa para el diagnóstico y estudio de casos clínicos, problemas de conducta y orientación escolar. Las



escalas básicas que mide son: N (Emocionabilidad), E (Extraversión), P (Dureza), S (Sinceridad) y CA (Conducta Antisocial). La Sinceridad mide la tendencia al disimulo de algunos sujetos con el fin de aparecer correctos; siendo este rasgo más acusado cuando el sujeto cree que sus respuestas pueden afectar a su consideración (Eysenck & Eysenck, 2000).

2. La Batería de Socialización (BAS 1, 2 y 3) evalúa la conducta social de niños y adolescentes de 6 a 15 años. Incluye tres versiones: la de Autoevaluación (BAS-3), y las versiones para recoger la información de profesores (BAS-1) y padres (BAS-2) que pueden utilizarse manera conjunta o por separado. La forma de aplicación es colectiva y el tiempo estimado de unos 20 minutos aproximadamente.

El BAS-1 estima cuatro dimensiones como facilitadoras de la socialización (Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social y Respeto-Autocontrol), tres perturbadoras como de la misma (Agresividad-terquedad, Apatía-retraimiento y Ansiedad-timidez), y una escala global de adaptación social, para obtener una apreciación global de la socialización o Criterial-socialización. Se formulan cuestiones que el profesor está en condiciones de responder, pues tratan de comportamientos accesibles a su observación cotidiana de los alumnos. Se sugiere que cuando haya dudas, se decida por aquella alternativa que represente su conducta más actual. El BAS-1, consta de 65 ítems en una primera parte y de 53 en la segunda.

El BAS-3 analiza, en este caso, la percepción que los propios sujetos, niños y adolescentes (de entre seis y quince años), tienen de su conducta social, permitiendo explorar aspectos relacionales de personalidad escasamente recogidos en otros instrumentos similares. El BAS-3, evalúa las siguientes dimensiones de la conducta social: Consideración con los demás (Co), Autocontrol en las relaciones sociales (Ac) (con un polo negativo de conducta antisocial), Retraimiento social (Re), Ansiedad Social/Timidez (At) y Liderazgo (Li) junto a una escala de Sinceridad (S) (Silva & Martorell, 2001).

3. El Cuestionario A-D, conductas antisociales-delictivas (A-D) detecta la existencia de conductas antisociales y delictivas en niños y adolescentes entre los 11 y los 19 años de edad. Consta de 40 ítems que recogen una amplia gama de comportamientos sociales indicativos de la tendencia, predisposición o presencia de conductas de tipo delictivo, en dos dimensiones: un factor de conducta delictiva o delincuente (D), es decir, comportamientos ilegales y otro de conductas antisociales (A) que rozan la frontera de la legalidad. El ámbito más factible de aplicación de este cuestionario es el escolar, ya que muchas de las conductas a las que se refiere la prueba suelen detectarse o hacerse manifiestas, en dicho escenario. El tiempo de aplicación es variable, entre 10 y 15 minutos, aproximadamente (Seisdedos, 2000).

Los tres instrumentos utilizados, son pruebas estandarizadas, adaptadas a la población española y edad de los sujetos de esta investigación y con coeficientes de fiabilidad y validez comprobados (Eysenck & Eysenck, 2000) (Seisdedos, 2000) (Silva & Martorell, 2001).

Procedimiento

TRATO CON PERSONAS E INSTITUCIONES

- Solicitud al centro escolar implicado. Para llevar a cabo la investigación se contó con el apoyo del director, el jefe de estudio y el claustro. Para ello se presentó la propuesta al director, más tarde al equipo directivo y estos la llevaron al claustro y consejo escolar. Cuando se hizo la propuesta un número importante de profesores estaban interesados en el proyecto; fue otro de los motivos que nos llevaron a desarrollar cursos de formación para el profesorado que se llevaron a cabo durante varios años



consecutivos en el Centro del Profesorado de Sevilla y otros organismos de formación.

- Permiso con la inspección educativa. Previamente, fue informada la inspección educativa correspondiente, que dio su conformidad para la realización de la investigación e implementación del programa de terapia artística en el centro educativo.
- Consentimiento de los padres. Para la recogida, análisis de la información y aplicación del programa, se hacía preciso, también contar con el consentimiento de los padres de los alumnos. Fue la dirección del centro escolar quien, tras la aprobación del proyecto por el consejo escolar del centro, se los solicitó.
- Contrato con los alumnos. Tras informar a los alumnos del proyecto en el que iban a participar, se realizó con ellos, en un primer momento, un contrato que incluía normas básicas de comportamiento, derechos y deberes durante la implementación del programa.

APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS Y DESARROLLO DEL PROGRAMA

La recogida de información y la implementación del programa de terapia artística se llevó a cabo en las instalaciones del centro educativo, en las aulas de los alumnos implicados en la investigación, en situación de grupo-clase, en sesiones escolares ordinarias del horario de mañana, en los meses de Octubre a Junio, y concretamente de lunes y viernes de 10 a 11'30, dentro por tanto del horario escolar.

La investigación y el proceso de desarrollo e implementación del programa fue llevado a cabo por una licenciada en Bellas Artes, profesora de Didáctica de la Expresión Plástica, Creatividad y Terapia Artística en Magisterio y Psicopedagogía; y de una Licenciada en Psicología y en Pedagogía, profesora de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, Diagnóstico en Educación, Prácticas y Trastornos de la Conducta y la Personalidad, y Orientadora, igualmente en Magisterio y

Psicopedagogía y ambas con experiencia en la docencia en los niveles en los que se llevó a cabo la investigación.

FASES DE IMPLEMENTACIÓN

La aplicación de la investigación se articuló en tres fases:

- Primeramente tuvo lugar la fase pretest en octubre, en la que se abordó la evaluación del contexto y el estudio de variables previo a la intervención. La finalidad fue conocer el ámbito a intervenir, las características particulares de los alumnos y determinar las variables del desarrollo de la personalidad y de socialización más necesarias de trabajar, para concretar el programa. Se emplearon dos sesiones de acercamiento al grupo, una primera en la que visitamos por primera vez la clase para exponer lo que íbamos a realizar, se explicó lo que se pretendía, se solicitó su colaboración y compromiso; y otra en la que se realizaron dinámicas de conocimiento para aprender los nombres de los alumnos y para que estos se familiarizaran con las personas que intervendrían en el desarrollo del programa. Posteriormente, se pasaron las pruebas seleccionadas, para establecer las variables más destacables.
- En segundo lugar, se desarrolló la intervención, consistiendo en dos sesiones semanales a lo largo del curso, de noviembre a Junio que se detallan en el siguiente apartado.
- Finalmente, al acabar las sesiones, se realizó una evaluación posterior (postest) con una selección de los instrumentos utilizados en la primera fase. En este momento se incluyó la administración de un autoinforme que los niños cumplimentaron y en el que se recogía información sobre su nivel de satisfacción emocional o placer obtenido por la experiencia, así como la percepción subjetiva del cambio que se había dado en ellos por efecto de la intervención. Del mismo modo, se realizó un cuestionario de evaluación del programa a los profesores y un



cuestionario a los padres, datos que no forman parte de esta investigación pero que nos confirmaron los resultados estadísticos.

El profesor tutor, estuvo presente sobre todo en el primer momento de implementación del programa, después comenzó aleatoriamente a ausentarse.

Cada sesión fue registrada independientemente por las dos personas que llevaron a cabo la investigación.

Se siguieron normas éticas básicas -según el Informe Belmont (1979), autonomía (mediante el consentimiento informado), principio de beneficencia (a través de la correcta valoración de riesgos y beneficios) y principio de justicia (a partir de la adecuada selección de los individuos) y atendiendo, tanto al código deontológico del Colegio Oficial de Psicólogos de España (León & Montero, 2003), como las directrices del código ético de la Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia (FEAPA), “que derivan de la aplicación de los cuatro grandes principios de la bioética moderna aplicadas al campo de la práctica del arteterapia”: beneficencia, no maleficencia, justicia y autonomía (F.E.A.P.A., 2011, pág. 2), incluyendo los principios éticos de la Asociación Americana de Arte Terapia. (A.A.T.A., 2011).

Recogida de información

Las pruebas correspondientes al estudio de variables y que consideraríamos como pretest, fueron pasadas los primeros días, tanto en el grupo empírico como en el grupo contraste. Tanto en el grupo empírico como en el contraste las pruebas fueron administradas por las personas que implementarían el programa, junto a los profesores tutores de cada grupo, alternándose las investigadoras en un grupo y otro, con el fin de evitar la incidencia en los resultados evitando el sesgo propio del investigador.

La administración de estos cuestionarios se realizó de manera colectiva.

Se decidió emplear más tiempo en la administración de los cuestionarios debido a que el nivel de estos adolescentes en comprensión lectora estaba por

debajo de la media de los alumnos de su edad y nivel de escolarización (ASGG, 2001) (FSGG, 2002) (Soto & Armario, 2011). Y aunque existen estudios, con poblaciones similares en los se han tenido que realizar ajustes, -como en la investigación de Mitjavila (2005) sobre el desarrollo de capacidades en alumnos gitanos de Educación Primaria- la diferencia que observábamos no excedía los límites que los propios instrumentos señalaban de manera relevante, por lo que lo único que se procuró en todo momento, fue su comprensión.

A los alumnos se les informó del procedimiento que seguiríamos y de lo importante que era responder con total sinceridad. Seguidamente, clarificábamos determinados conceptos que considerábamos podían no ser comprendidos por estos alumnos. Por último le informamos de los pasos y acciones necesarias para cumplimentar correctamente los cuestionarios, informando que las contestaciones se debían anotar en la hoja de respuestas. No se dio tiempo límite en la aplicación, y al recogerlas hubo que comprobar que se habían contestado todos los ítems y anotado correctamente los datos de identificación.

Para evitar el efecto de la práctica, para que en los sujetos sometidos a estudio, la repetición de la medida no pudiera producir cierto grado de aprendizaje, se distanciaron en el tiempo suficientemente la aplicación de las pruebas pretest (en octubre) y postest (aunque en el mismo curso escolar, en junio del año siguiente).

Desarrollo del programa

Para evitar que fuese una experiencia ajena al proceso de enseñanza-aprendizaje, la aplicación del mismo se llevó a cabo en una hora y media de la clase de Lengua y otra hora y media de la clase de Educación Artística (plástica), teniendo en cuenta en el diseño del programa los objetivos curriculares de estas materias.

De la misma manera, se tuvieron en cuenta los resultados más relevantes de las pruebas y de la observación realizada en la primera fase tras los encuentros previos con el profesorado y la dirección. Se comprobaron los bajos niveles curriculares, la casi continuada presencia de conductas disruptivas y, como ya hemos



indicado previamente, los altos niveles que alcanzaban estos alumnos en algunos aspectos de la personalidad, tales como: Dureza (EPQ-J), Emocionabilidad (EPQ-J), Conducta Antisocial y Conducta Delictiva (desde el EPQ-J y el A-D) y por debajo de la media en: Consideración con los demás (BAS-3), Agresividad-Terquedad, Apatía-Retramiento y Sensibilidad Social (BAS-1), Autocontrol en la Relaciones Sociales (BAS-3), resultando destacada especialmente la medida de la dureza, resultando más un importante número de alumnos por encima de normalidad. Son, sin embargo, niveles, que como hemos indicado previamente, suelen mostrar los preadolescentes de poblaciones similares a los de esta muestra (Sobral J. , Romero, Luengo, & Marzoa, 2000).

Podemos observar, como ejemplo y a simple vista en el gráfico descriptivo siguiente en el que como ejemplo, podemos observar las puntuaciones directas de la variable dureza en el cuestionario EPQ-J por los componentes del grupo experimental, encontrándose sombreados los espacios fuera de las medidas consideradas dentro de lo normal, bien sea por arriba o por debajo.

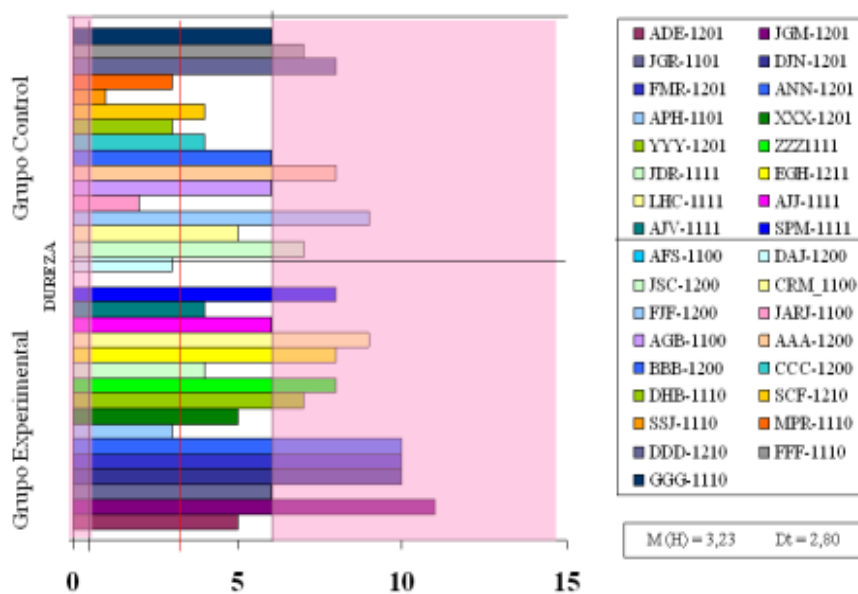


Gráfico de de la puntuación directa en la medida de la dureza en el pretest del grupo experimental

En base a los datos recopilados y el estudio de variables, cuyos resultados fundamentales consideraríamos como medidas pretest, redefinimos -pues ya

veníamos con unas líneas de trabajo predeterminadas- y concretamos el proyecto, teniendo en cuenta que:

1. Se iba a implementar por medio de la terapia artística, trabajando al mismo tiempo el currículum escolar
2. Pretendíamos potenciar el desarrollo integral (integración personal y social), favoreciendo, en concreto, determinados aspectos de la personalidad que incidían en la tendencia a la conducta antisocial: consideración a los demás vs. dureza.
3. Era fundamental establecer previamente el encuadre adecuado, un espacio terapéutico seguro de comunicación y relación que permitiera la apertura de los adolescentes con los que trabajábamos a un proceso de relajación, reflexión y entrenamiento que facilitara el cambio: la mejora personal y social. Por ello, previo al proyecto de Teatro Negro, se llevan a cabo una serie de sesiones para introducir al alumnado en la dinámica de trabajo propia del arteterapia.

A continuación se encuentran las gráficas comparativas entre los resultados obtenidos en el pretest en los grupos experimental, control y el baremo escolar en las distintas variables. Podemos observar las deficiencias de partida del grupo con el que trabajamos.

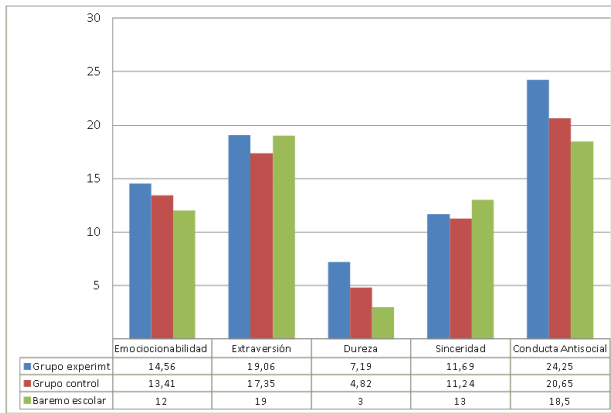


Gráfico comparativo de las diferencias de las medidas de las distintas variables del cuestionario EPQ-J.

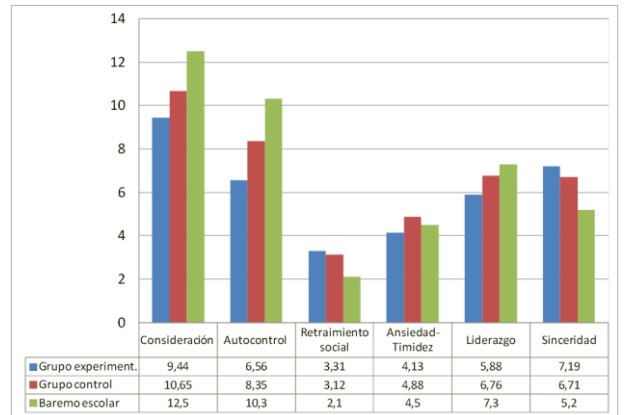


Gráfico comparativo de las diferencias de las medidas de las distintas variables de la batería BAS-3

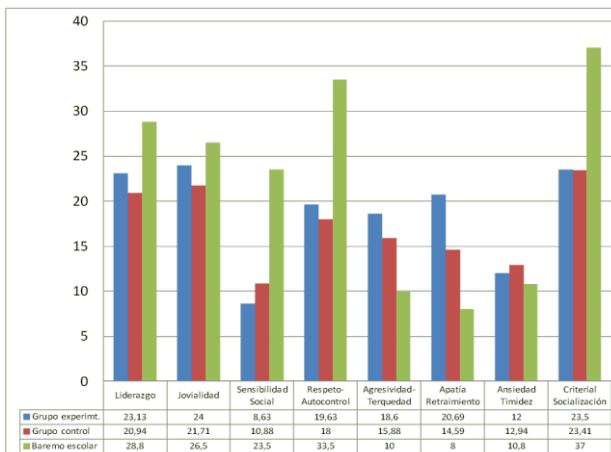


Gráfico comparativo de las diferencias de las medidas de las distintas variables de la batería BAS-3.

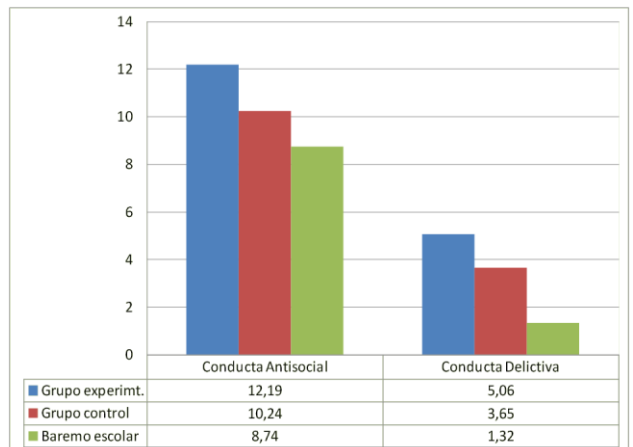


Gráfico comparativo de las diferencias de las medidas de las distintas variables del cuestionario A-D

6.3. Desarrollo e implementación del programa de intervención

Justificación

La investigación, según Oscar A. Zapata (2005, pág. 62) es “una estrategia para conocer y para actuar”, que en un proceso reflexivo en espiral, de conocimiento, intervención, evaluación, nos permite mejorar.

En este sentido, se hace interesante que nuestro acercamiento a la realidad de la terapia artística en la escuela, termine tomando forma en un programa de intervención que tras un análisis de la realidad, se diseña, implementa y evalúa (Pérez-Campanero, 1994), respondiendo, en nuestro caso, de manera positiva (1) a nuestros primeros cuestionamientos: ¿es posible esta práctica en la escuela? ¿sería útil? Y (2) a los intereses que motivan la investigación: ¿podría el arteterapia presentarse como práctica favorecedora para la integración personal y social, para la formación integral de la persona, objetivo primordial de la escuela?

Existe “un abanico multicolor y asistemático de actividades y proyectos socioeducativos, asistenciales y culturales” en algunos casos poco o nada profesionalizados y sistematizados, en cualquier caso, generalmente, fuera de la escuela, desde la pedagogía social, desde una concepción más “integral, más unida de manera más real y comprometida con la vida de los hombres” indica José Vicente Merino (2005, pág. 228), que surge de manera complementaria para dar respuesta a necesidades educativo-sociales no afrontadas por la escuela.



Muchos de estos proyectos se consideran hoy de intervención y/o reeducación, así autodenominándose (Ander-Egg, 2000) pues buscan la transformación, la capacitación, el fortalecimiento.... Se pretende actuar sobre un determinado contexto para desarrollar, cambiar, mejorar situaciones, colectivos, grupos o individuos que presenten algún tipo de problema o necesidad (Paglilla & Paglilla, 2007).

Como es lógico, también desde el ámbito de la psicología se plantean y analizan propuestas, de hecho el Colegio Oficial de Psicólogo español, además de contemplar la educación como una de sus grandes áreas (junto a la clínica y la de las organizaciones) reconoce la intervención social como uno de los ámbitos en los que tienen mayor presencia laboral (C.O.P., 2011) y que no está solo ligados a los servicios sociales sino que “busca mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas”. Por tanto, la intervención socio-educativa es un campo que entra en las competencias de la psicología, la pedagogía, el trabajo y la educación social¹. Y si nos atenemos a que gran parte de los proyectos utilizan como mediación la actividad artística (Moreno, 2010), también los profesionales de la educación artística² están en ello implicados.

La psicología trabaja por tanto, en distintos contextos, entre ellos los sociales y educativos con fines preventivos, de desarrollo y también terapéuticos. Pero incluso, desde su específica profesionalidad, terapias psicológicas³ se auto-definen también como programas o intervenciones psico-educativas, en parte porque se prefiere huir del concepto de “paciente” (Fernández & Álvarez, 2011). Es lo que ocurre en el ámbito educativo, también porque lo habitual es que el profesional encargado no tenga formación terapéutica, quizás porque aunque generalmente estos programas de intervención se deberían llevar a cabo por equipos multidisciplinares, no es lo que siempre ocurre, y en el caso de darse así, generalmente con desiguales consideraciones

¹ No queremos entrar a debatir, aunque sabemos de las controversias por las competencias entre cada una de ellas, de las acepciones del término “educación social”, de la psicopedagogía como campo intermedio...

² De aquí surge también una discusión importante. Como indica Ascensión Moreno (2010) mientras hay otros profesionales implicados en la intervención, los talleres de arte lo realizan generalmente los mismos educadores, en muchos casos educadores sociales, sin formación en el campo de la educación artística.

³ Este es un tema interesante de analizar y discutir y que tiene que ver con la competencia y el intrusismo profesional. Entre los mismos psicólogos, son muy reticentes a utilizar el término terapia si no son especialista en clínica aun cuando hoy en día, prácticamente todos los ámbitos son susceptibles de trabajo terapéutico, incluso la empresa.

a los profesionales⁴. Es lo que ocurre en el caso de la terapia artística en nuestro país, es más habitual encontrar programas que se denominan de intervención o mediación por medio del arte que de arteterapia, como ya hemos discutido previamente.

Nuestro programa, de terapia artística, es un modelo de intervención entre lo lúdico, lo educativo y lo terapéutico (U.P.S., 2011), en el que trabajamos por medio de un proyecto de teatro negro como propuesta artística interdisciplinar, con el grupo y dentro del aula. Se sabe que “las técnicas participativas de modelado, role playing y toma de decisiones en grupo son técnicas particularmente útiles para conseguir una modificación de actitudes y en concreto en contextos escolares” (Salas, 2004) y el aprendizaje cooperativo, eficaz para la mejora de los resultados escolar pero también para el desarrollo personal y social (Slavin, 1995). Las investigaciones demuestran que mejoran las relaciones humanas y la conducta al mismo tiempo que promueven el logro académico y el rendimiento académico previenen reacciones negativas ante la integración y la diversidad, el egocentrismo o la falta de conducta prosociales, promueven el locus de control interno, el altruismo y las habilidades necesarias para la vida en sociedad (Goikoetxea & Pascual, 2002, pág. 228). Decimos que es interdisciplinar porque interactúan lo corporal, lo visual y lo sonoro, entre los objetivos y contenidos escolares de Lengua y Educación Artística.

El programa de terapia artística se desarrolla con la finalidad de ejercitar conductas prosociales, que aumenten los niveles de empatía y consideración con los demás para que disminuya la dureza y por tanto la conducta antisocial, en los adolescentes con los que trabajamos, y en la que presentan valores con niveles superiores a la media y que está demostrado correlacionan negativamente de manera significativa (Eysenck & Eysenck, 2000) (Seisdedos, 2000) (Silva & Martorell, 2001).

El cambio terapéutico es un proceso complejo que sucede mediante un intrincado intercambio de experiencias humanas (Yalom, 2000); la adolescencia “un momento de cambio muy significativo, donde los procesos de desarrollo de aprendizaje

⁴ Como ya hemos indicado antes, quizás por la falta de un cuerpo profesional fuerte. Por ello es muy habitual encontrar a profesionales de la educación artística, mediación-intervención por medio del arte o incluso arteterapeutas, con formación incluso de postgrado, trabajando como monitores de talleres en el mismo nivel que personas sin ninguna titulación.



y de socialización son esenciales para la construcción de su identidad” (López F.Cao & Martínez, 2004, pág. 234); y en el grupo se pueden optimizar muchas de estas destrezas que son parte de la interacción con otros.

En nuestro caso, se diseñó el programa, teniendo en cuenta las características propias de los adolescentes con lo que íbamos a trabajar, las necesidades que se registraron en el análisis previo de variables y sin más intención que resultara efectivo – como indica Marián López F. Cao (López F.Cao & Martínez, 2004, págs. 68-69), “A través de la expresión artística el adolescente obtiene beneficios en un crecimiento tanto mental como físico”-, aunque sin la pretensión de validarlo. Retomamos las palabras de Luhmann, -aun en otro contexto- cuando señalaba que el fin del conocimiento social era “hacer comprensible la acción como posibilidad”, y no el establecimiento de la acción según regularidades inalterables y deterministas (Luhmann, 1973, pág. 40)

METODOLOGÍA DIDÁCTICA: EL TRABAJO POR PROYECTOS

Al pretender trabajar el currículum escolar, hemos de estructurarlo de alguna manera. Hacerlo por unidades didácticas es lo más habitual. Sin embargo, si pretendemos la atención a la diversidad, la atención personaliza, hemos de buscar cauces distintos, pues creemos que, nos basta tener preparadas actividades de refuerzo y/o de ampliación (Gimeno & Pérez, 2002) (Callejón, Aznárez, & Granados). En educación no cabe la generalización (Ventura & Hernández, 2006). Hay que reinventar la educación, pues los modelos de desarrollo curricular tradicionales han demostrado su fracaso (Hargreaves, Earl, L., Moore, & Manning, 2001) y sin embargo los proyectos de trabajo se plantean como estrategia transdisciplinar (Hernández, 2000), más allá de la globalización (Ventura & Hernández, 2006). Desde hace tiempo⁵ venimos defendiendo la organización del currículum por proyectos de trabajo, aunque no siempre, entendidos de una manera estricta, pues a veces, no siempre parten de propuestas de los alumnos, no solo “surgen”, también creemos que se pueden “provocar” (contradiendo a Carmen Díez) siempre y cuando, se tengan en cuenta los intereses de los alumnos, no sean

⁵ Junto a José Pedro Aznárez, y siguiendo a Fernando Hernández

“excusas para forzar la integración de contenidos”, potencie la investigación y la reflexión y la programación se plantea como provisional, siempre flexible para irse adaptando a las necesidades que van surgiendo durante el proceso (Díez, 1998). Hay quien define el proyecto como “un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema y a la elaboración de una producción concreta”. “El objetivo de la educación, desde este enfoque, no sería pues la adquisición mecánica de contenidos en torno a unas materias, sino de los procedimientos precisos para aprender de modo autónomo” (Tomillar, 2004)

El trabajo por proyectos se fundamenta en la pedagogía de la Escuela Nueva, el aprendizaje significativo, por descubrimiento, el aprendizaje interpersonal activo, la investigación sobre la práctica, la evaluación procesual, etc. Se vincula a Dewey y su idea de la importancia del aprendizaje conceptual. Se relaciona con Bruner y su propuesta de curriculum un espiral. Tiene que ver con Freinet, Montessori, Freire... pero especialmente con el método de Decroly de “centros de interés”, en su concepción de la enseñanza “para la vida y por la vida” y que llevó a cabo por primera vez, Kilpatrick en 1918 (The Project Method).

El trabajo por proyectos es, además, una técnica de enseñanza basada en la cooperación (Herrán, 2009) y en la resolución de problemas (Herández & Sancho, 1998), que por tanto junto a las características previamente mencionadas, la hacen adecuada para plantear nuestra propuesta desde esta perspectiva.

El teatro negro se convierte así en el hilo conductor y una representación en el producto final de un proyecto, que sin embargo, debido a sus peculiaridades – especialmente como programa de intervención educativa con alumnos con importantes conductas disruptivas y a la poca motivación por el trabajo- puede considerarse “bastante dirigido” pero entendido, siguiendo las ideas de Kilpatrick como “una entusiasta propuesta de acción” (Kilpatrick, 1918, pág. 320), un problema a resolver en un ambiente social, en condiciones reales. Y siguiendo a Aebli (1998), “como un plan de acción, un juego de simulación, con una “intención dominante” que “determina el fin de la actividad, la orienta y la motiva” (Kilpatrick, citado por (Luzuriaga, 1992, pág. 442).



“Y si a través de esta actividad encuentran placer a colaborar juntos de un modo humano habremos formado al mismo tiempo hombres” (Aebli, 1998, pág. 176) que es lo que pretendemos, la enseñanza como “proceso de transformación” (López Gorri, 2000).

LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA COMO PROYECTO Y DE AUTORÍA GRUPAL

Los proyectos concluyen⁶ en un producto final. Esto es lo que determina que el proyecto se considere científico o tecnológico, social o de aprendizaje, constructivo o estético. Este último, es nuestro caso: la meta es la realización de un producto artístico.

Se plantea el arte como proyecto educativo, como proyecto social, como proyecto de vida... Pero no solo nos referimos al arte en ese sentido, cuando hablamos de la actividad artística como proyecto, sino a esa actividad que tiene en cuenta el proceso, y no solo el destino, en el que hay un proyecto consciente en el que uno reflexiona y discute, en el que no solo se pretenden demostrar unas destrezas, una habilidad técnica o procedimental (Beuys & BodenMann-Ritter, 1995). Es una tendencia contemporánea del arte, sobre todo en la medida en que la actividad artística ha pasado de la firma individual a la autoría grupal, al considerarse la naturaleza colectiva de la producción artística (Wolff, 1997) y conformándose en muchos casos los artistas en colectivos o equipos o simplemente reuniéndose temporalmente para el desarrollo de un proyecto artístico concreto, a veces sujetos ni siquiera considerados artistas (Popper, 1989), en todo caso siempre en relación con las vivencias, con la sociedad, con uno mismo (Bourriaud, 2006).

Esto es lo que nos propusimos hacer con los alumnos, implicarlos, de manera grupal en un proceso creativo, centrado en la experiencia del sujeto (Dewey, 2008 [1934]) y con una finalidad práctica (Yanes, 2011).

⁶ Los proyectos van siempre dando a pie a nuevas cuestiones por resolver. Los productos finales son una manera de cerrar en un momento determinado una etapa de aprendizaje.

EL TEATRO NEGRO COMO PROPUESTA ARTÍSTICA INTERDISCIPLINAR

Teatro y drama, introspección y espectáculo

El arte es un modo privilegiado de conocimiento y entendimiento pues posibilita el reconocimiento de semejanzas y diferencias que se pueden expresar y confrontar a través de diferentes lenguajes (Abad, 2009). Las prácticas artísticas actuales son en general interdisciplinarias, tanto que a veces, son difíciles de clasificar, pues utilizan diversos medios. Dick Higgins (1938-1998), artista Integrante del Fluxus Art⁷, propone el término intermedia en contraposición al multimedia, ante las nuevas formas que parecían generarse en zonas fronterizas entre las diferentes artes, borrando los límites entre ellas (Padín, 2007) (Ariza, 2008). En el arte contemporáneo, sobre todo en el llamado “arte de acción”, se utiliza especialmente el cuerpo como vehículo y soporte, ampliando así la noción de experiencia en el arte. “La primacía de lo visual existe, pero se hará jugar en entornos en los que todos los sentidos resultan inseparables” (Abad, 2009, pág. 307). Citando este autor a Gina Pane, indica: “ya no debe considerarse a los artistas como “decoradores de paredes” [...] el artista no sólo debe estudiar grupos, sino reunirlos para la iniciación en un nuevo lenguaje corporal que rompa con la tradición y que este lenguaje sea accesible a cualquiera”

El teatro, de por sí, ya integra y abarca distintas artes y técnicas que concurren en la representación teatral, lo sonoro, lo visual, lo corporal, la imagen y la palabra. Por ello es especialmente fácil de trabajar de manera interdisciplinaria y el teatro negro es un espacio substancialmente flexible para el arte (Fehr, Figueroa, & Melendez, 2009).

Según Calleja (2001, pág. 56), “el teatro nos devuelve, aunque solo sea en apariencia, una percepción caleidoscópica del arte, ya que no solo integra lo que necesita de cada una de las otras artes, mayores o menores, para su propia realización, sino que su materia prima por excelencia, el supremo protagonista, es el ser humano y el conocimiento del mismo, su finalidad última”. En este sentido, Courtney (1989)R. señala que la dramatización no es una asignatura más sino que engloba toda la experiencia. Pérez (2004) diferencia por ello entre el teatro, que desarrolla la capacidad

⁷ Fluxus fue red de artistas de los años '60 que destacaban por combinar diferentes medios artísticos y disciplinas



estética, y el drama, por medio del que uno aprende a vivir, aprende por medio de la experiencia situaciones cotidianas. En este sentido utilizamos la propuesta de teatro negro para trabajar de manera conjunta objetivos educativos curriculares tanto del área artística como de lengua, pero especialmente lo terapéutico, trabajando lo externo (la representación y comunicación hacia afuera, hacia el público) y lo introspectivo de la experiencia dramática.

Nos son muchas las experiencias de este tipo en la escuela. Algunos docentes, generalmente de educación física tienen algunas experiencias como Del Prado y Torrent (2006), profesoras en educación secundaria, que llevan años trabajando con teatro negro intentando dar relevancia a la expresión corporal frente a la primacía de la educación física en el ámbito escolar. Constatan con su experiencia la necesidad de trabajar con los adolescentes este importante campo y las posibilidades que para ello le ofrece el teatro negro. Al no sentirse observados, los adolescentes se implican más fácilmente. Este es uno de los motivos que nos llevaron a considerar también nosotras la aplicación del programa de terapia artística en un proyecto de teatro negro. Una técnica de por sí espectacular, lo que facilita las posibilidades de sensación de éxito, también tan necesario entre los niños con los que trabajamos, al mismo tiempo que remedia al miedo al ridículo.

Otros autores con experiencias educativas de teatro negro, también en este caso desde el área de educación física son Bea y Mondéjar (2000) quienes imparten cursos de formación al profesorado de educación infantil y primaria (CPR Mérida, 2007): "Técnicas de dramatización accesibles para la escuela. Títeres, teatro negro y Teatro de Sombras" en la que expresamente presentan el teatro negro como actividad globalizadora del aprendizaje. Mondéjar (2002) también propone "Actividades expresivas con luz negra: una alternativa para la desinhibición"

Antonio Sánchez, maestro especialista en educación musical. También da cursos de formación al profesorado como "Técnicas dramáticas accesibles para la escuela" organizado también por el CPR de Mérida (Badajoz). Divulga sus experiencias a través de los Blogs, el "Teatro de la luz" Y "Técnicas dramáticas". Indica estar convencido de la necesidad de integrar todas las disciplinas artísticas, trabajando así aspectos

abandonados por el currículum escolar como el lenguaje teatral y los títeres “a partir de los objetivos de la educación artística”. Y lo defiende por tres motivos: por ser actividad lúdica, activa y dinámica lo que facilita el aprendizaje – Huizinga (2000 [1938]) considera el juego, como base de la actividad humana, actividad llena de sentido y la manera de acercarse el hombre a la cultura⁸; segundo lugar “porque potencia el desarrollo de la expresión oral y corporal como elementos fundamentales de la comunicación humana” y finalmente por ser participativo, democrático. Repitiendo las ideas de otros indica que “fomenta la cooperación, el trabajo en grupo y estimula la reflexión sobre las distintas actividades convirtiéndose en un vehículo para transmitir valores de tolerancia, respeto, solidaridad, crítica y denuncia” (Sánchez, 2007).

Para todos los autores, lo importante como vemos, no son solo los objetivos educativos, “no son las representaciones (el producto final) sino el proceso en el cual y a través del cual el individuo, en compañía de otros participantes, experimenta problemas y descubre soluciones mediante la acción” (Sánchez, 2007).

El teatro negro

La técnica de Teatro Negro aprovecha el efecto que produce la luz negra sobre determinados colores ya que sólo se refleja en los colores blancos o fluorescentes y así todo aquello que esté de negro, resulta invisible (Kaufmann, 2011). Solo se verá aquello que queramos y lo hacen con gran luminosidad, como si gozaran de luz propia. De ese modo, el espectador ve una serie de objetos o personajes luminosos en movimiento, pero no a quienes los manejan. Por ello, los movimientos deben ser muy precisos y limpios, lo que no implica que deban siempre ser lentos y pausados; generalmente se mueven al ritmo de una música.

En el Teatro Negro no existen los grandes escenarios, ya que el alcance de la luz delimita el espacio; al salir del campo iluminado los objetos dejan de verse con nitidez,

⁸ El juego es también un aspecto importante en la terapia sobre todo cuando se trabaja con niños, facilita el encuentro y el cambio pues es su manera natural de comunicarse y aprender. Para Donald Winnicott, autor de referencia en este tema, el juego es parte esencial del proceso creador, un espacio lleno de simbología (Winnicott, 1999) capaz de aliviar la tensa relación entre la realidad exterior y su interior (López F.Cao & Martínez, 2004)



hasta que desaparecen. Al disponer de un espacio, normalmente, reducido, hay que aprender a aprovecharlo, los actores no pueden quedarse en un plano único, sino que han de moverse por todo el escenario. Esto, que puede parecer intrascendente, es difícil en la oscuridad: moverse en espacio pequeño, generalmente un número no pequeño de personas, requiere tranquilidad y coordinación. Padín (2005) por ello, organiza, por medio de croquis, el espacio de actuación, representa en gráficos sencillos las posibles posturas y estructuras de organización y evalúa por medio de rejillas si los desplazamientos, el cuerpo y la voz, etc., se han realizado de manera apropiada, para, de la observación poder ir mejorando.

El movimiento como la luz son importantes en el teatro negro, pues si la luz confieren visibilidad, por medio de los movimientos se han de transmitir los sentimientos. Para eso no basta con mover los personajes, los objetos, deben comunicarse, parecer que están realmente vivos.

Es característico además del teatro negro la personalización, el animar, lo inanimado. Cualquier objeto, incluso del escenario, se anima y coordina al compás de la música (Hoster 1998). Así, en la actuación, además de los personajes y objetos principales, se pueden recrear ambientes en el que estén presentes distintos elementos que quedan de fondo con una animación mínima, en coordinación de la música y el movimiento (Bea y Mondéjar 2001). Se puede diseñar una coreografía en la que bailen objetos. Se puede contar una pequeña historia que no necesite de palabras: sólo movimientos, música y una gran expresividad de los personajes. O se puede desarrollar una historia narrada o una escena dialogada, como es nuestro caso, en el que terminamos representando⁹ el cuento de “La Bruja Gertrudis”¹⁰. Para ello tuvimos que:

- leer y escribir historias, jugar con las voces, la entonación y el volumen
- diseñar y construir personajes, escenario y cada uno de los elementos que decidimos incluir en este
- escuchar y seleccionar músicas, buscando las más adecuadas para cada momento de nuestra historia

⁹ Juntos buscamos posibles historias a representar, leímos una selección de cuentos –todo ellos elegidos por presentar de alguna manera conductas prosociales positivas- e incluso creamos algunas historias nuevas.

¹⁰ Cfr. Anexo

- elaborar y practicar coreografías

LA INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA POR MEDIO DEL TEATRO

Más que de otra manera, el niño aprende por imitación. Las escuelas Waldorf utilizan la motricidad dirigida -en forma de dramatizaciones de juego libre, talleres de marionetas... para los más pequeños y la práctica asidua de la euritmia¹¹ para los mayores- porque consideran fundamental la expresión corporal, el juego de roles... para comprender el mundo e integrarlo. Como una manera de trabajar la creatividad, la dramatización, la expresión corporal sirve para ayudar a los niños, adolescentes y jóvenes a desplegar “la fuerza de la imaginación y la fantasía” para que “cuando sean adultos, transformada en capacidad” les ayude “a buscar soluciones imaginativas a los problemas de la vida”, para enfrentarse a problemas de cualquier índole que les puedan surgir cuando sean adultos (Malagón, 2001, pág. 33).

El teatro es una experiencia multisensorial y lúdica que fomenta la socialización y el desarrollo psicofísico del niño, la capacidad creativa y la emocional. Nos dice Beatriz Hoster (1998, pág. 241) que “al ser un juego de estímulo-respuesta donde cada participante es instrumento e instrumentista -por la interacción de afectos, gestos, sensaciones, emociones y sentimientos-, posibilita que se produzca la expresión y, por ende, el encuentro comunicativo. Y por ser un juego colectivo rotativo, permite crecer en equipo”.

En general muchas veces, los objetivos de las actividades de teatro y expresión corporal en el ámbito educativo, como hemos visto, más que pretender la enseñanza de unos contenidos plantean el desarrollo personal a través del conocimiento y la relación con los demás y con el medio. Se plantean actividades para permitir la libre expresividad y no solo el adiestramiento corporal, la concentración y la atención, la observación y la escucha (Pablo, 2007), se proponen la expresión para trabajar las relaciones socio-afectivas, aspectos, todos de utilidad para la práctica y los objetivos terapéuticos.

¹¹ La euritmia, según los principios de la escuela Waldorf, es el arte de la armonía y la belleza de los movimientos que consideran fundamental para la educación integral (V.V.A.A., 2003)



Como afirma Ulman (1961, pág. 15) “los procedimientos terapéuticos, están diseñados para ayudar a que se produzcan cambios favorables en la personalidad o en la forma de vivir y que permanezcan después que haya acabado la sesión”, en este caso, “la terapia, se distingue de las actividades diseñadas únicamente para brindar una distracción con respecto a los conflictos interiores; actividades cuyos beneficios, por lo tanto, en el mejor de los casos son momentáneos”.

Por su potencialidad, la actividad dramática y corporal es muy utilizada también en terapia. Corsini y Wedding (2007) llegan a considerar estas como las herramientas más poderosas después de la entrevista clínica. Moreno (1993 [1921]) propuso la técnica del psicodrama y el sociodrama, más basadas en la introspección, pero el rol-playing también se trabaja desde otras perspectivas psicológicas como la terapia cognitivo-conductual (Gálvez, 2009), centrándose más en desarrollar estrategias de afrontamiento o en el entrenamiento en habilidades sociales (Bandura, 1982), clarificar cogniciones, facilitar la expresión de emociones y reestructurar pensamientos (Beck, 1976) (Ellis & Bernard, 2006) y es utilizada en la inadaptación social con menores con conductas antisociales y delictivas (Guasch, 1999).

En el ámbito del arteterapia, se habla, generalmente de dramaterapia, definida según la Asociación Británica de Dramaterapeutas (1991) como “el uso intencionado de los aspectos curativos del drama dentro de un proceso terapéutico”. Aunque algunos pretenden diferenciarse, en general el rol-playing, como los juegos de teatro, incluso los títeres y las marionetas se incluyen entre sus técnicas¹². La dramaterapia se sirve del teatro como instrumento proponiendo ejercicios como el desarrollo de roles, las improvisaciones teatrales, las escenificaciones del cuentos... (Acledima, 2011).

Y dentro de la diversidad de técnicas dramáticas, frente a la negación al trabajo de expresión corporal, frente al miedo ante sensaciones como el ridículo, la timidez, la inseguridad, el desconocimiento de las propias posibilidades: espaciales, comunicativas, expresivas, rítmicas, coordinativas, de las deficiencias en el trabajo grupal, en la integración, el teatro negro es especialmente adecuado (Prado & Torrent, 2006).

¹² Como la Asociación Americana de Drama Terapia, http://www.nccata.org/drama_therapy.htm

El teatro negro es también muy útil sobre todo cuando se trabaja con adolescentes, no solo porque es especialmente atractivo y motivador, por su impacto visual, porque permite fácilmente el trabajo interdisciplinar... sino porque exige la colaboración y minimiza el miedo escénico al tiempo que propicia la expresión corporal. La técnica del teatro negro, nos permite utilizar las diversas formas de representación y expresión para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos (Cornejo & Brik, 2003), sean de tipo real o imaginario, con el fin de promover la comunicación, y aumentar la sensibilidad, que lleve ponerse en el lugar del otro, es decir promover la empatía (polo opuesto de la Dureza), base para el trabajo de las conductas prosociales.

Trabajar la prosociabilidad en la escuela

La escuela es un microcosmos en el cual los niños desarrollan comprensiones básicas de sí mismos, del mundo social y de su lugar en él (Minuchin y Shapiro, 1983). En los últimos años, y desde diferentes perspectivas, se están implementando programas para la educación ética, moral, para la ciudadanía, etc. Y aunque la preponderancia de la investigación en la escuela ha estado sobre todo referida al desarrollo cognitivo y al rendimiento académico, cada vez hay más trabajos que estudian los efectos del aprendizaje cooperativo en actitudes y conductas sociales (Johnson, Johnson y Maruyana, 1983; Sharan, 1980; Slavin, 1983). Y otros muchos más actuales como lo numerosos trabajos de Maite Garaigordobil (2000, 2001, 2003, 2005; 2006), Calvo et al., (2001); Mestre et al., (2004); y los muy actuales de López et al., (2008), entre otros

La escuela es un escenario particularmente importante para el estudio de los procesos de socialización, debido a que los niños se encuentran en este contexto con dos agentes de socialización: los adultos y los iguales.

Algunos teóricos consideran el desarrollo moral como un proceso unilateral en el cual los adultos inicialmente dan forma a la conducta del niño para adaptarlo a las normas y valores sociales a través de la aplicación de recompensas y castigos (enfoques conductistas) y más tarde este control externo es reemplazado por un control interno que determina lo que está bien y mal, cambio que es operado



mediante procesos de identificación. Esta perspectiva del desarrollo moral se refleja en los enfoques tradicionales, en los que el profesor es la fuente de toda autoridad en la clase, incluyendo la autoridad moral, y la educación del carácter es vista como un proceso didáctico de instrucción e inculcación moral. La intención de este entrenamiento moral es llevar al niño a respetar la autoridad y aceptar la disciplina.

En contraste con este enfoque tradicional, las teorías del desarrollo cognitivo subrayan el papel activo del niño en la construcción de la moralidad. En esta perspectiva, la motivación para comportarse moralmente deriva en última instancia de la comprensión social y de la observación y comprensión de los mutuos beneficios de la cooperación social. Este enfoque considera que lo que es importante es proveer a los niños de oportunidades de comprender las razones para las normas sociales y atender a las funciones y finalidades de las organizaciones sociales. Y en este proceso la interacción entre iguales es considerada de gran influencia (Garaigordobil, 2000 y 2003; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003; Piaget, 1932 y 1974; Youniss, 1980). Más específicamente se considera que la interacción entre iguales es una oportunidad para desarrollar la comprensión del punto de vista de otro, mediante la discusión de distintas perspectivas frente a un tema, y para participar en la toma de decisiones grupales (Kohlberg, 1969, 1976; Selman, 1980; Rest, 1983).

Las teorías cognitivas del desarrollo sugieren que la oportunidad de colaborar con otros en actividades en las que existen metas comunes y la oportunidad de negociar desacuerdos y participar en las decisiones grupales estimula el desarrollo social y moral. Sin embargo, y como señalan Battistich et al. (1991), si uno observa las situaciones de juego en el parque o en el recreo, se evidencia que en las interacciones infantiles muchas veces se dan conductas insensibles y crueles hacia los iguales, y tales interacciones obviamente no constituyen experiencias que estimulan este desarrollo (p.5). Por ello Lickona (1991) subraya que frecuentemente los niños requieren de la guía y el apoyo del adulto que promueva experiencias positivas con los iguales. A veces esta guía ayuda a los niños en la comprensión de las razones para la regulación social, enfatizando los valores de las relaciones cooperativas.

Si bien la interacción con el adulto desempeña un papel en el desarrollo moral del niño, es erróneo considerar que este desarrollo se opera como un proceso

unilateral de instrucción didáctica en base a la administración de recompensas y castigos. Aunque también es erróneo considerar al niño como un ser egoísta al que hay que restringir y redirigir hacia conductas socialmente positivas, ya que a veces tiene conductas interpersonales negativas, pero en otras ocasiones, desde muy temprana edad y de forma espontánea realiza conductas prosociales (Garaigordobil, 2000; Garaigordobil et al., 2003). Por ello es razonable asumir que los niños desde muy jóvenes pueden tener tanto conductas motivadas egoístamente como conductas prosociales con los demás.

La escuela es un gran contexto de socialización y un escenario muy apropiado para que los sujetos asimilen los valores sociales, propios y esperables del ámbito en que se desarrollan (Rivas, 1991; González-Almagro, 1993). El desarrollo personal de los valores sociales y el aprendizaje de conductas prosociales se logran en razón de las específicas condiciones de interacción que la escuela ofrece, es decir, las interacciones con los iguales y las interacciones con los adultos (Maganto, 1994). Pero no podemos eludir, en nuestros días, la influencia de los medios de comunicación y sobre todo de las nuevas tecnologías como fuertes agentes socializadores, omnipresentes y vivos. La relación del niño, adolescente y joven con ellos, en su doble dimensión de receptor y usuario, es una cuestión por la que no sólo no podemos pasar de largo, aunque aquí no le dediquemos mucho espacio, sino que se trata de un hecho que requiere nuestra atención y máxima investigación y estudio (Callejón, 2006).

En el contexto escolar, ámbito donde proponemos la implementación del programa, profesores y compañeros de grupo se constituyen en figuras de gran influencia sobre las conductas solidarias y altruistas de los preadolescentes. La influencia de la interacción con los iguales sobre la conducta social del preadolescente ha sido constatada desde distintos enfoques teóricos atribuyendo desde cada modelo matices diferenciales respecto a los mecanismos por los que se opera esta influencia. Los estudios de los psicólogos del aprendizaje social confirman que profesores y compañeros son tanto modelos como agentes de refuerzo de la conducta social del preadolescente, teniendo que añadir, como hemos dicho, además un sinfín de estímulos recibidos diariamente a través de los medios, como mensajes publicitarios, la TV, videojuegos, internet, etc. que van transmitiendo una serie de valores que con mucha



frecuencia no coinciden para nada con los de los padres y la escuela. Todas estas influencias hace de la, hasta ahora, figura de un modelo poderoso, como un profesor, que puede recompensar y que tiene una relación cercana con los preadolescentes, un modelo secundario, aunque es innegable que puede influir positivamente en la generosidad de éstos hacia otras personas. Asimismo está demostrado que los compañeros pueden ser una fuente de influencia en los preadolescentes respecto a la voluntad de donar participar, cooperar y ayudar a otros. Desde esta perspectiva, se ha prestado especial atención a la conducta en relación a los estímulos que la preceden y a la luz de las recompensas o castigos otorgados por el grupo de iguales, considerando que tanto las conductas sociales positivas como las negativas (agresivas) se adquieren y mantienen en gran parte por los refuerzos de los compañeros del grupo (Cerezo, 2001).

En líneas generales, desde los estudios realizados por Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1983) que aunque antiguos, pueden darnos luz, y que coinciden con otros como los de Garaigordobil (2005), Mestre et al., (2004), etc., se señala que la interacción social con compañeros juega un papel muy importante en el aprendizaje, poniéndose de manifiesto que:

- Desde muy temprana edad los niños son muy sensibles a los modelos que les ofrecen los compañeros, a través de los cuales aprenden pautas de comportamiento social, como son las relacionadas con el auto-refuerzo.
- Cuando interactúan niños y preadolescentes de distintas edades, la imitación se da de forma selectiva respecto a modelos de la misma o superior edad.
- La imitación recíproca es más característica de las interacciones de los niños y adolescentes con edades mayores que con niños más pequeños.
- Los adolescentes mayores son modelos más eficaces que los niños pequeños.
- Los preadolescentes aprenden a resistir la transgresión siguiendo la prohibición de un compañero o verse abocada a ella (Cerezo, 2001).

Hay todo un contingente de investigaciones de laboratorio que sugieren que los niños y preadolescentes modelarán a sus compañeros en un abanico de conductas prosociales y de resolución de problemas. Imitan a sus compañeros para la adquisición de conductas de los roles sexuales, de altruismo, de prestación de ayuda y de respuestas afectivas a los estados de humor. Lo que sugiere es que es factible

estructurar los grupos para fomentar estas conductas deseables (Garaigordobil, 2005; Hoffman, 1990).

En relación a la influencia del grupo de iguales en la conducta prosocial, los estudios de enfoque cognitivo evolutivo subrayan el relevante papel desempeñado por la interacción entre iguales tanto en el desarrollo cognitivo (descentramiento egocéntrico, toma de perspectiva social) como en el desarrollo moral (transición de la moral heterónoma a la moralidad autónoma, conocimiento de sí, de los demás y de las normas por las que se rigen las relaciones sociales) (Kohlberg, 1969 y 1982; Piaget, 1932 y 1974). Ya hemos hablado de la importancia de las relaciones entre iguales y del valor del grupo en preadolescentes. Piaget (1932 y 1974), al analizar el origen social del desarrollo, considera las relaciones entre iguales como una condición necesaria para la autonomía, ya que al entrar en contacto con sus iguales, hacia los 7 años, el niño empieza a tener relaciones de cooperación, y esta igualdad en la relación con los compañeros favorece el intercambio de papeles y la reversibilidad de su pensamiento. De este modo, la reciprocidad y la cooperación entre iguales son vistas como los factores determinantes de la autonomía moral y, por consiguiente, lo que el niño necesita es la oportunidad para mantener interacciones sociales recíprocas en condiciones de igualdad y de respeto mutuo. De las conclusiones derivadas de ambos enfoques se deduce que el grupo de iguales en el contexto escolar es una fuente importante de influencia sobre la conducta prosocial de los niños, detectando que este ámbito puede ser muy adecuado para implementar programas promotores de la conducta altruista (Mestre et al., 2002).

Como se ha podido constatar a lo largo de este apartado, la conducta prosocial es un asunto complejo que depende de multitud de factores interrelacionados, como son la cultura, el contexto familiar y el ámbito escolar, y otros factores relacionados con el desarrollo como son: edad, desarrollo cognitivo, desarrollo moral, capacidad de toma de perspectiva, empatía, estado emocional, sociabilidad, etc. No obstante, y pese a la complejidad de la conducta prosocial, mediada por numerosos factores situacionales y de personalidad, las conclusiones derivadas de revisiones sobre programas en el campo de la conducta prosocial (Coll, 1984; Carlo et al., 1999; Garaigordobil, 1992, 1994, 1995, 1996, 2000, 2003, 2005; Garaigordobil et al., 1995,



1996; Hamburg, 1997; Johnson et al., 1983; Sterling, 1990) confirman la eficacia de las intervenciones dirigidas a potenciar este tipo de conducta en el ámbito escolar.

Beneficios del trabajo cooperativo

El poder de la cooperación para estimular el desarrollo social y moral fue reconocido desde Dewey a principios de siglo, y el aprendizaje cooperativo se está utilizando en la actualidad en modelos educativos progresivos. Más recientemente las teorías de la psicología social han estudiado los efectos de la cooperación en las relaciones interpersonales (Cortés, 2008; Deutsch, 1949, 1971; Pepitone, 1980) habiendo liderado el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo como mecanismo para mejorar actitudes inter-raciales. Aunque muchos de los estudios de aprendizaje cooperativo han evidenciado sus efectos en el rendimiento académico (Sharan, 1980; Johnson, Maruyana, Johnson, Nelson y Skon, 1981; Slavin, 1983), también se han constatado beneficios sociales (Aronson, 1978; Garaigordobil, 2005; Graves y Graves, 1985; Johnson y Jhonson, 1975; Sharan y Sharan, 1976). Hay suficiente evidencia empírica que demuestra que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos en un amplio abanico de variables sociales que incluyen la comprensión del otro, conductas de ayudar y compartir, justicia distributiva, atracción interpersonal, actitudes inter-raciales, mutuo respeto, preocupación entre iguales y tendencia a cooperar con otros fuera de la situación de aprendizaje (Aronson, Bridgman y Geffner, 1978; López, 2008; Johnson y Johnson, 1978; Sharan, 1980; Slavin, 1983b).

Son diversas las experiencias de aprendizaje cooperativo que han evidenciado los beneficios de cooperar versus competir en el contexto escolar (Garaigordobil, 2000). Aunque las bases teóricas de las actuales técnicas de aprendizaje cooperativo están en la psicología interaccionista de Piaget (1923), de Vygotski (1932 y 1979) y de Mead (1934 y 1972), sin embargo, estas técnicas en parte son producto de las innovaciones realizadas en los últimos 20 años en el contexto de la psicología social de la educación, que recogen también aportaciones anteriores como las de Sherif et al. (1961) y Deutsch (1949). Las diversas técnicas de aprendizaje cooperativo existentes en la actualidad, aunque tienen aspectos diferentes, comparten la fundamentación teórica de carácter

interaccionista desde la que se entiende que el ser humano con los elementos que lo conforman (aptitudes, características de personalidad, nivel de aspiraciones, creencias, etc.) se desarrolla en el transcurso de las interacciones sociales que tiene con las personas significativas del medio social. De ello se puede deducir que las dificultades en el desarrollo del ser humano provienen de unas deficientes o inadecuadas interacciones sociales.

Con esta fundamentación teórica se han realizado varios estudios empíricos que han puesto de manifiesto un efecto positivo de las experiencias cooperativas y de las técnicas de aprendizaje cooperativo en diversos aspectos del desarrollo cognitivo y social. (Garaigordobil, 2000, 2003 y 2005). Los resultados de los estudios operados en esta dirección y que se presentan cronológicamente conducen a concluir que las experiencias de grupo cooperativas promueven:

- Comunicaciones intragrupo más eficaces, verbalización de más ideas, mayor aceptación de las ideas de los demás, superior confianza en las ideas propias y de los demás, mayor coordinación y esfuerzo al realizar una tarea grupal, más ayuda y superior productividad (Deutsch, 1971; González, 2008; Retuerto et al., 2004).
- Una mayor cohesión grupal (Garaigordobil, 2000 y 2003; Grossack, 1954).
- Una reducción del conflicto intergrupos (Del Barrio et al., 2004; Mestre et al., 2004; Sherif et al., 1961).
- Relaciones entre los compañeros más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo (Calvo et al., 2004; Coll, 1984; Del Barrio et al., 2004).
- Menos conductas inapropiadas de los niños impopulares con sus pares (Markell y Asher, 1984; Mestre, Samper y Frías, 2002).
- Más interacción entre los niños con hándicaps y sin hándicaps académicos que cuando se planteaba el aprendizaje de forma individual que perdura en situaciones de juego posteriores a la instrucción (Johnson y Johnson, 1986).
- Una percepción más positiva de la experiencia (Sherman, 1986).



- Menos conductas negativas e inmaduras en los niños impopulares y más tolerancia de los compañeros hacia ellos (Gelb y Jacobson, 1988).
- Un incremento de la memoria (Hall et al., 1988).
- Mayor rendimiento académico y mejora del clima del aula y de las relaciones interpersonales intragrupo (Garaigordobil, 2000; Rue, 1989).
- Una mayor atracción interpersonal hacia los alumnos diferentes cultural o racialmente y hacia los alumnos con limitaciones físicas o psíquicas (Johnson, Johnson y Maruyana, 1983; López et al., 2008; Ovejero, 1990).
- Un incremento de las conductas prosociales espontáneas (ayuda, cooperación, preocupación por las necesidades y sentimientos de los otros, etc.) y de los valores democráticos (Battistich et al., 1991).
- Un incremento de conductas sociales favorecedoras de la socialización como conductas de liderazgo, sensibilidad social, jovialidad y autocontrol. Así como una disminución de conductas perturbadoras para la socialización, como son las conductas de agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez.
- Del mismo modo, se confirmaron mejoras significativas en variables como capacidad de cooperación intragrupo, estrategias cognitivas de interacción racial, relaciones socio-afectivas intragrupo, esquema corporal, autoconcepto, aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar (Garaigordobil, 1993, 2000, 2003 y 2005; Mestre et al., 2002).
- Un aumento de la conducta asertiva en la interacción con iguales, del autoconcepto, de la capacidad de cooperación altruista así como de la creatividad verbal y gráfica (Garaigordobil, 1995, 1996, 2000 y 2003; Retuerto, Pérez y Mestre, 2004).

Experimentos de campo han mostrado consistentemente que los métodos de aprendizaje cooperativo versus los métodos tradicionales producen un mayor rendimiento académico, actitudes más positivas hacia la escuela, una mejora en la autoestima de los estudiantes y mejores relaciones entre los diferentes tipos de estudiantes (Calvo et al., 2004; Callejón y Granados, 2003; Garaigordobil, 2000, 2003 y 2005; González, 2008; Mevarech y Kramarski, 1993;

Sharan, 1980; Slavin, 1990). En la misma dirección, la revisión de diversos estudios realizados por Ovejero (1993) pone de relieve una mejora en la motivación intrínseca, la autoestima, el funcionamiento de las capacidades intelectuales, aumentando particularmente la capacidad crítica y la calidad del procesamiento cognitivo de la información, lo que estimula el rendimiento académico.

Como hemos señalado en el punto anterior, existe un gran número de **programas de terapia artística** que trabajan las conductas antisociales con el fin de sustituirlas por comportamientos prosociales. En este sentido nos encontramos entre otros con trabajos como los de Bernstein (1997) con adolescentes con conductas negativista desafiantes; Silver (1996 y 2005) con adolescentes con alto riesgo social, con conductas agresivas; Bennett y Gibbons (2000) que interviene en adolescentes con conductas antisociales, mediante un programa cognitivo conductual; Rothman y Hoshino (2002) mediante un programa con Graffitis; o programas que trabajan con la familia como los de Riley y Malchiodi (1994). También son importantes los de Stickley, Hui, Morgan y Bertram (2007).

Como hemos señalado, la terapia artística es una disciplina especializada en acompañar, facilitar y posibilitar un cambio significativo a partir de la utilización de diversos medios artísticos, atendiendo a su proceso creativo, a las imágenes que produce y a las preguntas y respuestas que éstas suscitan. Numerosas investigaciones han demostrado que es un medio efectivo para la intervención terapéutica en el tratamiento de problemas relacionados con las necesidades emocionales, cognitivas y físicas de las personas, en general, así como un medio de intervención en la escuela (Martínez y López F. Cao, 2004). La actuación profesional en este campo se apoya, en el conocimiento artístico y psicológico, e intenta apoyar al preadolescente en su desarrollo utilizando la expresión artística como un canal alternativo, argumentando más allá del terreno verbal y confiriendo al discurso una exterioridad real: un encuentro y una mirada reflexiva a posteriori. Supone entrar en un proceso creativo que se sustenta en los medios artísticos creativos, o terapias creativas, principalmente,



expresión plástica o arteterapia: dibujo, pintura, fotografía, etc; músicoterapia, dramaterapia, danzaterapia, etc (Dokter, 1995); siendo en sí mismo y no en los resultados obtenidos, donde reside la dinámica de esta disciplina. La expresión plástica posibilita la acción creadora, y el alumbramiento de algo que antes no existía. La finalidad de las sesiones es el desarrollo de un lenguaje simbólico que puede permitir el acceso a sentimientos desconocidos y una integración creativa de los mismos en la personalidad, dando posibilidad al cambio terapéutico. Ya hemos señalado más arriba la importancia de los procesos de simbolización, codificación, decodificación y recodificación de la realidad, a través de la expresión y creación artística (Pereira, 2004). En este sentido, el taller de terapia artística pretende generar un proceso dinámico y cambiante en el que la parte artística y terapéutica interrelacionen constantemente, con el fin de abrir canales por medio de los cuales los preadolescentes puedan comunicar sus sentimientos, y su mundo perceptual, como decía Rogers (1972).

En el trabajo con preadolescentes con conductas antisociales o delictivas, desde el campo de la terapia artística, no podemos identificar percepción con visión selectiva del entorno, olvidándonos de que el procesamiento de la información de las realidades de ese entorno se puede realizar por otros cauces. Una importante labor que propician los programas arteterapéuticos, es la de la exploración del entorno para resolver los problemas que allí se generan. Según la opinión de algunos expertos, la finalidad última de la terapia artística es crear un espacio lúdico, no forzado, de experimentación consciente, que sirva para analizar los problemas a través de la puesta en práctica de diversas facultades, como son las capacidades creativas y de expresión.

Los programas de terapia artística, con multitud de actividades de expresión artístico creativas, exigen y comprenden una solución motivadora en la que se actúa, se experimenta, se transforma y se recrea, entrando todos los sentidos en acción (Rigo, 2004). Así, la creación de una obra artística, de cualquier tipo, *“...supone un trabajo de investigación, en el que la subjetivación está marcada por la elección de los recursos utilizados para representar. El estilo*

personal, en la medida en que denota las diferencias individuales, favorece la identificación; constituye entonces un proceso que comprende tanto el descubrimiento de las posibilidades de la representación como su entrenamiento” Pain y Jarreau, 1995, p.182. Este proceso puede llevar al individuo a trabajar tanto las funciones ejecutivas, como la utilización de un pensamiento divergente (Callejón y Granados, 2005).

Calendario y sesiones

En palabras de Ezequiel Ander-Egg, "un proyecto es un conjunto de actividades que se proponen realizar de una manera articulada entre sí, con el fin de producir determinados bienes o servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas, dentro de los límites de un presupuesto y de un periodo de tiempo dado" (Ander-Egg, 1989, pág. 27). Y esto se materializa en la ejecución secuencial e integrada, un conjunto de tareas concretas que han de establecerse previamente. Es preciso, además especificar las actividades a realizar, distribuidas en una secuencia de tiempo operativa -señalándose duración, fecha de inicio y término de cada actividad, recursos necesarios para llevarlas a cabo-, en una trayectoria clara, por ello, cada actividad comporta además unos objetivos preciso que nos encaminan hacia los resultados previstos (Ander-Egg & Aguilar, 2000).

En nuestro caso, se llevaron a cabo dos encuentros semanales con un total de 50 sesiones, distribuidas de la siguiente manera

- a) 6 sesiones de evaluación
- b) 12 sesiones de encuadre, en las que se desarrollaron dinámicas de presentación, conocimiento, para el desarrollo de habilidades sociales



- básicas, el desarrollo de la expresión y la mejora de la cohesión y las relaciones grupales.
- c) 30 sesiones en las que se llevó a cabo el proyecto del teatro negro como propuesta artística interdisciplinar con la intención de aumentar las conductas prosociales, frente a la dureza, aumentar la empatía y la consideración con los demás.
 - d) 12 ensayo, representación y otras (presentación, fiesta de navidad, etc.)

Siguiendo a Garaigordobil (Garaigordobil, 2005) se adoptó una estructura común para todas las sesiones, aunque presentándose el programa no cerrado, flexible a las necesidades impuesta por el curso de las sesiones. Cada sesión se desarrolla en tres fases, que son las que muchos autores proponen, las mismas que indica Moreno (1993 [1921]) para el psicodrama (la inicial, de calentamiento y descubrimiento de problemas; la de acción actuación, de representación y elaboración del problema; y la conclusiva o de diálogo, integración y terminación):

- Apertura e introducción: en la que se dan las consignas de las actividades a realizar. Se comienza con ejercicios generalmente de tipo psicomotriz, con la finalidad de preparar para la tarea. Así, se realizarán ejercicios de relajación, estiramiento, movimiento, etc. dependiendo de la actividad siguiente. Y terminando con una motivación para la sesión.
- Desarrollo de la actividad artístico-terapéutica: propuestas de trabajo artístico más o menos dirigidas, dilatadas en el tiempo y en lo posible en un clima de tranquilidad, respeto y confianza.
- Cierre: Coloquio-reflexión sobre lo acontecido en la sesión de arte terapia: sentimientos, experiencia vivida, participación, rechazos, respeto, etc. Petzold (1978) citado por (Kritz, 2001), incluye una cuarta fase, que denominada de reorientación, en la que se ponen a prueba y consolidan nuevas modalidades de conducta.

Se presenta a continuación el calendario de sesiones con las actividades propuestas y los objetivos que en cada una de ellas se pretendía, distinguiendo las sesiones de evaluación de las de desarrollo del programa y éstas, como hemos indicado previamente, en tres etapas diferenciadas, coincidiendo, en cierta manera, con las propuestas por Judith A. Rubin en su libro "The Art of art therapy" (2011):

- Encuadre: etapa, en la que se conforman los vínculos, se entiende el propósito del programa, se conoce el encuadre, se comprende la disciplina y los materiales.
- Proyecto de teatro negro: etapa en la que se ha conformado la confianza y permite que el trabajo artístico facilite las verbalizaciones y el cambio en un entorno seguro y de confianza.
- Representación (incluyendo las sesiones dedicadas a ensayos): etapa de cierre y término.

A) SESIONES DE EVALUACIÓN

Objetivos

- Estudiar características personales de los niños con los que íbamos a realizar la investigación.
- Comparar los grupos de contraste y empírico
- Analizar las variables de personalidad más significativas
- Obtener las dimensiones más adecuadas / necesarias de trabajo con los alumnos para su mejora y desarrollo personal y social.

1. Para la obtención de las variables individuales se realizaron tres sesiones en las que se aplicaron a los alumnos pruebas psicométricas. Éstas fueron aplicadas por en presencia del tutor en cada una de las clases.

PRETEST: Prueba APLICADAS: EPQ-J, BAS3, A-D, TAMAI,	Viernes 24 de Octubre (2)	POSTEST: Prueba APLICADAS: EPQ-J, BAS3, A-D,	Viernes 4 de Junio
	Lunes 27 de Octubre (3)		Lunes 7 de Junio
	Viernes 31 de Octubre (4)		Viernes 11 de Junio

2. Como prueba adicional, se entregó al profesorado el BAS 1 para su cumplimentación

PRETEST: Prueba BAS 3	Viernes 31 de Octubre (4)	POSTEST: Prueba BAS 3	Viernes 11 de Junio
------------------------------	---------------------------	------------------------------	---------------------

B) DESARROLLO DEL PROGRAMA

Tenemos que distinguir tres partes bien diferenciadas

1. **PLANTEAMIENTOS INICIALES Y TERAPIA ARTÍSTICA.** Teniendo en cuenta la importancia de crear un espacio adecuado y un clima de confianza, comenzamos las sesiones conociéndonos y creando estas condiciones. En este primer bloque se llevaron a cabo dinámicas de presentación, conocimiento, para el desarrollo de habilidades sociales básicas, la expresión personal y las relaciones sociales por medio de técnicas de terapia artística (generalmente plásticas y musicales).

Objetivos

- Facilitar la expresión de los alumnos. Aumentar la comunicación intra-grupo y el grado de exposición de las opiniones de los miembros del grupo y las percepciones de los demás.
- Conocernos. Aumentar el conocimiento (de uno mismo y de los demás), mejorar la autoimagen, la valoración positiva y el respeto al otro
- Mejorar las relaciones y la forma de relacionarnos. Aprender y practicar habilidades sociales básicas (hablar, escuchar...) y relacionadas con las emociones y los sentimientos (conocer, expresar, comprender causas, consecuencias y modos de afrontamiento); mayor cohesión grupal
- Disminuir la conductas agresivas y de falta de respeto
- Entrenar en relajación

Nº	Actividad realizada	Objetivos específicos de la actividad	VARIABLES de personalidad/ Prosociales trabajadas
(1)	Visita a la clase. Explicación y motivación del programa	Presentar el programa	
1 (5)	Dinámicas iniciales de conocimiento:	Crear un clima grupal de confianza	N, E, S

CAPÍTULO 6 Un programa de intervención

	1. ¿Y qué conoces tú? 2. Mis preferidos. ¿Qué cosas me gustan?	Hablar de nosotros mismos y conocernos aun más Representar con imágenes	Co, Ss, Ra
2 (6)	Realización de fotos personales	Realizarnos fotos para mostrar quienes somos Analizar y reflexionar sobre nuestra imagen.	N, E, S
3 (7)	Realización de la portada y contraportada del Diario Creativo incluyendo las fotos hechas en la sesión anterior.	Conocernos Manipular nuestras imágenes. Diseñar nuestra portada Personalizar cada uno su cuaderno	N, E, S
4 (7)	Conocer los mandalas. Hacerse uno para "tatuarlo en la piel". Incluir nuestro diseño en nuestro Diario	Presentar los mandalas Crear un mandala	N, E, P
5 (8)	Los mandalas como mapas conceptuales. Creación de un mandala personal: ¿Con quién estoy? ¿qué hay a mi alrededor? ¿quién soy?	Mejorar el autoconocimiento y ampliar el de los demás Compartir ideas y sentimientos	N, E, S, P, Co, Ac
6 (9)	¿Cómo soy? (características personales dentro-fuera; cómo me veo cómo me ven).	Tomar conciencia de que las auto-percepciones y las percepciones de los demás no siempre coinciden.	N, E, S
7 (10)	Trabajo con los laberintos. El sentimiento de pérdida. Los laberintos como lugar para perderse y encontrarse. Vemos y realizamos laberintos para llegar al centro donde hay algo importante, los recorremos, salimos de ellos.	Aprender a relajarnos Mejorar el autoconocimiento. Ampliar el conocimiento de los demás Compartir ideas y sentimientos	N, E, S
8 (11)	Mi historia personal en un laberinto	Mejorar el autoconocimiento. Reconocer la historia personal Ampliar el conocimiento de los demás Compartir ideas y sentimientos	N, E, P, S
9 (12)	Actividad: conocimiento personal y grupal. Trabajo con fotografías familiares. Árbol genealógico (estructura, pero creativa por lo que es más fácil irlos introduciéndolos en ellas).	Mejorar el autoconocimiento. Reconocer la historia personal Ampliar el conocimiento de los demás	P, N, E
10 (13)	Trabajo con fotografías familiares. Árbol genealógico II	Mejorar el autoconocimiento. Reconocer la historia personal Ampliar el conocimiento de los demás Compartir ideas y sentimientos	P, N, E
11 (14)	Actividad: conocimiento personal y grupal. Aceptación Trabajo con fotografías propias. Enseñar a hacer manipulaciones de imágenes.	Aceptar nuestra propia imagen y reflexionar sobre como nuestras percepciones afectan a la conducta.	P, E, S, N, Ca, Co, Ac, Ss
12 (15)	Actividad conocimiento personal y grupal. Desmitificación. Construcción de gran mural con fotografías de todos. Felicitación de navidad	Trabajar en grupo, conocernos y respetarnos	P, E, S, N, Ca, Co, Ac, Ss, At

TEATRO NEGRO COMO TERAPIA. En estas sesiones, hemos utilizado el teatro negro no sólo como técnica de entrenamiento para la conducta prosocial, como role-playing

- en el que los alumnos seleccionaban y practicaban sistemáticamente roles o papeles de ayuda, de cooperación, etc. (sensibilización cognitiva). Además, hemos trabajado con textos, imágenes, músicas y el movimiento para seguir avanzando con los alumnos el entrenamiento en relajación y habilidades sociales básicas. Proyecto que tiene un fruto, para mejorar sentimiento de satisfacción, bienestar y flujo y al mismo tiempo proyecto en común para aumentar conductas de ayuda, cooperación y colaboración

Objetivos

- Aumentar conductas de ayuda, cooperación y colaboración.
- Mejorar las relaciones y la forma de relacionarnos.
- Aprender y practicar habilidades sociales básicas: hablar, escuchar. Aprender y practicar habilidades sociales más avanzadas (entre otras verbalizar y hablar de los sentimientos sin personalizar; ser más respetuosos, etc.)
- Disminuir la agresividad, aumentando el autocontrol
- Facilitar la expresión de los alumnos. Descubrir las posibilidades de la expresión corporal (dominio de la voz, ritmo, control, etc.)
- Conocer y aceptar nuestras propias posibilidades y limitaciones.
- Estimular el sentimiento de satisfacción, bienestar y flujo.

Nº	Actividad realizada	Objetivos específicos de la actividad	Variables de personalidad/Prosociales trabajadas
1 (16)	Cambio de rumbo: Presentación del Teatro negro. vemos grabaciones Preparamos el lugar de representaciones. Comprobamos los efectos y posibilidades del teatro negro. Improvisamos con música, bailamos	Presentar el teatro negro Conocer los fundamentos básicos Descubrir las posibilidades del teatro negro Practicar las habilidades sociales y las relaciones respetuosas	E, Ac, Ra,, Li, P, At
2 (17)	Actividad en pequeños grupos: No vale solo improvisar. Tenemos que buscar una historia base. Recordamos textos (cuentos, narraciones, etc.) y los escribimos ilustrándolos. Vemos álbumes ilustrados. Jugamos con frases e imágenes.	Buscar, seleccionar e intercambiar información. Practicar habilidades sociales	P, Ca, Ra, Li, Ac, At
3 (18)	Trabajamos con cuentos e historias. Las modificamos, cambiamos, etc.	Expresarnos Promover la escucha y el respeto Llevar a cabo actividades en equipo	E, Ac, Ra,, Li, P, Ca, Co, At
4 (19)	Lectura y dramatización de cuentos e historias. Cada pequeño grupo elige uno que va a representar ante los demás	Expresarnos Promover la escucha y el respeto Llevar a cabo actividades en equipo	E, Ac, Ra, N, Co, An

CAPÍTULO 6 Un programa de intervención

5 (20)	Actividad en pequeños grupos: Preparamos los materiales (dibujar, pintar de forma elemental un elemental escenario, personajes, etc.	Expresarnos Promover la escucha y el respeto Llevar a cabo actividades en equipo	P, Co, Ra, Ac, N, Ca
6 (21)	Actividad en pequeños grupos: Preparamos los materiales (dibujar, pintar de forma elemental un elemental escenario, personajes, etc.	Expresarnos Promover la escucha y el respeto Llevar a cabo actividades en equipo	P, Co, Ra, Ac, N, Ca, Ss
7 (22)	Actividad Grupal: Representamos cuentos Establecimiento de normas (de nuevo, recordatorio)	Estimular la capacidad para analizar nuestras conductas Promover la comunicación intra-grupo	Li, Co, Ra, At, P, Ca, S, E, Ss, At
8 (23)	Pensar en un gran cuento para hacer entre todos Se proponen varios y es aceptado el cuento "La Bruja Gertrudis"	Expresarnos Promover la escucha y el respeto Estimular la empatía	P, Co, Ra, Ac, N, Ca
9 (24)	Preparación, estudio del cuento seleccionado	Expresarnos. Promover la escucha y el respeto	Ac, Ra, Co
10 (25)	Preparación, estudio del cuento seleccionado. Elección de los personajes lectores	Expresarnos Promover la escucha y el respeto	Li, Ra,, Co, P, Ca, N, At
11 (26)	Buscar, seleccionar y Realizar los personajes y otros elementos plástico que aparezcan en escena	Aumentar el autocontrol Trabajar en equipo y cooperar en el grupo Mejorar el sentimiento de flujo	Li, Ra,, Co, P, Ca, N,Ss, At, Re
12 (27)	Buscar, seleccionar y Realizar los personajes y otros elementos plásticos que aparezcan en escena	Aumentar el autocontrol Trabajar en equipo y cooperar en el grupo Mejorar el sentimiento de flujo	At, Ac, Ra, Co, N, E, P, Li, Re
13 (28)	Buscar, seleccionar y realizar los personajes y otros elementos plásticos que aparezcan en escena	Aumentar el autocontrol Trabajar en equipo y cooperar en el grupo Mejorar el sentimiento de flujo	At, Ac,Ra, Co, N, E, P, Li, Jv, Re
14 (29)	Buscar, seleccionar y Realizar los personajes y otros elementos plásticos que aparezcan en escena	Aumentar el autocontrol Trabajar en equipo y cooperar en el grupo Mejorar el sentimiento de flujo	At, Ac,Ra, Co, N, E, P, Li
15 (30)	Buscar, seleccionar, preparar los sonidos y músicas necesarios para la representación	Aumentar el autocontrol Trabajar en equipo y cooperar en el grupo Mejorar el sentimiento de flujo	Li, Ra, Co, P, Ca, N,Ss, At
16 (31)	Buscar, seleccionar, preparar los sonidos y músicas necesarios para la representación	Aumentar el autocontrol Trabajar en equipo y cooperar en el grupo Mejorar el sentimiento de flujo	Li, Ra, Co, P, Ca, N,Ss, At, Jv
17 (32)	Elaborar distintas coreografías.	Aumentar el autocontrol. Trabajar en equipo y cooperar en el grupo. Mejorar el sentimiento de flujo	E, Rc, Ra,Co , Li_P, Jv
18 (33)	Elaborar distintas coreografías.	Aumentar el autocontrol. Trabajar en equipo y cooperar en el grupo. Mejorar el sentimiento de flujo	E, Rc, Ra,Co , Li_P, Jv
19 (34)	Presentar las coreografías. Elegir una por la dinámica "grupo nominal". Consensuar posibles cambios	Expresarnos Promover la escucha y el respeto	<u>E, Rc, Ra, , Li, P, Jv, P</u>

		Estimular la empatía	
20 (35)	Practicar la coreografía elegida	Expresarnos Promover la escucha y el respeto. Estimular la empatía y el sentimiento de grupo	<u>Jv, E, Li, At, P</u>

3. ENSAYOS, ACTUACIONES y FIESTA FINAL. Estas sesiones fueron de especial importancia ya que en ellas, los alumnos tenían que llevar a cabo lo que en sesiones previas habíamos ido trabajando con ellos. Todo ello, agudizado por la necesidad de “hacer todas las cosas bien”, apoyarse cuando algo fallaba, seguir unas normas aun más estrictas, unas rutinas. Fundamental para el proceso.

Objetivos

- Facilitar la expresión de los alumnos
- Valoración positiva y el respeto al otro
- Disminuir la conductas agresivas y de falta de respeto
- Descubrir la importancia de trabajar en equipo de forma cooperativa
- Aumentar el sentimiento de (sentirse bien)

Nº	Actividad realizada	Objetivos específicos de la actividad	Variables trabajadas
1 (36)	Preparamos el espacio. Oscurecemos el teatro	Aumentar el autocontrol Trabajar en equipo y cooperar en el grupo Mejorar el sentimiento de flujo	Li, Ac, Ra, Co, P
2 (37)	Ensayo de los personajes. Grabación del cuento	Aumentar el autocontrol Trabajar en equipo y cooperar en el grupo Mejorar el sentimiento de flujo y empatía	Ac, Ra, Co, P, Ca, Re
3 (39)	Primer ensayo: ¡Qué desastre!	Aumentar el autocontrol Trabajar en equipo y cooperar en el grupo Mejorar el sentimiento de flujo	<u>Li</u> , Ac, Ra, Co, Re
4 (39)	Nos paramos. Reflexionamos sobre el modo de hacerlo. Repasamos normas. Planteamos algunas nuevas.	Aumentar el autocontrol Trabajar en equipo y cooperar en el grupo Mejorar el sentimiento de flujo	<u>Li</u> , Ac, Ra, Co, Re, P, Ca, Re, At
5 (40)	Segundo ensayo. Tranquilos, paso a paso.	Expresarnos Promover la escucha y el respeto. Colaborar en grupo.	<u>Li</u> , Ac, Ra, Co, Re
6 (41)	Ensayo: atendiendo al movimiento y los espacios	Expresarnos Promover la escucha y el respeto Llevar a cabo actividades en equipo	<u>Li</u> , Ac, Ra, Co, Re, P
7 (42)	Ensayo: atendiendo a las voces, a la respiración	Expresarnos Promover la escucha y el respeto Llevar a cabo actividades en equipo	<u>Ac</u> , Ra, Co, Re

8 (43)	Seguimos ensayando. Estudiamos sobre papel los cambios. Afrontamos los “mosqueos varios”	Expresarnos Promover la escucha y el respeto. Estimular la empatía y el sentimiento de grupo	Li, Ac, Ra, Co, Re
9 (44)	Ensayos	Expresarnos Promover la escucha y el respeto. Estimular la empatía y el sentimiento de grupo	Li, Ra,, Co, P, Ca, N, Ss, At, Jv
10 (46)	Ensayos	Expresarnos Promover la escucha y el respeto. Estimular la empatía y el sentimiento de grupo	Li, Ra,, Co, P, Ca, N, Ss, At, Jv
11 (47)	Ensayos	Expresarnos Promover la escucha y el respeto. Estimular la empatía y el sentimiento de grupo	Li, Ra,, Co, P, Ca, N, Ss, At, Jv
12 (48)	Ensayo general	Aumentar el autocontrol Trabajar en equipo y cooperar en el grupo Mejorar el sentimiento de flujo	Li, Ra,, Co, P, Ca, N, Ss, At, Jv
(49)	Representación al colegio (Infantil, 1º -3º) idia de felicitaciones y gloria!	Aumentar el autocontrol Trabajar en equipo y cooperar en el grupo Mejorar el sentimiento de flujo	Li, Ra,, Co, P, Ca, N, Ss, At, Jv, Re
(50)	Representación al colegio (4º- 6º) (Más felicitaciones)	Expresarnos Promover la escucha y el respeto. Estimular la empatía y el sentimiento de grupo	Li, Ra,, Co, P, Ca, N, Ss, At, Jv, Re
	Fiesta de despedida	Disfrutar de los éxitos, sabiendo reconocer el trabajo y colaboración de todos. Disculpar los errores.	Li, Ra,, Co, P, Ca, N, Ss, At, Jv, Re

Cuestionario de personalidad EPQ-J: Emocionabilidad (N); Extraversión (E); Dureza (P); Sinceridad (S); Conducta Antisocial (CA); **Batería de Socialización**

BAS-3: Consideración con los demás (Co); Autocontrol en las relaciones sociales (Aut); Retraimiento social (Re); Ansiedad social/Timidez (At); Liderazgo (Li); Sinceridad (S). **Escalas de aspectos facilitadores del**

BAS-1: Liderazgo (Li); Jovialidad (Jv); Sensibilidad social (Ss); Respeto-autocontrol (Ra); **Escalas de aspectos perturbadores/inhibidores del BAS-1:** Agresividad-terquedad (At); Apatía-retraimiento (Ar); Ansiedad-timidez (An); **Escala Criterial-socialización del BAS-1 (Cs);**

Cuestionario AD: Conducta Antisocial (A) Conducta Delictiva (D).

Implementación del Programa: Distribución de las fechas de las sesiones, actividades realizadas, objetivos de cada actividad y variables trabajadas.

RELACIÓN ENTRE LAS SESIONES DE ARTETERAPIA Y LOS CONTENIDOS ESCOLARES¹³

Las distintas sesiones que realizamos fueron trabajadas en horario escolar dentro de las materias de lengua y plástica.

Presentamos un esquema en el que se indican los objetivos y contenidos escolares de cada una de estas áreas (según proyecto curricular) y los objetivos generales de ciclo (referencia educativa fundamental) trabajados en las distintas sesiones del programa

Nº actividad	Objetivos trabajados de Lengua	Contenidos trabajados de Lengua	Objetivos trabajados de Plástica	Contenidos trabajados de Plástica	Objetivos generales de ciclo
1	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12.	Eo (6); Ee (5); Ee (6); Ee (7)	1		6, 2, 11
2	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12.	Eo (6); Ee (5); Ee (6); Ee (7)	1		6, 2, 11
3	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12.	Eo (6); Ee (5); Ee (6); Ee (7)	1		6, 2, 11
4	3, 4, 6, 7	Eo (3); Ee (2)	1,2, 6		3, 6, 8, 10 ,11
5	6, 7, 8, 9, 12, 13, 15.	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 2, 3 (P): 1, 7, 10 (A): 1, 3, 7, 8	1,2, 8, 9, 10,11
6	6, 7, 8, 9, 12, 13, 15.	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 2, 3 (P): 1, 7, 10 (A): 1, 3, 7, 8	1,2, 8, 9, 10, 11
8	6, 7, 8, 9, 12, 13, 15.	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9); Eo (3);	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 2, 3 (P): 1, 7, 10 (A): 1, 3, 7, 8	1,2, 6, 8,10, 11
9	6, 7, 8, 9, 12, 13, 15.	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9); Eo (3);	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3 (P): 1, 7, 10 (A): 1, 3, 7, 8	1, 2, 3, 8, 10,
10	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12.	Eo (3); Ee (2)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4 (P): 1, 7, 10 (A): 1, 3, 7, 8	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10
11	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12.	Eo (3); Ee (2)	1,2, 3, 4, 5.	(C): 1, 2, 3, 4 (P): 1, 7, 10 (A): 1, 3, 7, 8	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10
12	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12.	Eo (3); Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9)	1,2, 3, 4, 5.	(C): 1, 2, 3, 4 (P): 1, 7, 10	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10

¹³ Cfr. Anexos

CAPÍTULO 6 Un programa de intervención

				(A): 1, 3, 7, 8, 9	
13	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12.	Eo (3); Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9)	1,2, 3, 4, 5.	(C): 1, 2, 3, 4 (P): 1, 7, 10 (A): 1, 3, 7, 8, 9	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10
14	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12.	Eo (3); Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9)	1,2, 3, 4, 5.	(C): 1, 2, 3, 4 (P): 1, 7, 10 (A): 1, 3, 7, 8, 9	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10
15	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12.	Eo (3); Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9)	1,2, 3, 4, 5.	(C): 1, 2, 3, 4 (P): 1, 7, 10 (A): 1, 3, 7, 8, 9	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10
17	3, 6, 7	Eo (3); Ee (2)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 3, 4, 5 (P): 1, 7, 10 (A): 1, 3, 7, 8, 9	2, 3, 5, 6, 9, 10, 11
18	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15.	Eo (3); Ee (2)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 8, 9, 10. (A): 1, 3, 4, 5, 7.	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10
19	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9) Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 8, 9, 10. (A): 1, 3, 4, 5, 7.	2, 3, 6, 8, 9, 10
20	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Eo (3); Ee (2)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 8, 9, 10. (A): 1, 3, 4, 5, 7.	2, 3, 8, 9, 10
21	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9); Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 8, 9, 10. (A): 1, 3, 4, 5, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 10
22	3, 6, 7, 8, 11, 15.	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9); Eo (3);	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 4, 5. (P): 9 (A): 3, 4, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
23	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 3, 4, 5, 7.	2, 3, 6, 8, 9, 10
24	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9) Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 3, 4, 5, 7.	2, 3, 6, 8, 9, 10
25	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9) Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 3, 4, 5, 7.	2, 3, 6, 8, 9, 10
26	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Eo (2, 3);	1,2, 3, 4, 5,6, 7.	(C): 1, 2, 3, 4, 5.	2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11

		Ee (3, 4)		(P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 3, 4, 5, 7.	
27	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Eo (2, 3); Ee (3, 4)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 3, 4, 5, 7.	2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
28	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Eo (2, 3); Ee (3, 4)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 3, 4, 5, 7, 10.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
29	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Eo (2, 3); Ee (3, 4)	1,2, 3, 4, 5,6, 7.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1,2, 3, 4, 5, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
30	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Ee (3, 4)	1,2, 3, 4, 5,6, 7.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 2, 3, 4, 5, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
31	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Eo (2, 3); Ee (3, 4)	1,2, 3, 4, 5,6, 7.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 2, 3, 4, 5, 7.	
32	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9)		(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 2, 3, 4, 5, 7.	
33	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9) Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 2, 3, 4, 5, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
34	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9) Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 2, 3, 4, 5, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
35	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9) Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 2, 3, 4, 5, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
36	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9) Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 2, 3, 4, 5, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
37	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9) Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 2, 3, 4, 5, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
38	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9) Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7)	1,3.	(C): 4, 5. (P): 5, 8, 9, 10. (A): 2, 3, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11

CAPÍTULO 6 Un programa de intervención

39	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Eo (6); Ee (5); Ee (6); Ee (7)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 4, 5. (P): 5, 8, 9, 10. (A): 2, 3, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
40	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9 Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7	1,3.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 2, 3, 4, 5, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
41	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Eo (6); Ee (5); Ee (6); Ee (7)	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 4, 5. (P): 5, 8, 9, 10. (A): 2, 3, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
42	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9 Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 1, 2, 3, 4, 5. (P): 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10. (A): 1, 2, 3, 4, 5, 7.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
43	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9 Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 4, 5. (P): 5, 8, 9, 10. (A): 2, 3, 7	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
44	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9 Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 4, 5. (P): 5, 8, 9, 10. (A): 2, 3, 7	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
45	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9 Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 4, 5. (P): 5, 8, 9, 10. (A): 2, 3, 7	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
46	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9 Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 4, 5. (P): 5, 8, 9, 10. (A): 2, 3, 7	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
47	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9 Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 4, 5. (P): 5, 8, 9, 10. (A): 2, 3, 7	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
48	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9 Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 4, 5. (P): 5, 8, 9, 10. (A): 2, 3, 7	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
49	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9 Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 4, 5. (P): 5, 8, 9, 10. (A): 2, 3, 7	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
50	3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15	Ee (1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9 Eo (1, 2,3, 4, 5, 6, 7	1,2, 3, 4, 5,6.	(C): 4, 5. (P): 5, 8, 9, 10. (A): 2, 3, 7	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
51	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12.	Eo (6); Ee (5); Ee (6); Ee (7)	1, 3.		6, 2, 11
52	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12.	Eo (6); Ee (5); Ee (6); Ee (7)	1, 3.		6, 2, 11

Implementación del Programa: Relación entre las sesiones de terapia artística y los objetivos y contenidos escolares trabajados.

6.4. Referencias bibliográficas

A.A.T.A. (2011). Ethical principles for art therapists. American Art Therapy Association.

Abad, J. (2009). Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.

Acledima. (2011). Asociación Castellano Leonesa para el estudio, desarrollo e investigación de la musicoterapia y la areterapia. Recuperado el octubre de 2008, de <http://www.acledima.org/>

Aebli, H. (1998). Doce formas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología. Madrid: Narcea.

Ander-Egg, E. (1989). La animación y los animadores. Pautas de acción y formación. Madrid: Narcea.

Ander-Egg, E. (2000). Diseño de un Proyecto de Intervención social.

Ander-Egg, E., & Aguilar, M. (2000). Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Araño, J. (2003). Al principio fue la imagen y no la palabra. (C. MEC, Ed.) Red Digital. Nuevos espacios de creatividad (3).

Ariza, J. (2008). Las imágenes del sonido. Universidad de Castilla la Mancha.

Arribas, H. F. (2008). El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos. Valladolid: Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

ASGG, A. S. (2001). Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria. *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, Dossier 2, Educación (11), 23-38.

Aznárez, J. P., & Callejón, M. D. (2006). La necesidad de trabajar con procesos de conocimiento y comprensión complejos. *Escuela Abierta* (9), 181-197.

Aznárez, J., & Callejón, M. (2004). Educación y Desarrollo Humano También desde el Arte y lo Visual. *Teodosio* 5 (77), 3-8.

Aznárez, J., & Callejón, M. (2008). Conocimiento complejo y aprendizaje a partir de preguntas complejas (el arte como motor de aprendizaje complejo). En M. Moreno, & V. (. Yanes, *Imaginando la hipótesis*. Libro didáctico. (págs. 97-108). Jaén: Diputación Provincial de Jaén y Universidad de Jaén.

Aznárez, J., & Callejón, M. (2009). ¿Para qué educamos? En J. A. Callejón, *Experiencias en educación artística*. Sevilla: COLBAA.

Balluerka, N., & Vergara, A. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Pearson Educación.

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: ESpsa-Calpe.

Bea, M., & Mondéjar, G. (2000). *Expresión corporal, actividades con luz negra*. Jornadas provinciales de Educación física. Disponible en: <http://cprcalat.educa.aragon.es/jornadasef> (consulta, mayo 2003)

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.

Belmont, I. (1979). *Principios éticos y orientaciones para la protección de sujetos humanos en la experimentación*. Comisión Nacional para la Protección de Seres Humanos de la Experimentación Biomédica y de la Conducta. U.S.A. Abril 18 de 1979.

Beuys, J., & BodenMann-Ritter, C. (1995). *Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5-1972*. Madrid: Visor.

Bonafé, J. (1995). El profesorado en el tercer milenio. *Cuadernos de Pedagogía* (240), 23-28.



Bourdieu, P. (1992). *Invitation to a Reflexive Sociology*. University of Chicago Press.

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Bright, G., & Dike, S. (2009). *Refle[x]ions on the Margins: Researchers, Participants and the Affective Space of 'Hearing and Being Heard', 'Looking and Being Seen'*. ECER Conference.

C.O.P. (2011). *Psicología de la intervención social*. Recuperado el diciembre de 2011, de Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos: diciembre

Caballo, V. E. (1998). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.

Calleja, R. (2001). *La dramatización como elemento integrador de las artes*. En N. Oriol, *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (págs. 53-56). Madrid: M.E.C.

Callejón, M. (2005). *Del cuerpo, el arte y el aula*. *Red Visual*, 3.

Callejón, M. (2005). *Educación artística. Una retrospectiva para adaptarnos*. *Red Visual* (3).

Callejón, M. (2008). *¿Es posible una educación artística útil y saludable, una educación artística para todos?* *Actas del II Congreso Internacional de Educación Artística y Visual: Retos sociales y diversidad cultural*. Sevilla: COLBAA.

Callejón, M. (2009). *Miedo a decirte quién soy. El problema de la in-visibilidad*. *Red Visual* .

Callejón, M. D. (2004). *Más arte en la escuela ¿Es posible? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Porqué?* *Actas*. Barcelona: Col·legi de Doctors i Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya.

Callejón, M. D. (2006). *Educación en valores desde la educación artística: un ejemplo práctico*. *Actas III Congreso Online Conocimiento abierto*. Sociedad libre. Observatorio para la Cibersociedad.

Callejón, M. D., & Granados, I. M. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. *Escuela abierta* (6), 129-147.

Callejón, M. D., & Granados, I. M. (2009). *Arteterapia: Dinámicas y recursos para la Escuela*. Sevilla: Fondo Editorial Fundación San Pablo Andalucía CEU.

Callejón, M. D., Aznárez, J. P., & Granados, I. M. (2006). A healthful art for all. *Interdisciplinary Dialogues in Arts Education*. Viseu, Portugal: INSEA.

Callejón, M., & Aznárez, J. (2005). La necesidad de refundamentar la educación visual y artística. *Actas I Congreso de Educación de las Artes Visuales: Abrir puertas, cerrar rutinas*. Tarrasa.

Callejón, M., & Granados, I. (2004). Deslumbrados, atrapados, contruidos. Del diálogo y el tiempo para una mirada sana; para la construcción personal en la escuela. *Red Visual* (2).

Callejón, M., & Granados, I. (2005). Experiencias de la mirada. Por una educación saludable. *Red Visual* (4).

Callejón, M., & Granados, I. (2006). El poder del universo audiovisual para la acción tutorial. *Actas III Congreso Online. Conocimiento abierto. Sociedad libre. Observatorio para la Cibersociedad*.

Callejón, M., & Granados, I. M. (2005). *Iniciación al Arte Terapia y sus aplicaciones en el ámbito educativo*. Sevilla: FERE-CECA Andalucía.

Callejón, M. D., Aznárez, J. P., & Granados, I. M. (2006). Actividades abiertas (y complejas) para atender a la diversidad. *V Congreso Internacional Educación y sociedad. La educación: retos de S.XXI*.

Calvo, A. J., González, R., & Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje* (24), 95-111.

Capacchione, L. (1997). *El diario creativo*. Madrid: Gaia.



Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The “Big Five Questionnaire”: a new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences* (15), 281-288.

Cattell, R. B., & Cattell, M. D. (1988). HSPQ. Cuestionario de Personalidad para adolescentes. Madrid: TEA.

Cea D'Ancona, M. A. (2001). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.

Cook, T., & Campbell, D. (1979). Quasi-experimentation. Design and analysis issues for field settings. Boston: Houghton Mifflin Company.

Cornejo, S., & Brik, L. (2003). La representación de las emociones en Dramaterapia. Barcelona: Editorial Médica Panamericana.

Corsini, R., & Wedding, D. (2007). Current Psychotherapies. Belmont, C.A.: Book/Cole.

Courtney, R. (1989). Play, Drama and Thought. London: Simon & Pierre.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. París: UNESCO.

Delval, J. (1994). Contenidos escolares. ¿Cantidad o calidad? *Cuadernos de Pedagogía* (225), 15-18.

Dewey, J. (2008 [1934]). El arte como experiencia. Barcelona: Paidós.

Díez del Corral, P. (2005). Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano. Madrid: Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Díez, C. (1998). La Oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil. Madrid: Ediciones de la Torre.

Efland, A. (2004). Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el curriculum. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (1995). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós.

Ellis, A., & Bernard, M. (2006). Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders. Theory, Practice and Research. Inc, EEUU: Springer.

Eysenck, H. J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: the three major dimensions of personality. *Journal of Personality* (58), 245-261.

Eysenck, H., & Eysenck, S. (1969). Personality structure and measurement. London: Routledge y Kegal Paul.

Eysenck, H., & Eysenck, S. (2000). Cuestionario de personalidad para Niños (EPQ-J) y Adultos (EPQ-A). Madrid: TEA.

F.E.A.P.A. (2011). Código ético. Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia.

Fehr, L., Figueroa, M., & Melendez, A. (2009). Teatro negro é espaço flexível para a arte. *Projeto: revista mensal de arquitetura* (353), 86-89.

Fernández, J. R., & Álvarez, M. (2011). El grano y la criba de los tratamientos psicológicos. *Psicothema*, 13 (3), 523-529.

Fierro, A., & Cardenal, V. (2001). Pertinencia de estilos de personalidad y variables cognitivas e indicadores de salud mental. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2), 207-226.

Finlay, L. (1998). Reflexivity: An essential component for all research? *British Journal of Occupational Therapy*, 10 (61), 453-456.

FSGG, S. F. (2002). Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria. Madrid: FSGG.

G. Lucini, F. (1996). Sueño, luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza. Madrid: Alauda. Anaya.

Gálvez, J. J. (2009). Revisión de evidencias científicas de la terapia cognitiva-conductual. *Medicina naturalista*, 3 (1), 10-16.



Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 2 (13), 197-215.

Garaigordobil, M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. Madrid: MEC. CIDE.

Garaigordobil, M., Álvarez, Z., & Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: Factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta* (130), 241-271.

García, F., & Musitu, G. (2001). Autoconcepto Forma 5. AF5. Madrid: TEA.

Gilroy, A. (2006). *Art therapy, research and evidence-based practice*. London: SAGE.

Jimeno, J., & Pérez, A. I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Goikoetxea, E., & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Revista Educación XX1*, 227-247.

Granados, I. M. (2009). Influencias de un programa de Terapia Artística en algunas variables de personalidad en un grupo de preadolescentes de un barrio marginal de Sevilla. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.

Granados, I. M., & Callejón, M. D. (2006). La construcción de la identidad en la escuela. Aportaciones desde la educación artística. Actas I Congreso Internacional de Educación Artística y Visua ante el reto social. Sevilla: COLBAA.

Guasch, M. (1999). Una experiencia en el marco de los nuevos modelos de intervención educativa en inadaptación social. *Educación Social*, 105-120.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.

Herández, F., & Sancho, J. (1998). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. barcelona: Laia.

Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar* (26), 39-51.

Hernández, P. (1990). *Test Evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)*. Madrid: TEA.

Hernandez-Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F.: McGraw-Hill.

Herrán, A. d. (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la cooperación. En J. Paredes, & A. d. Herrán, *La práctica de la innovación educativa* (págs. 279-307). Madrid: Síntesis.

Hoster, B. (1998). El teatro negro y de animación. *Escuela Abierta* (2), 239-254.

Huizinga, J. (2000 [1938]). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

Jorge Sobral, J., Romero, E., Luengo, A., & Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. (U. d. Santiago, Ed.) *Psicothema*, 12 (4), 661-670.

Juárez, J. (2009). *Métodos, diseños y técnicas de investigación*. Sevilla: Intraceu. CEU Andalucía.

Junta de Andalucía. (2001). *La atención educativa al alumnado con discapacidad*. Sevilla: Consejería de Educacion y Ciencia.

Kapitan, L. (2010). *An Introduction to Art Therapy Research*. New York: Routledge. Taylor & Francis.

Kaufmann, M. (2011). *Apuntes del Taller "Introduction to Black Theatre"*. Graz (Austria):: International Scientific Society for Sports.

Kilpatrick, W. (1818). *The project Method*. Teachers College, Columbia University.

Kritz, J. (2001). *Corrientes fundamentales en Psicoterapia*. Buenos Aires: Amorrortu.



León, O., & Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.

León, O., & Montero, I. (2006). *Metodologías científicas en psicología*. Barcelona: UOC.

López F.Cao, M., & Martínez, N. (2004). *Arteterapia y educación*. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

López Gorriz, I. (2000). *Experiencias de innovación pedagógica. Hacia la formación del profesor que pide la LOGSE*. Madrid: CCSP.

López, C., & López, J. R. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense* (3), 5-19.

López, M. D. (2009). *La intervención arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español*. Murcia: Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Luhmann, N. (1973). *Ilustración sociológica y otros ensayos*. Buenos Aires: Sur.

Luzuriaga, L. (1992). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada.

M.E.C. (2002). *Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de calidad de la Educación*. Madrid.

M.E.C. (4 de Octubre de 1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*. B.O.E. (238) .

Maetzu, J. (2009). *Cohesión Social y Territorial: El Plan Integral del Polígono Sur de Sevilla*. En J. Pascual, & J. Pascual, *Cohesión Social y Gobernanza democrática: Para unas regiones y ciudades más inclusivas* (págs. 81-91). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Gobernación.

Malagón, A. (2001). *Creatividad a través de la dramatización en la educación primaria. principios metodológicos de la pedagogía Waldorf*. En N. (. Oriol, *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (págs. 25-44). Madrid: M.E.C.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación Infantil en las escuelas de Regio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat.

Marshall, C. (1990). Goodness criteria. En E. Guba, The paradigm dialog (págs. 188-197). Newbury Park, CA: Sage.

Méndez, C. (1998). Metodología. Guía para Elaborar Diseños de Investigación. México: Mc Graw Hill.

Merino, J. V. (2005). Pedagogía social y Educación social: Reto de conocimiento y acción para el siglo XXI. En J. Ruiz, Pedagogía y educación ante el siglo XXI (págs. 225-252). Universidad Complutense de Madrid.

Mirón, L., Otero, J. M., & Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. Análisis y Modificación de Conducta (15), 239-254.

Mirzoef, N. (2003). Introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós.

Mondéjar, G. (2002). Actividades expresivas con luz negra: una alternativa para la desinhibición. Revista de Educación Física: Renovar la teoría y practica (86), 19-22.

Mora, J. (1998). El programa Comprender y Transformar. Bases, metodología y evaluación. Sevilla: Reguera y Repiso.

Moreno, A. (2010). La mediación artística; un modelo de educación artística para la intervención social a travea del arte. Revista Iberoamericaba de educación , 2 (52).

Moreno, J. L. (1993 [1921]). Psicodrama. Buenos Aires: Lumen.

Pablo, E. d. (2007). Algunos recursos didácticos para un taller de teatro. En M. J. Agra, La educación artística en la escuela (págs. 87-96). Caracas: Laboratorio Educativo.

Padín, C. (2007). Recordando a Dick Higgins. Escaner cultural. Revista virtual de arte contemporáneo , Año 9 (95).

Padin, W. (2005). Manual de teatro escolar: Alternativas para el maestro. Puerto Rico: UPR.

Paglilla, R., & Paglilla, D. (2007). Modelo para la elaboración de proyectos sociales. Revista Iberoamericana de educación, OEI , 4 (41).

Paín, S., & Jarreau, G. (1995). Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica. Buenos Aires: Nueva Visión.



Parker, I. (2000). 'Humanismo y Subjetividad en Psicología. (A. V. Social, Ed.)
Revista AVEPSO , 1 (22), 85-106.

Perez, A. (1994). La cultura escolar en la sociedad postmoderna. Cuadernos de
Pedagogía (225), 80-85.

Pérez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de
enseñanza y adquisición de las lenguas. Glosas didácticas (12), 70-80.

Pérez-Campanero, M. (1994). Cómo detectar las necesidades de intervención
socioeducativa. Madrid: Narcea.

Polit, D., & Hungler, B. (2000). Investigación científica en ciencias de la salud.
Madrid: McGraw-Hill.

Popper, F. (1989). Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy.
Madrid: Akal.

Prado, M. d., & Torrent, M. A. (2006). El teatro negro: instrumento para la
expresión corporal. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital , 11 (101).

Romero, J. (2000). Creatividad, arte, artista, locura: una red de conceptos
límitrofes. Arte, Individuo y Sociedad (12), 131-141.

Rubin, J. A. (2011). The Art of art therapy. London: Routledge.

Sainz, A. (2002). Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G. H.
Luquet. Arte, Individuo y Sociedad. , Anejo I, 173-185.

Salas, M. (2004). El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental
sobre el fracaso escolar y sus causas. 1º Congreso anual sobre fracaso escolar. Palma de
Mallorca.

Sánchez, A. (2007). Técnicas dramáticas. Obtenido de
<http://tecnicasdramaticas.blogspot.com/>

Sanz, N., & Amezcua, J. (2005). Accionismo vienés: ¿Arte o violencia real? Círculo
Hermenéutico , 26-33.

Saramago, J. (1998). Ensayo sobre la ceguera. Madrid: Alfaguara.

Schuerger, J. M. (2001). 16 PF-APQ: Cuestionario de Personalidad para Adolescentes. Madrid: TEA.

Seisdedos, N. (2000). Cuestionario A-D, Conductas Antisociales-Delictivas. Madrid: TEA.

Seligman, M. E. (2003). La autentica felicidad. Barcelona: Vergara.

Sierra, R. (1983). Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo.

Silva, F., & Martorell, C. (2001). BAS: Batería de Socialización. Madrid: TEA.

Slavin, R. (1995). Cooperative learning: theory, research and practice. Boston: Ally & Bacon.

Slkind, N. (1999). Métodos de investigación. México: Prentice Hall.

Sobral, J., Romero, E., Luengo, A., & Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: Amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema* , 12 (4), 661-670.

Soto, J., & Armario, S. (2011). Un enfoque comunitario de la inclusión educativa del alumnado en riesgo. Conclusiones y documentación del Congreso Liderazgo y éxito escolar, (págs. 00-00). Granada.

Tamaro, S. (2005). Cada palabra es una semilla. Barcelona: Seix Barral.

Tamaro, S. (2007). La gran casa blanca. Barcelona: Seix Barral.

Tejedor, F. (1994). La experimentación como método de investigación. En V. (. García, Problemas y métodos de investigación en educación personalizada (págs. 256-285). Madrid: Rialp.

Tomillar, E. I. (2004). <http://www.escuelaeltomillar.com/proyectos.htm>. Recuperado el abril de 2004, de Escuela Infantil El Tomillar.

U.P.S. (2011). Presentación Máster/Especialista en Musicoterapia (7ª promoción 2011-2012). (U. P. Salamanca, Ed.)



Ulman, E. (1961). Art Therapy: Problems of Definition. *Bulletin of Art Therapy*, 1 (2), 10.

V.V.A.A. (2003). *La educación integral: las prácticas waldorf*. Monográfico. *Aula de innovación educativa* (119).

Ventura, M., & Hernández, F. (2006). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graò.

Vidal, J.G., & Manjón, D. (1997). *Temario de oposiciones. Psicopedagogía (Vol. I)*. Madrid: Eos.

Winnicott, D. (1999). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

Wolff, J. (1997). *La producción social del arte*. Madrid: Itsmo.

Woolgar, S. (1988). *Knowledge and Reflexivity: New Frontiers in the Sociology of Knowledge*. London and Beverly Hills: Sage.

Yalom, I. (2000). *Psicoterapia existencial y terapia de grupo*. Barcelona: Paidós.

Yanes, V. (2011). *Claves para situar y comprender el arte actual*. Jaén: Material didáctico.

Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J., & Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente. *Anales de Psicología*, 25 (2), 316-329.

Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Mexico: Pax.

D

RESULTADOS Y DISCUSIÓN



7. Resultados y discusión

7.1. Control y fiabilidad

Toda investigación, para que sea científica, para que tenga validez, ha de ser sistematizada y controlada. Como ya hemos indicado previamente solo un experimento, en laboratorio puede ser controlado totalmente, pero no cuando se trabaja con seres humanos en sus contextos naturales.

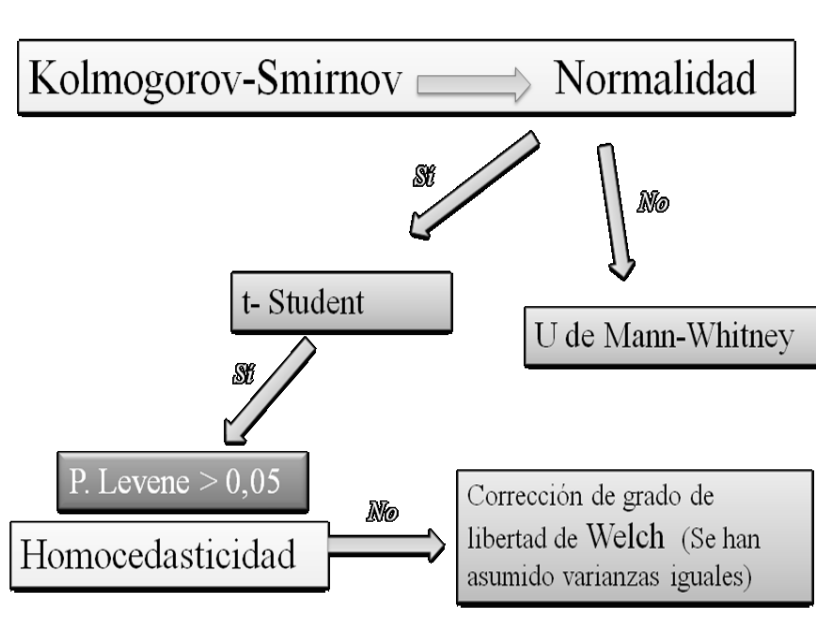
En este sentido este trabajo incluye un cuasi-experimento, que es, según (Vásquez, 1981, pág. 16) "el grado máximo de control pertinente en la educación". De hecho, aunque la investigación cuasi-experimental tiene sus detractores, es el más representativo de los diseños cuasi-experimentales, está muy difundida y es particularmente aplicable en el ámbito educativo (Cook & Campbell, 1979) proporcionando además información de gran calidad (Dendaluce, 1994, págs. 286-287).

Si se utiliza un grupo control al que no se le ha aplica el programa debe ser lo más similar posible al grupo con el que se experimenta. Antes de la implementación del programa, en los resultados del pretest ambos grupos son estadísticamente equivalentes, aunque en las puntuaciones directas iniciales eran algo más altas en Dureza y más bajas en Consideración con los Demás en el grupo experimental que en el de control. No hemos considerado que esto pudiera suponer una falta de control, pues al contrario, si el programa resultaba efectivo, a pesar de esa circunstancia, el éxito de éste podría quedar más probado. En todo caso, en este sentido se ha realizado el análisis con grupo control, pretest y posttest que salva las diferencias personales que pudieran afectar a los resultados de la investigación (Juárez, 2009).

La muestra podía considerarse pequeña ($n=33$). Esto podría limitar, en parte, la validez o fiabilidad del trabajo si pretendiéramos generalizar la experiencia (Sierra, 1983), lo que no hacemos, por lo que resulta suficiente y aunque pequeña, es estadísticamente significativa (Juárez, 2009). (Granados I. M., 2009) cita otras muchas investigaciones realizadas, en general, en el ámbito escolar y con adolescentes, que tienen un número similar de sujetos como esta investigación (Callejón & Granados, 2009, pág. 393). En un principio se pensó incluir en la investigación a los alumnos de otro/s centro/s escolar/es, pero, conociendo las peculiaridades de cada zona, incluso en el mismo barrio, se hacía difícil la comparativa.

En todo caso, para solventar el posible sesgo derivado de esta circunstancia, se tuvo en cuenta la significación estadística, resultando positivos los valores del estadístico “R al cuadrado” (Juárez, 2009).

En el análisis de los datos se han seguido los protocolos de normalidad y homocedasticidad exigibles. Para asegurar la fiabilidad se analiza si las variables cuantitativas siguen una distribución normal. Para ello se han utilizado los estadísticos T-Student U de Mann-Whitney según los resultados de normalidad obtenidos en Kolmogorov, siguiendo el esquema:

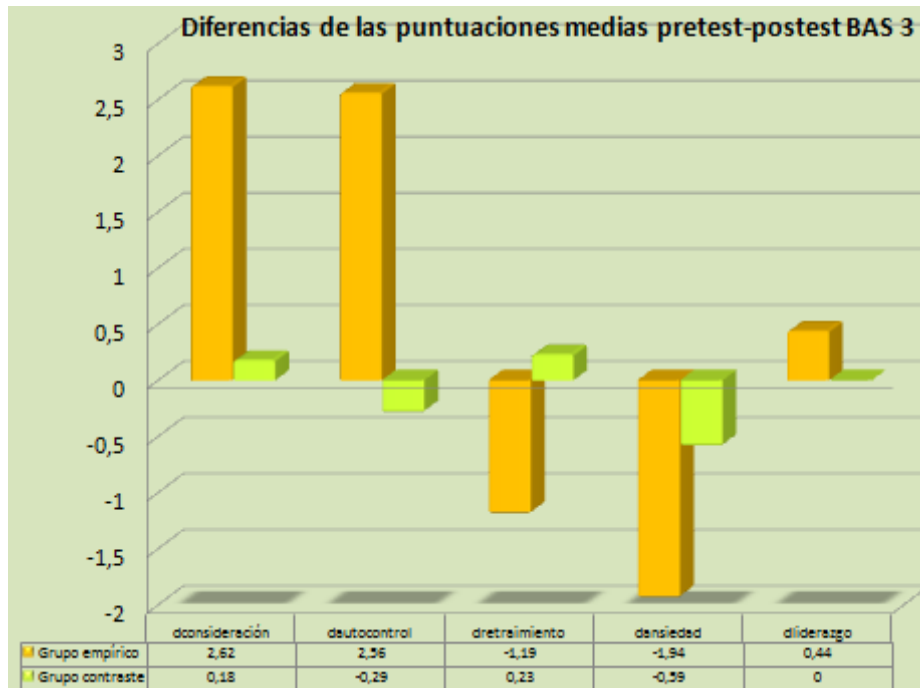
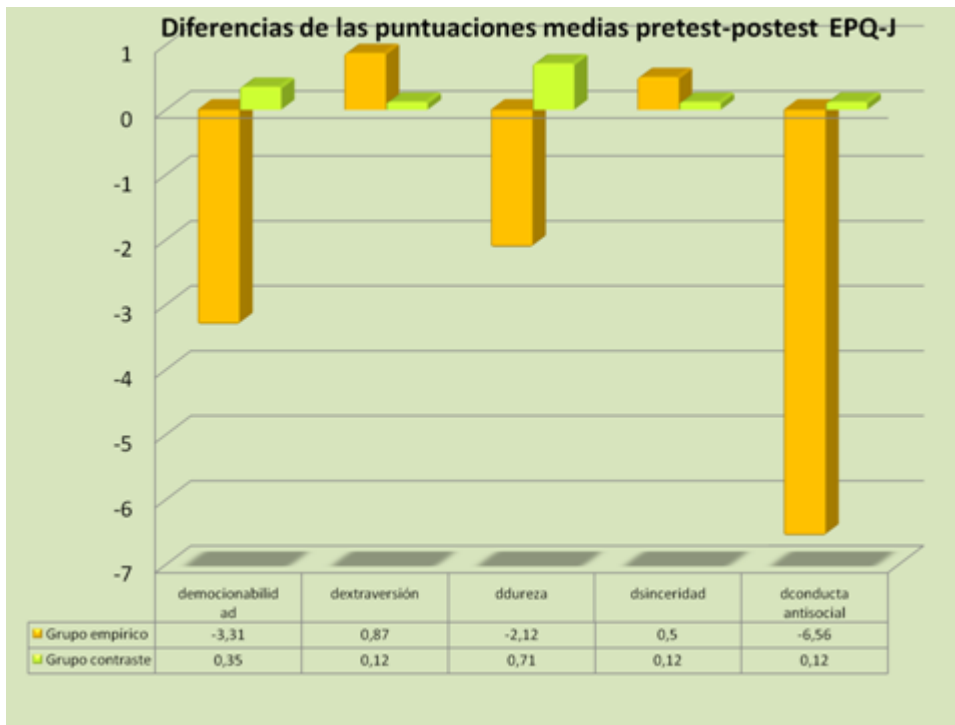


7.2. Resultados

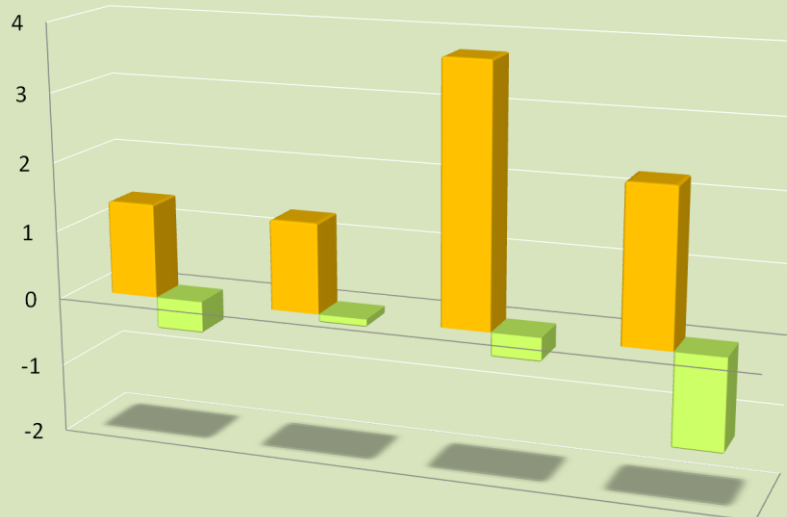
Se pretendía de manera cuantitativa, establecer el impacto de un programa de terapia artística sobre variables de la personalidad que favorecen la inhibición de conductas antisociales (dureza), fomentando conductas prosociales en el preadolescente (consideración con los demás).

En líneas generales podemos decir que las puntuaciones diferencia entre el estado previo y posterior de la implementación entre los grupo experimental y control difieren. Constatándose que disminuyen significativamente la Conducta Antisocial y Delictiva, la Dureza, Emocionabilidad, el Retraimiento Social y la Ansiedad-Timidez, Agresividad-Terquedad, Apatía- Retraimiento; frente a esto, aumenta el Autocontrol en las Relaciones Sociales, la Consideración con los Demás, la Sensibilidad Social, la Extroversión, el Respeto-Autocontrol y la Jovialidad. El Liderazgo apenas varía, tampoco la Sinceridad.

De manera visual se presentan los de los resultados en la página siguiente en los que observa la evolución de los grupos, tomando como referencias las diferencias entre las medidas del posttest y pretest.



Diferencias de las puntuaciones medias pretest-postest BAS 1

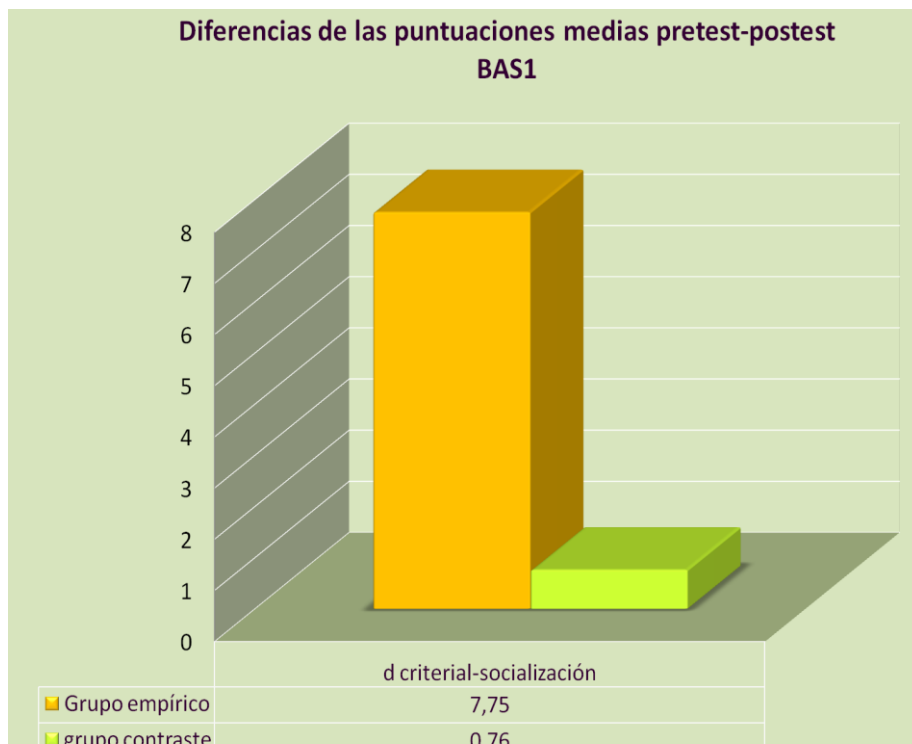


	dliderazgo	djovialidad	dsensibilidad social	drespeto-autocontrol
Grupo empírico	1,37	1,31	3,75	2,25
Grupo contraste	-0,47	-0,12	-0,35	-1,35

Diferencias de las puntuaciones medias pretest-postest BAS 1



	dAgresividad-Terquedad	dApatía-Retraitamiento	dAnsiedad-Timidez
Grupo empírico	-3,37	-5,68	-2,56
Grupo contraste	0,76	1,41	0,41
Columna1			



Análisis de los datos obtenidos

Con los datos recogidos en la evaluación pretest-posttest se realizó un análisis cuantitativo del cambio o evolución experimentado en las variables objeto de estudio del pretest al posttest, tanto en el grupo experimental como en el de control. Para ello se obtuvieron las medias y las desviaciones típicas de cada variable de la diferencia pretest, posttest en cada uno de los dos grupos. Las tablas que surgen de los análisis estadísticos llevados a cabo con el SPSS versión 15 señalan la evolución experimentada. Hemos de señalar, que al considerar la diferencia pretest-posttest, una puntuación negativa supone un aumento, y una puntuación positiva una disminución, del valor de la variable del pretest al posttest.

ANÁLISIS DE CORRELACIONES DE VARIABLES RELACIONAS CON LA DUREZA

Se expone la evolución de las puntuaciones medias diferencia de las medidas pretest a la posttest en las variables objeto de estudio, tanto en el grupo experimental como en el de control, después de la aplicación del programa al primero de ellos. Posteriormente, con la finalidad de poder explicar qué afecta esa evolución en las variables tras la aplicación del programa, y facilitar la comparación de los cambios experimentados por los adolescentes que realizaron el programa y los adolescentes del grupo control a los que no se les aplicó, se realizan análisis de regresiones para comparar las variables analizando las correlaciones existentes entre las de personalidad y las socializadoras. Se describen los resultados comentándose las implicaciones de los mismos, y clarificando, las variables de personalidad y socializadoras incidentes en el desarrollo personal y social, en las que el programa ha tenido efecto significativo.

Evolución de las puntuaciones medias diferencia pretest-posttest de las variables de personalidad del cuestionario EPQ-J tras la aplicación del programa

	Tipo de grupo	Media	Desv. tip.	N
demo	Control	-,35	,49	17
	Experimental	3,31	1,74	16
	Total	1,42	2,24	33
dextra	Control	-,12	,48	17
	Experimental	-,87	1,20	16
	Total	-,48	,97	33
ddureza	Control	-,71	,92	17
	Experimental	2,12	1,09	16
	Total	,67	1,74	33
dsince	Control	-,12	2,71	17
	Experimental	-,50	,97	16
	Total	-,30	2,04	33
dantis	Control	-,12	,48	17
	Experimental	6,56	4,27	16
	Total	3,12	4,49	33

Estadísticos descriptivos de las variables de Personalidad del EPQ-J

En la tabla se observa de manera descriptiva la evolución experimentada por las variables de personalidad del cuestionario EPQ-J (Emocionabilidad, Extraversión, Dureza, Conducta antisocial, Sinceridad), tanto en el grupo experimental como en el de control, tras la aplicación del programa. Se detallan las medias en cada una de las variables diferencia pretest-postest y el grado en el que las puntuaciones, se alejan de su media.

Las puntuaciones medias diferencia disminuyen en las variables Emocionabilidad (demo), Dureza (ddureza) y Conducta Antisocial (dantis) en el grupo experimental, experimentando esas mismas variables un pequeño aumento en el grupo control; Al mismo tiempo vemos cómo aumentan las puntuaciones en Extraversión (dextra), no observándose apenas diferencias en Sinceridad (dsince) en ambos grupos.

Pruebas de Kolmogorov-Smirnov

Las tablas siguientes nos informan del requisito de Normalidad. Se utiliza la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar si las puntuaciones diferencia obtenidas por la muestra de sujetos del grupo de control se distribuyen normalmente por un lado, y para las obtenidas por los sujetos del grupo que recibió la terapia artística por otro lado.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov está construida, teniendo como base la detección de las discrepancias existentes entre las frecuencias relativas acumuladas de las dos muestras objeto de estudio. Lo anterior propicia que esta prueba pueda advertir diferencias no tan sólo entre los promedios, sino que éstas sean debidas a la dispersión, o la simetría o la oblicuidad. Esta característica la hace distintiva de aquellas que solamente se ocupan de analizar las diferencias entre los promedios. Esta prueba admite que los tamaños de las muestras no sean iguales.

GRUPO DE CONTROL		Demo	dextra	ddureza	dsince	Dantis
N		17	17	17	17	17
Parámetros normales(a,b)	Media	-,35	-,12	-,70	-,12	-,12
	Desviación típica	,49	,48	,919	2,71	,48
Diferencias más extremas	Absoluta	,41	,42	,31	,42	,42
	Positiva	,26	,34	,22	,42	,34
	Negativa	-,41	-,42	-,31	-,28	-,42
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,69	1,73	1,27	1,7	1,73
Sig. asintót. (bilateral)		,007	,005	,08	,004	,005

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra,
 aplicada al grupo de control con las variables de personalidad del EPQ-J

- a La distribución de control es la Normal.
- b Se han calculado a partir de los datos.
- c Tipo de grupo = De control

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra(c)

GRUPO EXPERIMENTAL		demo	dextra	ddureza	dsince	Dantis
N		16	16	16	16	16
Parámetros normales (a,b)	Media	3,31	-,87	2,12	-,50	6,56
	Desviación típica	1,74	1,20	1,09	,976	4,27
Diferencias más extremas	Absoluta	,13	,27	,23	,24	,13
	Positiva	,13	,23	,23	,20	,12
	Negativa	-,12	-,27	-,20	-,24	-,13
Z de Kolmogorov-Smirnov		,53	1,08	,93	,96	,54
Sig. asintót. (bilateral)		,94	,19	,35	,32	,93

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra
 aplicada al grupo Experimental con las variables de personalidad del EPQ-J

- a La distribución de control es la Normal.
- b Se han calculado a partir de los datos.
- c Tipo de grupo = Experimental

Como puede observarse en las tablas, para los sujetos del grupo de control, sólo las puntuaciones diferencia en Dureza se distribuyen normalmente ($p > 0,05$), no cumpliendo dicho requisito dichas puntuaciones del resto de las variables (Emocionabilidad, Extraversión, Sinceridad y Conducta Antisocial) cuyos valores de significación fueron menores de 0,05 ($p < 0,05$). Sin embargo, para el grupo que

recibió la terapia artística, las puntuaciones diferencia entre pretest y posttest de todas las variables de personalidad se ajustan a la distribución normal ($p > 0.05$).

Como consecuencia de los resultados obtenidos en la prueba de Kolmogorov-Smirnov, sólo podemos utilizar pruebas paramétricas para la variable dureza, pues se cumple el supuesto de la normalidad de las puntuaciones diferencia tanto para los sujetos del grupo control como para los del Experimental, estando obligados al uso de pruebas no paramétricas para el resto de variables de personalidad, pues no se cumple el supuesto de normalidad de las puntuaciones diferencia del grupo control.

1. El que no se cumpla el supuesto de normalidad obliga al uso de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, ya que se comparan dos grupos independientes (Véase tabla siguiente).

	demo	dextra	dsince	dantis
U de Mann-Whitney	5,50	83,50	121,00	22,50
W de Wilcoxon	158,50	219,50	257,00	175,50
Z	-4,84	-2,22	-,59	-4,35
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,027	,55	,000

Aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para todas las variables de personalidad del Cuestionario EPQ-J. Estadístico de control (b)

- a No corregidos para los empates.
- b Variable de agrupación: Tipo de grupo

Como se muestra en la tabla siguiente, tras la aplicación del programa de terapia Artística se produjo una disminución significativa ($p < 0,05$) en la variable Emocionabilidad y Conducta Antisocial respecto al grupo de control (Véase también las puntuaciones medias de los estadísticos descriptivos previos). Sin embargo, tras la aplicación del Programa de Terapia Artística, se produjo un aumento significativo en la Extraversión ($p < 0.05$), no encontrándose diferencias significativas en la Sinceridad ($p > 0,05$).

1. Por otra parte, las puntuaciones diferencia en la variable Dureza cumplen el requisito de Normalidad (Cfr. Tabla siguiente), lo que permite el uso de la prueba Paramétrica t-Student.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							R ²
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
									Inferior	Superior	
Dureza	Se han asumido varianzas iguales	,05	,82	-8,19	31	,000	-2,83	,35	-3,54	-2,12	0,678
	No se han asumido varianzas iguales			-8,05	29,47	,000	-2,83	,35	-3,55	-2,11	

Prueba paramétrica t de Student para el análisis de la influencia de la terapia artística sobre las variables de personalidad del Cuestionario EPQ-J.

Como puede observarse en la tabla, se cumple el supuesto de homocedasticidad de varianza ($P. Levene > 0,05$), por lo que no es necesaria la corrección de grado de libertad de Welch (utilizamos el valor de significación localizado en “se han asumido varianzas iguales”). De este modo podemos concluir que tras la aplicación del Programa de Terapia Artística, disminuye significativamente la Variable Dureza ($p < 0,05$) respecto al grupo de control, con un tamaño de efecto grande ($R^2 = 0,6786$).

Evolución de las puntuaciones medias diferencia pretest-postest de las variables de socialización de la batería de socialización BAS-3

Podemos ver en los estadísticos descriptivos las medias en cada una de las variables diferencia de socialización del BAS-3 y el grado en el que las puntuaciones, se alejan de su media.

	Tipo de grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Consideración	Contraste	17	,18	,39	,095
	Empírico	16	-2,62	1,45	,36
Autocontrol	Contraste	17	,29	,47	,11
	Empírico	16	-2,56	1,15	,29
Retraimiento	Contraste	17	-,23	1,03	,25
	Empírico	16	1,19	2,14	,53
Ansiedad	Contraste	17	,059	1,09	,26
	Empírico	16	1,94	1,81	,45
Liderazgo	Contraste	17	,000	,000	,000
	Empírico	16	-,44	1,26	,32

Estadísticos descriptivos de las variables de Socialización del BAS-3

Como podemos observar las puntuaciones medias disminuyen en las variables diferencia Retraimiento social y Ansiedad social-Timidez, en el grupo experimental, experimentando esas mismas variables un pequeño aumento en el grupo control; Al mismo tiempo vemos como aumentan las puntuaciones diferencia en Consideración con los demás, Autocontrol en las relaciones Sociales y Retraimiento social, no observándose apenas cambios significativos en Liderazgo en ambos grupos.

Pruebas de Kolmogorov-Smirnov

Se presentan las tablas estadísticas que informan del requisito de Normalidad para el BAS-3.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra(d)

		Consideración	Autocontrol	Retraimiento	Ansiedad	Liderazgo
N		17	17	17	17	17
Parámetros normales(a,b)	Media	,18	,29	-,23	,059	,000
	Desviación típica	,39	,469	1,032	1,09	,000(c)
Diferencias más extremas	Absoluta	,50	,44	,47	,40	
	Positiva	,50	,44	,35	,40	
	Negativa	-,33	-,26	-,47	-,30	
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,05	1,8	1,9	1,6	
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,003	,001	,008	

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra aplicada al grupo de control, con las variables de socialización del BAS-3.

		Consideración	Autocontrol	Retraimiento	Ansiedad	Liderazgo
N		16	16	16	16	16
Parámetros normales(a,b)	Media	-2,62	-2,56	1,19	1,94	-,44
	Desviación típica	1,45	1,15	2,13	1,80	1,26
Diferencias más extremas	Absoluta	,23	,21	,22	,20	,45
	Positiva	,14	,21	,22	,20	,36
	Negativa	-,23	-,16	-,16	-,14	-,45
Z de Kolmogorov-Smirnov		,91	,84	,89	,79	1,8
Sig. asintót. (bilateral)		,37	,48	,41	,55	,003

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra aplicada al grupo experimental, con las variables de socialización del BAS-3.

- a La distribución de control es la Normal.
- b Se han calculado a partir de los datos.

c Tipo de grupo = Experimental

Como vemos en las tablas, **para los sujetos del grupo de control**, las puntuaciones diferencia **no** se distribuyen normalmente ($p < 0,05$). No obstante, **para los del grupo que recibió la terapia artística** existe una distribución normal de dichas puntuaciones ($p > 0,05$) excepto las de liderazgo ($p = ,003$). Como consecuencia del incumplimiento del supuesto de normalidad en la prueba de Kolmogorov-Smirnov, es obligado de nuevo el uso de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para todas las variables de socialización:

	Consideración	Autocontrol	Retraimiento	Ansiedad	Liderazgo
U de Mann-Whitney	7,00	,00	81,00	45,00	110,50
W de Wilcoxon	143,00	136,00	234,00	198,00	246,50
Z	-4,90	-5,05	-2,25	-3,49	-1,84
Sig. asíntót. (bilateral)	,00	,00	,02	,00	,06
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,00(a)	,00(a)	,05(a)	,001(a)	,36(a)

Aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para todas las variables de socialización del BAS-3. Estadístico de control (b).

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Tipo de grupo

Como se muestra en la tabla, tras la aplicación del programa en el grupo experimental, se produjo una mejora significativa en la Consideración con los demás y el Autocontrol en las relaciones sociales respecto al grupo de control. También se produjo una disminución significativa del Retraimiento social y la Ansiedad social-Timidez respecto al grupo de control. Sin embargo, la evolución del liderazgo no aumentó significativamente tras la terapia artística.

Evolución de los las puntuaciones medias diferencia pretest-postest de las variables facilitadoras del BAS-1

Se presentamos los estadísticos descriptivos de las variables facilitadoras de la socialización del Cuestionario BAS-1. Con ellos podemos ver las medias en cada una de las variables diferencia de socialización tanto en el grupo de control como en el experimental y el grado en el que las puntuaciones diferencia de cada una de estas variables, tanto en el grupo experimental como en el de control, se alejan de su media.

	Tipo de grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Liderazgo	Contraste	17	,47	2,62	,63
	Empírico	16	-1,37	1,93	,48
Jovialidad	Contraste	17	,12	,78	,19
	Empírico	16	-1,31	1,01	,25
Sensibilidad Social	Contraste	17	,35	1,32	,32
	Empírico	16	-3,75	2,02	,50
Respeto-Autocontrol	Contraste	17	1,35	2,47	,60
	Empírico	16	-2,25	2,43	,61

Estadísticos descriptivos de las variables facilitadoras de la conducta social del Cuestionario de Socialización para profesores BAS-1

Como podemos observar las puntuaciones medias aumentan en las variables diferencia que reflejan la opinión del profesor sobre la efectividad del programa de terapia artística: Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad Social y Respeto-Autocontrol en el grupo experimental, experimentando esas mismas variables una disminución en el grupo control, sobre todo la variable Respeto-Autocontrol.

Las tablas siguientes informan del requisito de Normalidad utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

		Liderazgo	Jovialidad	Sensibilidad Social	Respeto Autocontrol
N		17	17	17	17
Parámetros normales(a,b)	Media	,47	,12	,35	1,35
	Desviación típica	2,62	,78	1,32	2,47
Diferencias más extremas	Absoluta	,22	,22	,25	,24
	Positiva	,22	,21	,25	,24
	Negativa	-,13	-,22	-,22	-,17
Z de Kolmogorov-Smirnov		,91	,92	1,04	,98
Sig. asíntot. (bilateral)		,37	,36	,23	,29

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra aplicada al grupo de contraste, con las variables facilitadoras de la conducta social del Cuestionario de Socialización BAS-1

- a La distribución de contraste es la Normal.
- b Se han calculado a partir de los datos.
- c Tipo de grupo = contraste

		Liderazgo	Jovialidad	Sensibilidad Social	Respeto Autocontrol
N		16	16	16	16
Parámetros normales(a,b)	Media	-1,37	-1,31	-3,75	-2,25
	Desviación típica	1,93	1,01	2,016	2,436
Diferencias más extremas	Absoluta	,25	,19	,24	,19
	Positiva	,25	,19	,24	,12
	Negativa	-,14	-,18	-,20	-,19
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,01	,75	,95	,78
Sig. asíntot. (bilateral)		,26	,62	,33	,57

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra aplicada al grupo empírico, con las variables facilitadoras de la conducta social del Cuestionario de Socialización BAS1

- a La distribución de contraste es la Normal.
- b Se han calculado a partir de los datos.
- c Tipo de grupo = Empírico

Como puede observarse en las tablas tanto **para los sujetos del grupo de control**, como **para el grupo que recibió la terapia artística**, las puntuaciones diferencia entre pretest y postest de todos los aspectos facilitadores del BAS-1 se ajustan a la distribución normal ($p > 0.05$). Como consecuencia de los resultados obtenidos en la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se puede utilizar la prueba paramétrica t de Student para el análisis de la influencia de la terapia artística sobre los aspectos facilitadores, pues se cumple el supuesto de la normalidad de las puntuaciones diferencia tanto para los sujetos del grupo control como para los del experimental.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia
Liderazgo	Se han asumido varianzas iguales	,36	,55	2,29	31	,03	1,84	,806
	No se han asumido varianzas iguales			2,31	29,32			
Jovialidad	Se han asumido varianzas iguales	1,91	,18	4,55	31	,00	1,43	,31
	No se han asumido varianzas iguales			4,52	28,18			
Sensibilidad Social	Se han asumido varianzas iguales	1,28	,26	6,96	31	,00	4,10	,59
	No se han asumido varianzas iguales			6,87	25,63			
Respeto-Autocontrol	Se han asumido varianzas iguales	,03	,86	4,21	31	,00	3,60	,85
	No se han asumido varianzas iguales			4,21	30,93			

Prueba paramétrica t de Student para el análisis de la influencia de la terapia artística sobre los aspectos facilitadores de la socialización del Cuestionario BAS-1

Se puede observar que se cumple el supuesto de homocedasticidad de varianza ($P. Levene > 0,05$), por lo que no es necesaria la corrección de grado de libertad de Welch (utilizamos el valor de significación localizado en “se han asumido varianzas iguales”). De este modo podemos concluir que tras la aplicación del Programa de Terapia Artística, aumenta significativamente ($p < 0,05$) el liderazgo, la jovialidad, la sensibilidad social y el respeto-autocontrol respecto al grupo de control, variables del Cuestionario de Socialización para Profesores BAS-1.

Evolución de las puntuaciones medias diferencia pretest-postest de las variables perturbadoras del BAS-1 tras la aplicación de un programa de terapia artística

Se presentan en la primera tabla los descriptivos de las variables perturbadoras de la socialización del Cuestionario de socialización para profesores BAS-1. Con ellos podemos ver las medias en cada una de las variables diferencia y el grado en el que estas puntuaciones se alejan de su media.

Observamos de nuevo que las puntuaciones disminuyen en las variables: Agresividad-Terquedad, Apatía-Retraimiento y Ansiedad Social-Timidez en el grupo experimental, mientras sufren incluso un pequeño aumento en el grupo control, sobre todo la variable Apatía-Retraimiento..

	Tipo de grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Agresividad-Terquedad	Contraste	17	-,76	1,48	,36
	Empírico	16	3,37	1,70	,427
Apatía-Retramiento	Contraste	17	-1,41	1,32	,32
	Empírico	16	5,68	3,05	,76
Ansiedad-Timidez	Contraste	17	-,41	,79	,19
	Empírico	16	2,56	1,82	,45

Estadísticos descriptivos de las variables perturbadoras de la socialización del BAS-1

Las siguientes tablas informan del requisito de Normalidad por medio de la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

		Agresividad Terquedad	Apatía Retramiento	Ansiedad Timidez
N		17	17	17
Parámetros normales(a,b)	Media	-,76	-1,41	-,41
	Desviación típica	1,48	1,32	,79
Diferencias más extremas	Absoluta	,18	,21	,24
	Positiva	,18	,14	,24
	Negativa	-,17	-,21	-,23
Z de Kolmogorov-Smirnov		,76	,86	,99
Sig. asintót. (bilateral)		,60	,44	,28

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra aplicada al grupo de contraste, con las variables de perturbadoras de la conducta social del BAS-1

- a La distribución de contraste es la Normal.
- b Se han calculado a partir de los datos.
- c Tipo de grupo = Contraste

		Agresividad Terquedad	Apatía Retramiento	Ansiedad Timidez
N		16	16	16
Parámetros normales(a,b)	Media	3,37	5,69	2,56
	Desviación típica	1,71	3,05	1,82
Diferencias más extremas	Absoluta	,17	,21	,28
	Positiva	,17	,21	,28
	Negativa	-,15	-,13	-,19
Z de Kolmogorov-Smirnov		,68	,84	1,12
Sig. asintót. (bilateral)		,74	,48	,16

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra aplicada al grupo empírico, con las variables de perturbadoras de la conducta social del Cuestionario de Socialización para profesores BAS-1

- a La distribución de contraste es la Normal.
- b Se han calculado a partir de los datos.

Como puede observarse, tanto para los sujetos del grupo de contraste, como para el grupo que recibió la terapia artística, las puntuaciones diferencia entre pretest y postest de todos los aspectos facilitadores del BAS-1 se ajustan a la distribución normal ($p > 0.05$). Como consecuencia de los resultados obtenidos en la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se puede utilizar la prueba paramétrica t de Student para el análisis de la influencia de la terapia artística sobre los aspectos perturbadores, pues se cumple el supuesto de la normalidad de las puntuaciones diferencia tanto para los sujetos del grupo contraste como para los del empírico.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia
		F	Sig.					
Agresividad Terquedad	Se han asumido varianzas iguales	,10	,75	-7,45	31	,00	-4,14	,55
	No se han asumido varianzas iguales			-7,42	29,76	,00	-4,14	,558
Apatía Retraimiento	Se han asumido varianzas iguales	17,49	,00	-8,77	31	,00	-7,10	,81
	No se han asumido varianzas iguales			-8,58	20,21	,00	-7,10	,83
Ansiedad Timidez	Se han asumido varianzas iguales	2,47	,12	-6,13	31	,00	-2,97	,48
	No se han asumido varianzas iguales			-6,01	20,24	,00	-2,97	,49

Prueba paramétrica t de Student para el análisis de la influencia de la terapia artística sobre los aspectos perturbadores de la socialización del Cuestionario BAS-1

Observamos que se cumple el supuesto de homocedasticidad de varianza para agresividad-terquedad y ansiedad-timidez ($P. Levene > 0,05$), por lo que no es necesaria la corrección de grado de libertad de Welch (utilizamos el valor de significación localizado en “se han asumido varianzas iguales”). Sin embargo, no cumple el requisito de la homocedasticidad la apatía-retraimiento, lo que requiere la corrección de grados de libertad de Welch (utilizamos el valor de significación localizado en “se han asumido varianzas iguales”). De este modo podemos concluir que tras la aplicación del Programa de Terapia Artística, disminuye significativamente

($p < 0,05$) la agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y la ansiedad-timidez respecto al grupo de contraste.

Evolución de las puntuaciones medias diferencia pretest-postest de las conductas antisociales y delictivas del cuestionario AD tras la aplicación de un programa de terapia artística

	Tipo de grupo	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
Antisocial	Contraste	17	-1,18	3,24	,79
	Empírico	16	4,69	2,60	,65
Delictiva	Contraste	17	-,059	,75	,18
	Empírico	16	1,37	1,36	,34

Estadísticos descriptivos de las conductas antisociales y delictivas del Cuestionario AD

Como podemos observar las puntuaciones medias diferencia Conducta Antisocial y Conducta Delictiva, disminuyen en el grupo empírico, después de la aplicación del Programa de Terapia Artística, experimentando esas mismas variables un aumento en el grupo contraste, al que no fue aplicado.

		Antisocial	Delictiva
N		17	17
Parámetros normales(a,b)	Media	-1,18	-,059
	Desviación típica	3,24	,75
Diferencias más extremas	Absoluta	,30	,35
	Positiva	,30	,35
	Negativa	-,29	-,29
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,23	1,45
Sig. asintót. (bilateral)		,09	,03

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra aplicada al grupo de contraste con las variables del Cuestionario AD

- a. La distribución de contraste es la Normal.
- b. Se han calculado a partir de los datos.
- c. Tipo de grupo = Control

		Antisocial	Delictiva
N		16	16
Parámetros normales(a,b)	Media	4,69	1,37
	Desviación típica	2,60	1,36
Diferencias más extremas	Absoluta	,18	,29
	Positiva	,18	,29
	Negativa	-,09	-,15
Z de Kolmogorov-Smirnov		,728	1,18
Sig. asintót. (bilateral)		,66	,12

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra aplicada al grupo empírico con las variables del Cuestionario AD

- a. La distribución de contraste es la Normal.
- b. Se han calculado a partir de los datos.
- c. Tipo de grupo = Empírico

Para los sujetos del grupo de contraste, sólo las puntuaciones diferencia de las conductas antisociales se distribuyen normalmente ($p > 0,05$), no cumpliendo dicho requisito dichas puntuaciones de las conductas delictivas ($p < 0,05$). Sin embargo, para el grupo que recibió la terapia artística, las puntuaciones diferencia entre pretest y postest de todas las variables de personalidad se ajustan a la distribución normal ($p > 0,05$). Por tanto sólo podemos utilizar pruebas paramétricas para las conductas antisociales –pues se cumple el supuesto de la normalidad, estando obligados al uso de pruebas no paramétricas para las conductas delictivas.

1. Uso de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, ya que se comparan dos grupos independientes.

	Delictiva
U de Mann-Whitney	41,50
W de Wilcoxon	194,50
Z	-3,61
Sig. asintót. (bilateral)	,00
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,00(a)

Aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney con las variables del Cuestionario AD. Estadístico de contraste (b)

- a No corregidos para los empates.
- b Variable de agrupación: Tipo de grupo

Como se muestra en la tabla 32, tras la aplicación del programa de terapia Artística se produjo una disminución significativa ($p < 0,05$) en las conductas delictivas (véase las puntuaciones medias de la tabla 29)

1. Por otra parte, las puntuaciones diferencia de las conductas antisociales cumplen el requisito de Normalidad lo que permite el uso de la prueba Paramétrica t-Student

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Sig. (bilatera l)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia
		F	Sig.	t	Gl			
Antisocial	Se han asumido varianzas iguales	,01	,92	-5,70	31	,00	-5,86	1,03
	No se han asumido varianzas iguales			-5,74	30,26	,00	-5,86	1,02

Prueba paramétrica t -de Student para el análisis de la influencia de la terapia artística, sobre las variables del Cuestionario A-D

Como puede observarse en la tabla anterior, se cumple el supuesto de homocedasticidad de varianza ($P. Levene > 0,05$), por lo que no es necesaria la corrección de grado de libertad de Welch (utilizamos el valor de significación localizado en “se han asumido varianzas iguales”). De este modo podemos concluir que tras la aplicación del Programa de Terapia Artística, disminuyen significativamente las conductas antisociales ($p < 0,05$) respecto al grupo de contraste.

Análisis de correlaciones entre una selección de variables relacionadas con la conducta delictiva.

El Coeficiente de correlación de Spearman, es una prueba no paramétrica que mide la asociación o interdependencia entre dos variables continuas. El coeficiente de correlación de Spearman es recomendable utilizarlo cuando los datos presentan valores externos ya que dichos valores afectan mucho el coeficiente de correlación de Pearson, o ante distribuciones no normales. Se aplica esta correlación

a los datos obtenidos en el grupo empírico, relacionando las puntuaciones directas del pretest con las puntuaciones del posttest, en las variables consideradas en nuestro estudio; además se relacionan las puntuaciones directas del pretest con las puntuaciones diferencia posttest-pretest, con el fin de observar cómo se asocian las variables estudiadas de personalidad y socialización en base al nivel previo de los sujetos (puntuaciones directas del pretest) con las obtenidas después de la aplicación del programa de terapia artística a este grupo, es decir, se analiza en el grupo empírico la relación entre los niveles iniciales y los beneficios del programa.

			Conducta antisocial - pretest - AD	Conducta delictiva - pretest - AD	Agresividad-Terquedad-pretest-BAS1
Rho de Spearman	Conducta antisocial - pretest - EPQJ	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,686(**) ,003	,768(**) ,001	,843(**) ,000
	Conducta antisocial - pretest - AD	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.	,836(**) ,000	,671(**) ,004
	Conducta delictiva - pretest - AD	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.	1,000	,732(**) ,001
N			16	16	16

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fase de Pretest: Índices de correlación entre las medidas de las variables Conducta antisocial del Cuestionario de Personalidad EPQ-J, Agresividad-Terquedad del Cuestionario de Socialización para Profesores BAS-1 y Conducta antisocial y Delictiva del Cuestionario AD.

			Conducta antisocial - posttest - AD	Conducta delictiva - posttest - AD	Agresividad-Terquedad-posttest-BAS1
Rho de Spearman	Conducta antisocial - posttest - EPQJ	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,433 ,094	,541(*) ,031	,416 ,109
	Conducta antisocial - posttest - AD	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.	,670(**) ,005	,678(**) ,004
	Conducta delictiva - posttest - AD	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.	1,000	,653(**) ,006
N			16	16	16

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fase de Posttest: Índices de correlación entre las medidas de las variables Conducta antisocial del Cuestionario de Personalidad EPQ-J, Agresividad-Terquedad del Cuestionario de Socialización para Profesores BAS-1 y Conducta antisocial y Delictiva del Cuestionario AD.

Se han calculado los índices de correlación Rho de Spearman entre las distintas medidas pretest y posttest de una selección de variables relacionadas con conductas antisociales violentas y/o delictiva, esto es, la Conducta Antisocial del Cuestionario de Personalidad EPQ-J, Agresividad-Terquedad del Cuestionario de Socialización para Profesores BAS-1 y Conducta Antisocial y Delictiva del Cuestionario AD.

Se obtienen índices altamente significativos entre las cuatro distintas variables consideradas en nuestro estudio (siempre con niveles iguales o menores a 0.01).

También se calcularon las puntuaciones diferencia entre estas variables, esto es entre las medidas del posttest y pretest, de manera que puntuaciones negativas indicaran una disminución de las medidas en el posttest. Los resultados de ello se muestran en la tabla 36, en la que se aprecia que en todos los casos se mostró una disminución en las escalas antisociales y delictivas de las tres pruebas implicadas en su evaluación (EPQ-J, BAS 1 y 3 y AD).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. ttp.
dif agresividad BAS	16	-7,00	,00	-3,3750	1,70783
dif conducta antisocial	16	-11,00	,00	-4,6875	2,60048
dif conducta delictiva	16	-5,00	,00	-1,3750	1,36015
dif CA EPQJ	16	-15,00	,00	-6,5625	4,27346

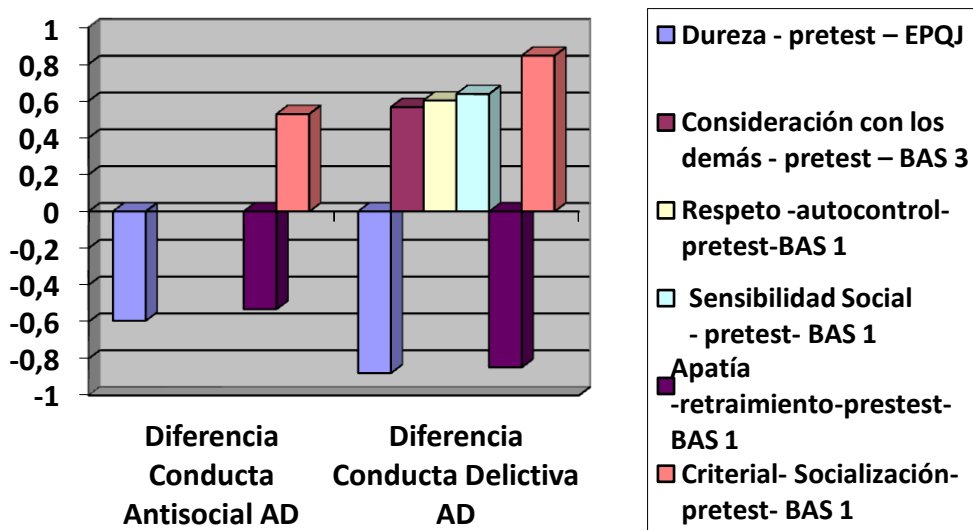
Estadísticos descriptivos de las puntuaciones diferencia posttest- pretest de las variables Conducta antisocial del Cuestionario de Personalidad EPQ-J, Agresividad-Terquedad del Cuestionario de Socialización para Profesores BAS-1 y Conducta antisocial y Delictiva del Cuestionario AD consideradas en nuestro estudio.

Tomado como punto de partida estas puntuaciones diferencia, se calcularon los índices de correlación entre las puntuaciones obtenidas en el pretest de las pruebas aplicadas y estas puntuaciones diferencia, lo que se plasma en las tablas siguientes, que por motivos de claridad se han agrupado en función de las pruebas aplicadas.

En relación al EPQ-J, tan sólo Dureza se relaciona de forma estadísticamente significativa con los resultados de la intervención, más concretamente con las disminuciones de Conducta Antisocial y Conducta Delictiva, sin que las restantes

dimensiones de personalidad aporten relaciones de interés estadístico. En este sentido las personas con mayor nivel de Dureza se benefician en menor medida de los efectos del programa de intervención aplicado.

En la siguiente lustración se presenta de manera más gráfica el resumen de de los índices de correlación significativos entre las medidas de las puntuaciones directas y las puntuaciones diferencia posttest-pretest de las variables consideradas en nuestro estudio. Como podemos observar la Dureza correlaciona negativamente frente a otras variables como Consideración con los demás, Respeto autocontrol o Sensibilidad social.



7.3. Discusión

Los resultados obtenidos nos indican que el nivel de inestabilidad emocional que se presentaba bastante alta en los dos grupos, empírico y de contraste, ha bajado de manera significativa en el grupo empírico tras la aplicación del programa. Por otro lado, si bien se partían de puntuaciones distintas, aunque no estadísticamente significativas, el programa parece haber sido igual de efectivo en ambos géneros.

El impacto en estas variables es lógico, ya que todas las actividades del programa procuraban trabajar relajación y reflexión, pero también la expresión y la diversión, importantes antídotos contra las conductas inestables.

Con respecto a la Dureza (P), son numerosas las investigaciones que plantean la incidencia de esta variable (Psicoticismo) sobre conductas de tipo antisocial e incluso delictivas. Así, López y López (2003) trabajando con adolescentes de población normal confirman la existencia de relaciones significativas entre determinados rasgos de personalidad (psicoticismo, impulsividad, falta de autocontrol, despreocupación, atrevimiento) y la conducta antisocial y delictiva. Garaigordobil (2005) encuentra correlaciones negativas entre la escala consideración con los demás y psicoticismo ($r = -0,37$); y la escala autocontrol y psicoticismo ($r = -0,44$), y conducta antisocial ($r = -0,40$). Cerezo (2001), encuentra correlación entre la Dureza (P, psicoticismo) y el Bullying, y un largo etcétera que relaciona esta dimensión de la personalidad con conductas antisociales y delictivas.

En nuestro estudio, los resultados del análisis de varianza indican que aunque no había diferencias significativas en el pretest entre las puntuaciones obtenidas por el grupo empírico y de contraste, siendo las del empírico un poco más altas, es decir, estos alumnos se manifestaban como un poco “más duros” (no olvidemos que este grupo era considerado por los profesores como “el peor”), sí las hay y muy significativas entre el pretest y posttest después de la aplicación del programa en el grupo empírico. No así el grupo de contraste, en el que las puntuaciones en Dureza no sólo no disminuyen, sino que aumentan un poco.

Esto significa que aspectos como los bajos niveles en empatía, sensibilidad respecto a los demás, falta de sentimientos de culpabilidad cuando se ha hecho algo ofensivo a los otros, indicadores en definitiva de una baja socialización han bajado significativamente en el grupo empírico. Estos datos pueden llevarnos a confirmar que el programa ha ejercido una mejora significativa en la variable dureza, suponemos que mejorando todos los aspectos negativos que ésta conlleva. En diversos estudios se han encontrado relaciones inversas entre conducta antisocial y empatía en niños y adolescentes (Garaigordobil et al., 2004) y adolescentes (Calvo et al., 2001; Cerezo, 2001; Mirón, Otero y Luengo, 1989).

En cuanto a la variable Conducta Antisocial, existen diferencias altamente significativas entre la puntuación anterior y posterior a la aplicación del programa en el grupo empírico, aunque no se observan diferencias en el grupo de contraste. Estos resultados permiten concluir que el programa ha podido ejercer un efecto positivo al haberse producido una disminución de las creencias respecto de la conducta antisocial, esperamos que de la propensión a una conducta antisocial, o a la propia conducta antisocial, al menos, en el ámbito en el que se desarrolla el programa. No habiéndose detectado ese cambio en el otro grupo. Vemos que en general esto coincide con unos altos niveles en Emocionabilidad (N), Dureza (P) y Sinceridad (S) (Eysenck y Eysenck, 2000) que a su vez, tras la aplicación del programa también bajan, excepto en el caso de la Sinceridad (S), que ya mostraba puntuaciones bastante altas.

Resultados similares podemos encontrar en otros estudios como los de Carrillo y Luengo (1993) que analizan la conducta antisocial juvenil; o los de Carrillo, Luengo y Romero (1994) que estudian la relación entre demora de la gratificación y conducta antisocial en adolescentes; el estudio de Cerezo (2001), que plantea las variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y adolescentes de 10 a 15 años; así como los estudios ampliamente citados de Garaidorgobil, también los de López y López (2003), que relacionan rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva.; Lund y Merrel (2001), la conducta antisocial de los niños con trastornos de aprendizaje y de conducta; estudios sobre conductas antisociales y delictivas; y Tortella-Felliu, Severa, y Fullana (2004), que elaboran un programa de prevención selectiva de los problemas de ansiedad en la infancia aplicado en la escuela.

El impacto en estas variables parece lógico, ya que todas las actividades del programa estimulan la interacción amistosa entre los miembros del grupo y con el entorno, y por tanto unas actitudes más empáticas que repercuten positivamente en la conducta social.

Según los resultados de nuestra investigación, se produce una muy significativa disminución de la conducta antisocial después de la aplicación del programa en el grupo empírico.

Como hemos indicado, el contexto en el que viven estos chicos supone un riesgo para su desarrollo social (Parejo, 2006) porque si bien cuentan con redes sociofamiliares sólidas, aunque no siempre estables y sanas, en la calle se encuentran con multitud de experiencias que le llevan a ejercer conductas antisociales e incluso delictivas. Si analizamos la bibliografía sobre el tema, encontramos que existe un amplio consenso entre los investigadores acerca de la naturaleza multicausal de la conducta antisocial.

Muñoz (2004), señala que cualquier abordaje, de intervención o preventivo en estas conductas debe asentarse en la identificación y evaluación de los factores de riesgo responsables del inicio y el mantenimiento de las mismas, y debe integrar los diferentes factores implicados, tanto ambientales como individuales (factores

psicológicos y de socialización). Nosotros hemos debido centrarnos en el ámbito escolar y curricular, aunque como se puede comprobar, no hemos eludido el conjunto de factores que afectan a estos adolescentes. Los trabajos de Espinosa, Díaz y Vidal (2002) nos llevan a valorar la importancia de los programas que estimulan el desarrollo moral como medio de prevención de la conducta antisocial; y complementariamente el estudio de Frías, López y Díaz (2003) a enfatizar el efecto del microsistema, del exosistema y del macrosistema en la conducta antisocial, de cara a la intervención sobre los contextos. En nuestro caso y con nuestros medios, la intervención desde todos estos ámbitos, era muy difícil, pero dado el gran número de programas que, por ser esta zona de tipo marginal, se llevan a cabo, y la cantidad de recursos que se emplean, podría desarrollarse un programa de Terapia artística, en colaboración con diversos sectores, como se lleva a cabo en el IES Cantelly de Dos Hermanas, Sevilla, aunque en este caso sólo se haya realizado a través de pocas sesiones (Callejón, 2006).

De cualquier modo, y aplicado en el contexto escolar, los resultados de nuestro trabajo pueden tener implicaciones prácticas para la intervención social y psicológica en contextos educativos ya que permiten identificar algunas variables relevantes como la Dureza (Psicoticismo), y por tanto la falta de empatía, conductas de falta de consideración por los demás, de déficit en el autocontrol de impulsos, prosociales, etc, que llevan a conductas antisociales e incluso delictivas, y que pueden ser desarrolladas a través de programas de intervención como medio de prevención, o al menos como contrapeso, de esas conductas no deseables (Ardil et al., 2006; Cabrera, 2002; Garaigordobil, 1999, 2003ab, 2004abc, 2005, Garaigordobil y Echebarria, 1995; Garaigordobil y Galdeano, 2006; Garaigordobil, Maganto y Etxebarria, 1996; Moffitt y Caspi, 2001). Como hemos indicado, resulta imprescindible indicar que este tipo de conducta requiere una comprensión e intervención holística o global, ya que, como hemos visto, diversos estudios han puesto de relieve la influencia de múltiples factores en la emergencia de estas conductas, por ejemplo, factores familiares como la interacción padres-hijos, factores sociales como los vínculos de amistad con iguales, factores situaciones como la observación de violencia en los medios de comunicación...Y podemos decir que casi

todos confluyen en el ambiente en el que están inmerso estos adolescentes (Parejo, 2006).

En este sentido, Ladd y Asher (1985), indicaron que en estos niveles, no sólo es importante enseñar a los niños como llevar a cabo la conducta social, sino también es necesario facilitarles habilidades para que sean capaces de integrar esa conducta en contextos diferentes o en relaciones interpersonales nuevas. Y ello requiere intervenciones multifacéticas (instrucciones, modelado, ensayos conductuales, feedback), pues diferentes investigadores, como los citados Ladd y Asher (1985); Kazdin (1985); Bierman (1986); Coie y Koepl (1990), demostraron que los enfoques con múltiples componentes producen cambios más positivos, ya que la combinación de técnicas aumenta la generalización y persistencia de los efectos de la intervención. Pero al estar tales estrategias influidas por los rasgos psicoevolutivos de los alumnos, son los mayores los que las generalizan con más rapidez, gracias a su superior capacidad para elaborar representaciones abstractas (Craighead, Meyers, Craighead, y Mc Hale, 1983; Dodge et al., 1989; Ladd y Asher, 1985).

Con respecto a la Batería de Socialización, en su versión de autoevaluación (BAS-3), son múltiples las investigaciones en el que esta prueba ha sido administrada, por citar algunas, podemos ver que se utiliza en trabajos que relacionan variables de personalidad con diámicas de Bullying (Cerezo, 2001); conducta antisocial y correlatos socioemocionales (Garaigordobil 2005); influencias de la práctica del deporte en la adquisición de habilidades sociales en adolescentes (Raga y Rodríguez, 2001); evaluación de la conducta antisocial (De la Fuente, 2007), entre otras.

Centrándonos en la variable Consideración con los demás, los resultados del análisis de varianza pusieron de manifiesto que en la fase pretest no había diferencias significativas entre los grupos empírico y de contraste, siendo más baja la puntuación del primero, como en casi todas las variables debido a la dificultad en cuanto a conductas disruptivas, bajos rendimientos etc, que presentaba el grupo empírico. Aún así, las diferencias entre ambos no son significativas. Sin embargo en la fase posttest, tras la aplicación del programa, podemos ver cómo las puntuaciones varían de manera muy significativa en el grupo que lo recibió, así, el grupo empírico

incrementa su puntuación media, mientras que el contraste incluso la disminuye. Todo esto nos indica que el programa ha podido ser efectivo para esta variable. Estudios similares (De la Fuente, 2007; Garaigordobil, 2005a), evidencian que los adolescentes con alta conducta antisocial, desde el punto de vista conductual muestran pocas conductas de consideración por los demás, de autocontrol y prosociales autoevaluadas, y evaluadas por los profesores. Se evidencian correlaciones significativas positivas entre alta conducta antisocial autoevaluada y muchos problemas académicos y de conducta antisocial y baja adaptación social (Hopkins, 1987; Rutter, Giller y Hagell, 2002). Con lo que se puede concluir de estos estudios que los adolescentes que autoinformaban tener muchas conductas antisociales también disponían de pocas conductas de consideración por los demás, pocas conductas de autocontrol de impulsos, pocas conductas prosociales, pocas conductas asertivas y sumisas con los iguales, así como muchas conductas agresivas (Shaffer, 2007). Tendencialmente manifestaban muchas conductas de retraimiento y pocas conductas de liderazgo. Mostraban bajo autoconcepto académico, emocional y familiar, alto autoconcepto negativo, bajo autoconcepto positivo y global, teniendo una percepción negativa de sus compañeros de grupo (Justicia et al., 2006; Shaffer, 2007; Urra, 2006). En nuestra muestra no encontramos ese bajo autoconcepto positivo y global, como ya hemos indicado, debido, según los datos recabados, a la influencia las redes socio-familiares

Respecto a la variable Autocontrol en las Relaciones Sociales, como señalamos, tiene una dimensión claramente bipolar que representa, en su polo positivo, acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto, y en el polo negativo, conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina. Podemos observar, cómo se produce una diferencia altamente significativa entre las puntuaciones pretest-posttest en el grupo empírico, aumentando su valor considerablemente.

De cara a futuros programas de prevención, estos datos pueden resultar importantes, dado que trabajando en ellos podremos influir de manera positiva en las conductas sociales inadecuadas. Esto es especialmente relevante, ya que diversos

estudios señalan que los niños y adolescentes que comienzan tempranamente con conductas antisociales y delictivas, tienen más posibilidades de convertirse en delincuentes habituales que los que comienzan a edades más tardías (Burns, Howell, Janet, Wiig, Augi-Meri, Welsh); Farrington, 1997; Wasserman, Miller y Cothorn, 2000). Como hemos señalado, diversos estudios coinciden con nuestros resultados, en la necesidad de control de la agresividad (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004; Quinsey, Book y Lalumiere, 2001; Rodríguez, López y Andrés-Pueyo, 2002), o de la impulsividad (Calvo, González y Martorell, 2001; Rodríguez et al., 2002). También es interesante el trabajo de Carrillo y Luengo (1993) que analiza la asociación de la conducta antisocial de los adolescentes con la disposición a demorar gratificaciones.

Así, en nuestro estudio se observan altas correlaciones entre la variable Dureza (P), y la Conducta Antisocial (Ca) y Sinceridad (no-conformidad con reglas sociales). Todo esto se corresponde perfectamente con la interpretación que se ha dado de tales escalas en relación con el contenido de la escala Autocontrol en las Relaciones Sociales, cuyo polo negativo es, recordemos, la Conducta Antisocial. Resultados similares los encontramos en Cerezo, (2001); Garaigordobil, (2004 y 2005); y Garaigordobil y Galdeano, (2006); Mestre, Samper y Frías (2002 y 2004); Rutter y Giller (1985); Silva y Martorell (2001).

Con respecto al Cuestionario A-D, utilizado en diversas investigaciones (Bringa, Herrero y Rodríguez, 2006), en la variable Conducta Antisocial, el análisis de varianza de las diferencias pretest-postest en el grupo empírico tras la aplicación del programa muestra diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas, con un nivel de significación muy alto, lo que nos indica que tras la aplicación del programa la conducta antisocial ha bajado mucho en el grupo que lo ha recibido, no siendo así en el grupo de contraste, en el que prácticamente ha permanecido con puntuaciones similares a las medidas pretest, y en el que no sólo no ha bajado, sino que ha subido un poco esa conducta antisocial.

También los resultados de la investigación de López y López (2003) con adolescentes de población normal confirma la existencia de relaciones significativas

entre determinados rasgos de personalidad (psicoticismo, falta de autocontrol, despreocupación, atrevimiento) y la conducta antisocial y delictiva.

Los resultados obtenidos ratifican que el programa ha podido tener un impacto positivo y significativo al disminuir la conducta antisocial

La variable Conducta Delictiva, un paso más, en el Cuestionario A-D, pero no obligado, presenta también valores altamente significativos tras la aplicación del programa al grupo empírico, reflejados en las puntuaciones posttest. El análisis de varianza muestra que los sujetos del grupo empírico disminuyen su media frente a los del contraste, que incluso la aumentan. En una dirección similar apuntan los estudios de Garaigordobil (2005a y 2006); Lund y Merrell (2001) y Steward (2000).

Estos resultados permiten concluir que el programa ha podido ejercer un efecto positivo al haber podido contribuir a disminuir dicha conducta.

En el primer estudio, realizado por el autor de este instrumento (Seisdedos, 2000) sobre una muestra heterogénea y con puntuaciones elevadas en el Cuestionario A-D, las variables de éste parecen independientes de la Inestabilidad (N) y de la Extraversión (E), y presentan relaciones sistemáticas y significativas con la Dureza (P) y la Sinceridad (S). Los resultados parecen congruentes con la opinión general de que lo antisocial esté relacionado con la agresividad que produce la Dureza (P), y en mayor grado con esa independencia del “qué dirán” que está subyacente a la Sinceridad (S), así como que en el caso de lo delictivo se invierta la preponderancia de sus conexiones con Dureza (P) y Sinceridad (S) (pues ahora es mayor con P que con S). Se sigue observando independencia entre A-D y la inestabilidad emocional o Emocionabilidad (N), pero surgen relaciones significativas con la Extraversión, mayor en Conducta Antisocial (A) que en Conducta Delictiva (D), y en mayor medida entre las mujeres).

En nuestro estudio se puede observar una correlación positiva entre Conducta Antisocial y Conducta Delictiva con Dureza, Sinceridad, Apatía Retraimiento, y con la variable Criterial Socialización, que señala la socialización global de un sujeto (aunque con ésta correlaciona en negativo. Estos datos, como

hemos señalado más arriba, nos pueden ser muy útiles de cara a la prevención de conductas antisociales y/o agresivas y la promoción de conductas prosociales.

Otros estudios relacionan la conducta delictiva con bajos niveles en algunos componentes de la autoestima (Romero, Luengo, Carrillo y Otero, 1994; Rigby y Slee, 1993). Nosotros no hemos estudiado el tema.

Posiblemente sea preciso decir alguna palabra sobre lo que se ha considerado en el manual del Cuestionario A-D (Seisdedos, 2000) como “índice de atracción” de un elemento, al porcentaje de sujetos de la muestra normativa que ha afirmado (contestado Sí) esa conducta. En los análisis se han mantenido separados ambos sexos. Los elementos de la escala A (Antisocial) tienen mayor atracción que los de la escala D (Delictivo). Es decir, los sujetos admiten haber cometido más actos antisociales que delictivos. Si estos valores se consideran como índices de discriminación, la escala A es mucho más discriminativa (con valores cercanos al 50%) y sus distribuciones más cercanas a la de la curva normal, mientras que los índices de la escala D provocan unas distribuciones asimétricas de tipo positivo (pocos sujetos admiten haber cometido muchos actos delictivos). En todas las cuestiones, los varones presentan un índice mayor, y hay que tener en cuenta también que en la escala A, los sujetos aceptan más unos elementos que otros. Así el “5”: “Decir tacos o palabras fuertes”, o el “3”: “Entrar en un sitio prohibido (jardín privado/casa vacía)” y el “13. “Gastar bromas pesadas a la gente...” son más aceptados, mientras que lo son en mucha menor medida el “15”: “Arrancar o pisotear flores/plantas en un parque/jardín” y el “12”: Romper o tirar al suelo cosas que son de otra persona”.

Algo parecido ocurre, aunque con índices menores de atracción, en la escala D donde el índice más elevado se encuentra en ambos sexos en la cuestión 31 “Robar cosas de grandes almacenes/supermercados estando abiertos”, y la cuestión menos aceptada, también en ambos sexos, es la 27 “Planear de antemano entrar en una casa, chalet, etc. para robar cosas de valor (y hacerlo si se puede)”.

Esto aconseja, en una labor más clínica e individualizada, un análisis cualitativo de los resultados del Cuestionario A-D, para conocer en qué aspectos se manifiesta la conducta antisocial o delictiva del sujeto, ya que por ejemplo, una

misma puntuación directa en la escala D de 4 puntos (que según el baremo señala el centil 85) obtenida por dos varones, puede tener distinta valoración clínica de la conducta desviada según la especificidad de los actos admitidos por cada sujeto (p. 16).

En cuanto a la apreciación, o juicio emitido por el profesor tutor sobre la efectividad del programa, como hemos dicho, hemos suministrado al profesor tutor un cuestionario por niño, de la Batería de Socialización para profesores BAS-1.

Con respecto al cuestionario para profesores, BAS-1, (Silva y Martorell, 1989) perteneciente a la Batería de Socialización BAS, fue realizado por el profesor tutor del grupo empírico y profesor de Matemáticas, Plástica y Lengua del grupo contraste, y Director del Centro, como se ha indicado más arriba.

Este cuestionario lo encontramos aplicado en distintas investigaciones, que relacionan asertividad y adaptación social (De la Peña, Hernández, y Rodríguez Díaz, 2003) y en el estudio de los correlatos socio-emocionales y adolescencia (Garaigordobil, 2005), entre otras.

En él podemos encontrar unas variables facilitadoras de la conducta social y otras perturbadoras o inhibidoras de ella. Dentro de las primeras, nos encontramos con la variable Liderazgo, que recordemos, detecta aspectos de un líder con una connotación positiva, adaptativa y aglutinante (Silva y Martorell, 1989). Una puntuación alta indica popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio, el análisis de varianza de las diferencias pretest- posttest en el grupo empírico y de contraste muestran diferencias significativas entre el grupo empírico y de contraste subiendo la puntuación en el grupo empírico.

Como podemos observar, esta visión del profesor difiere de los resultados obtenidos en la variable liderazgo del BAS-3; (Silva y Martorell, 2001) que apenas variaba tras la aplicación del programa.

Comparando el cambio que se ha producido en el grupo empírico y de contraste se puede observar que en el grupo empírico aumenta de manera

significativa la variable liderazgo. Sin embargo, en el grupo contraste no existen diferencias significativas entre la medida diferencia pretest-postest.

Estos resultados también permiten concluir que el programa ha podido ejercer un efecto positivo al haber promovido un aumento significativo, según la visión del profesor tutor, en el liderazgo tras su aplicación. Nuestros resultados coinciden con los obtenidos por Silva y Martorell, (1989) y por otros estudios (Cerezo, 2001; Garaigordobil, 2005a y 2006; Rigby y Slee, 1993).

Veamos la variable Jovialidad, que recordemos que mide extraversión con sus connotaciones concretas de sociabilidad y buen ánimo. Las relaciones sociales se toman por el lado fácil y alegre de la vida para lograr una buena integración. El análisis de varianza nos indica que el nivel de extraversión y sociabilidad ha aumentado de manera significativa en el grupo empírico tras la aplicación del programa.

Según los estudios de Silva y Martorell (1989) la Jovialidad (Jov) está relacionada con la Extraversión (E), aunque hemos de tener en cuenta que a esta edad empiezan a existir cambios importantes de humor Aberastury y Knobel (1984) y Fierro (1985). También se encuentran correlaciones negativas con el resto de las variables de personalidad: emociónabilidad (N), Dureza (P), Sinceridad (S), y Conducta Antisocial (Ca) (Seisdedos, 2000). Caspi, Elder y Herbener (1990) han sugerido a este respecto, que el comportamiento antisocial refleja un estilo interaccional malhumorado que se desarrolla inicialmente en la niñez y que persiste durante el periodo adulto. Una vez que se ha desarrollado este estilo, los individuos recurren a él, en entornos que los favorecen, creando de este modo una disposición duradera del comportamiento antisocial. Los autores indican, por otra parte, que este estilo adquiere una mayor importancia en entornos no familiares en los que hay que negociar, o en periodos de incertidumbre como transiciones del desarrollo evolutivo. Investigaciones longitudinales han demostrado que estas características son estables y que están relacionadas con entornos de riesgo (Farrington, Loeber y Van Kammen, 1990).

Estos resultados también permiten concluir que el programa ha podido ejercer, a juicio del profesor, un efecto positivo al haber promovido un aumento de la jovialidad. Otros estudios, utilizando un programa de educación artística, aunque con niños un poco más pequeños, han obtenido resultados iguales a los nuestros (Garaigordobil y Pérez, 2002). Nos parece que el impacto en estas variables puede ser lógico, ya que todas las actividades del programa procuran la relajación, la reflexión, la diversión, que nos parecen pueden propiciar la extraversión, sociabilidad y el buen ánimo. En Garaigordobil (2000 y 2004a,b), podemos encontrar la importancia de programas lúdicos, para el trabajo con conductas de tipo antisocial, educación en valores, etc.

En cuanto a la variable Sensibilidad Social, que evalúa el grado de consideración y preocupación de la persona hacia los demás, en particular hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados y postergados, el análisis de varianza de las diferencias pretest- posttest en el grupo empírico y de contraste muestran diferencias significativas entre el grupo empírico y de contraste bajando significativamente en el grupo empírico lo cual supone un gran aumento de la variable Sensibilidad Social en el grupo empírico, tras la aplicación del programa y ningún cambio significativo en el grupo de contraste, a juicio del profesor. La Sensibilidad Social (Ss), correlaciona negativamente con Conducta Delictiva. Estos resultados son similares a los encontrados por Silva y Martorell, (1989); Garaigordobil y Galdeano, (2006); y los de Farrington, Loeber y Van Kammen (1990)

La variable Respeto-Autocontrol señala el acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto. Se valoran el sentido de responsabilidad y autocrítica y, en general, la asunción de un rol maduro en las relaciones interpersonales. En el análisis de esta variable dependiente podemos observar que existe una diferencia muy significativa, entre las puntuaciones pretest-posttest en el grupo empírico tras la aplicación del programa, frente al de contraste, en la que disminuye.

Estos resultados permiten concluir que el programa ha podido ejercer un efecto positivo al haber provocado un aumento en la variable Respeto-Autocontrol

en el grupo empírico, que facilita el respeto mutuo en las relaciones interpersonales, en nuestra muestra y a juicio del profesor. Esto no ocurre en el grupo de contraste, al que no se ha aplicado el programa. Datos similares, aunque aplicado a adolescentes con deficiencia los obtienen Martínez, Ciapponi y Gómez (2005), y tras intervención en niños con espina bífida Suárez (2004), y en niños deprivados a causa de la pobreza Amar, Tirado y Barreneche (2007).

Hasta aquí hemos visto escalas que presentan aspectos facilitadores de la conducta social, y en todas ellas, según la visión del profesor, los alumnos han mejorado.

La variable Agresividad-Terquedad pertenece al grupo de escalas de aspectos perturbadores/inhibidores de la conducta social: dentro del BAS-1. Esta variable, detecta varios aspectos de la conducta impositiva, perturbadora y a veces claramente antisocial. Su núcleo principal está en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física. Se relaciona con la hiperactividad motriz, aunque ésta no aparezca suficientemente recogida (Silva y Martorell, 1989).

El análisis de esta variable nos muestra que se produce una importante disminución respecto a la puntuación pretest. Esto no ocurre en el grupo de contraste, en el que sube. Este dato parece lógico en este tipo de población y muestra, en su mayor parte de etnia gitana y en un porcentaje alto, marginal, Parejo (2006), y Mitjavilla (2005). Como hemos visto en los resultados, y coincidiendo con los resultados de Silva y Martorell (1989), la Agresividad-Terquedad (At), correlaciona positivamente, de manera muy llamativa y alta, con Dureza (P) y, Conducta antisocial (Ca) y Delictiva (D). (Farrington, 2003).

En cuanto a la variable Apatía-Retramiento que aprecia el retraimiento social, la introversión y en casos extremos, un claro aislamiento. Pertenece a las escalas de aspectos perturbadores o inhibidores de la conducta social. En nuestro caso, se produce una diferencia significativa entre las puntuaciones pretest-posttest en el grupo empírico, disminuyendo su valor considerablemente. frente al grupo de contraste, que no sólo no baja, sino que sube la puntuación total en esta variable, según la opinión del profesor.

Podríamos pensar que quizás el profesor, director del centro, y que en todo momento creyó y apoyó el programa, esté influenciado por ello, pero el hecho de que se haya producido una mejora en todas las variables, relacionadas con esta posiblemente ratifique no sólo el juicio del profesor, sino la posible eficacia del programa. Por otro lado, parece lógico que esto ocurra, dado que las actividades que se desarrollan en él y que son aplicadas al grupo empírico incitan al movimiento, la participación y la creación, en un ambiente de diversión, opuestos a las actitudes de aislamiento, introversión o retraimiento social.

Los análisis de correlación nos muestran, en la misma línea que los resultados obtenidos por Silva y Martorell (1989) y por Garaigordobil (2005) que la Apatía-Retraimiento correlaciona con Conducta Antisocial, y muy significativamente con Conducta Delictiva. Resultados similares encontramos en otros autores (Garrido y López, 1995).

La Ansiedad-Timidez, es otra de las variables pertenecientes a las escalas de aspectos perturbadores o inhibidores de la conducta social, del BAS-1 y que mide varios aspectos relacionados con la ansiedad (miedo, nerviosismo) y con la timidez (apocamiento, vergüenza) en las relaciones sociales.

Se aprecian diferencias muy significativas pretest-postest en el grupo empírico tras la aplicación del programa, aunque no se observan diferencias en el grupo de contraste. Se puede observar que la Ansiedad-Timidez ha disminuido significativamente en el grupo empírico mientras que en el grupo de contraste incluso ha aumentado. Estos datos son coherentes con los estudios de Silva y Martorell (1989) y también se encontraron resultados similares en otros estudios (Delgado, Torregrosa, Inglés, y García-Fernández, 2006)

Estos resultados permiten concluir que el programa puede haber ejercido un efecto positivo al haberse conseguido una disminución de conductas de apocamiento, vergüenza, miedo o nerviosismo, al menos, en el contexto en el que se desarrolla. No habiéndose detectado ese cambio en el grupo de contraste. El impacto en estas variables parece lógico, ya que todas las actividades del programa estimulan la expresión, la interacción amistosa entre los miembros del grupo y con el entorno, y

por tanto unas actitudes más abiertas que pueden repercutir positivamente en el estado de bienestar del individuo.

La variable Criterial-Socialización ofrece una visión global del grado de adaptación social del sujeto según el juicio de los mayores, en este caso el profesor. Podemos observar que existe una diferencia significativa pretest-postest, en el grupo empírico, lo cual nos indica que, según el profesor, el grado de adaptación social del grupo empírico ha aumentado considerablemente tras la aplicación del programa, con respecto al grupo de contraste, que aunque también ha aumentado, lo ha hecho muy por debajo de la puntuación del grupo al que se le ha aplicado aquel. Resultados similares, aunque en niños con espina bífida se han obtenido en Suárez (2004), y en adolescentes con deficiencia los obtienen Martínez et al (2005), también Garaigordobil (2002).

En cuanto a los niños con altas puntuaciones en Dureza (P), Eysenck dice de ellos que son raros y solitarios, se meten en problemas, son fríos y faltos de sentimientos humanitarios con sus compañeros o con los animales, son agresivos y hostiles, incluso con los más allegados. Intentando suplir su falta de sentimientos entregándose a la búsqueda de sensaciones fuertes y a veces dolorosas sin pensar en los riesgos implicados. Muestran muy bajos niveles de socialización y tanto la empatía como los sentimientos de culpabilidad o la sensibilidad para con los demás, parece no serles familiares ni conocidos. Esta descripción se refiere a los casos extremos; a personas que puntúan relativamente alto, siendo las puntuaciones más cercanas al promedio, más frecuentes que las extremas, mostrando el modelo de conducta descrito en un grado menor (Eysenck y Eysenck, 2000).

Como hemos señalado, se han calculado los índices de correlación Rho de Spearman para medir la asociación o interdependencia, en el grupo empírico, entre todas las puntuaciones directas pretest de las variables objeto de nuestro estudio, y las puntuaciones postest por un lado y por otro, las puntuaciones diferencia postest-pretest, de una selección de variables relacionadas con las conductas antisociales y/o delictivas. Concretamente, la Conducta antisocial del Cuestionario de Personalidad EPQ-J, Agresividad-Terquedad del Cuestionario de Socialización para Profesores BAS-

1 y Conducta antisocial y Delictiva del Cuestionario AD. La finalidad de esta prueba es la de observar cómo se comportan las variables estudiadas de personalidad y socialización en base al nivel previo que traían los sujetos (puntuaciones directas del pretest) después de la aplicación del programa de terapia artística a este grupo.

Se obtienen índices altamente significativos entre estas cuatro variables consideradas en nuestro estudio (siempre con niveles iguales a 0.01 o menores), lo cual nos indica el alto grado de similitud entre las medidas consideradas. Estudios similares encontramos en Calvo et al. (2001); Garaigordobil et al. (2004) Garaigordobil y Oñederra (2008 a y b) y Mirón et al. (1989). Parece obvio que exista esta correlación ya que el núcleo principal común a todas estas variables está en la resistencia a las normas, la indisciplina y en muchos casos la agresividad verbal o física (Garaigordobil *et al.*, 2004; Quinsey et al., 2001). Si tenemos en cuenta que estos adolescentes se encuentran en un contexto en el que se favorecen este tipo de conductas perturbadoras y claramente antisociales (Parejo, 2006), el hecho de que nos encontremos con un cambio significativo pretest-postest en el grupo empírico, al que se le ha aplicado el programa, parece esperanzador. Y decimos sólo esperanzador, debido a que somos muy conscientes de las limitaciones de nuestra intervención, derivadas, como hemos señalado, tanto del tamaño de la muestra como de otros aspectos. Uno de ellos, el hecho de que puede que ese cambio se haya producido a nivel de creencias, lo cual no resulta nada desdeñable, pero sí evidentemente incompleto; y que esas creencias, en las que claramente se ha producido un cambio, no se traduzca en su contexto en una reducción de las conductas antisociales y en la promoción de conductas prosociales. Por lo tanto hemos de ser cautelosos, y a la vez abrimos a nuevas investigaciones que puedan comprobar en el tiempo la eficacia real de este tipo de intervenciones.

También observamos, al comparar las medidas pretest y postest de las variables seleccionadas, que el patrón de intercorrelaciones cambia en relación al anterior. Existen investigaciones que nos muestran resultados similares, como las llevadas a cabo por Garaigordobil, (2000); Garaigordobil y Berruero (2007b) o Calvo *et al.* (2001). Y esto, creemos, puede deberse al menos en parte, a la eficacia de la

intervención realizada. Pudiéndose observar en los resultados obtenidos que las mayores modificaciones se deben al cambio habido en relación con la conducta antisocial del EPQ-J, que salvo alguna excepción (como la escala de conducta delictiva del AD, con un índice de menor nivel de significación de tan sólo 0.31), ya indicado, deja de estar relacionada con el resto de las medidas de conductas antisociales, violentas y/o delictivas. El resto de las intercorrelaciones mantienen esencialmente el mismo patrón de relación.

El resultado del cálculo de las puntuaciones diferencia de las medidas posttest, pretests, como hemos visto, señala en todos los casos una disminución en las escalas antisociales y delictivas de las pruebas implicadas: EPQ-J, BAS 1 y 3 y AD. Estudios similares encontramos en autores ya citados (Garaigordobil, 2000 y Garaigordobil, Landazábal y Pérez, 2002).

Aunque, como hemos señalado, todas las variables evolucionan positivamente tras la aplicación del programa, llama la atención, aunque parece que el resultado era esperable, que dentro de la relación entre las variables del EPQ-J, tan sólo Dureza se relaciona de forma estadísticamente significativa con los resultados de la intervención, más concretamente con las disminuciones de Conducta Antisocial y Conducta Delictiva, sin que las restantes dimensiones de personalidad aporten relaciones de interés estadístico, aunque como hemos señalado, todas evolucionan positivamente tras la aplicación del programa, constatándose, sobre todo, que existe una relación significativa entre Dureza y las puntuaciones diferencia Conducta Antisocial y con las puntuaciones diferencia de Conducta Delictiva. Parece lógico obtener que las personas con mayor nivel de Dureza se beneficien en menor medida de los efectos del programa de intervención aplicado.

De igual modo ocurre con los resultados del BAS-3, en el que es la Consideración con los demás la que correlaciona de manera estadísticamente significativa con una de las puntuaciones diferencia consideradas (Conducta Delictiva). Se supone que una persona con puntuaciones más bajas en Consideración con los demás es más susceptible de manifestar conductas antisociales y delictivas, y del mismo modo, para aquellas personas con unas puntuaciones más bajas en

Consideración con los demás, el programa puede resultar menos efectivo que con aquellos que las manifiesten algo más normalizadas, aunque como hemos podido demostrar, existe una diferencia antes y después de la intervención en el grupo empírico, que ha sido intervenido.

Así mismo, en el BAS-1, la medida diferencia que más sensible se muestra es la obtenida para la escala de Conducta Delictiva. Esto se pone de manifiesto, observando que las puntuaciones medias, obtenidas en el pretest, para las variables Respeto-Autocontrol, Sensibilidad Social y Criterial Socialización correlacionan de forma positiva con la disminución en las puntuaciones diferencia de la Conducta Delictiva, mientras que Apatía Retraimiento lo hace de forma negativa. Resultados de los análisis correlacionales en investigaciones como la de Garaigordobil (2005) sugieren que los adolescentes que en la autoevaluación tienen muchas conductas antisociales disponen de pocas conductas de consideración hacia otros, de autocontrol, prosociales, asertivas, pasivas, muchas conductas agresivas y baja adaptación social, lo que va en la misma línea de nuestra investigación. Existen diversos estudios que han hallado correlaciones positivas de la conducta antisocial con agresividad (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004; Quinsey, Book y Lalumiere, 2001; Rodríguez, López y Andrés-Pueyo, 2002), o los que relacionan conducta antisocial y socialización de Carrillo, Luengo y Romero (1994); resultando también muy interesantes, como ya hemos señalado más arriba, los de López y López (2003) con adolescentes de población normal que confirman la existencia de relaciones significativas entre determinados rasgos de personalidad (psicoticismo, impulsividad, falta de autocontrol, despreocupación, atrevimiento) y la conducta antisocial y delictiva.

Como se puede observar en los resultados, el análisis de correlaciones con las variables seleccionadas, señalan que la escala de Conducta Delictiva es la que ha mostrado mayor sensibilidad a los cambios del programa practicado. En esa línea podemos deducir de estos resultados que los adolescentes menos apáticos y retraídos mejorarían aun más con el programa, lo que abre las perspectivas a su implementación con sujetos con medidas más normalizadas.

7.4. Referencias bibliográficas

Callejón, M. D., & Granados, I. M. (2009). Arteterapia: Dinámicas y recursos para la Escuela. Sevilla: Fondo Editorial Fundación San Pablo Andalucía CEU.

Cook, T., & Campbell, D. (1979). Quasi-experimentation. Design & analysis issues for field settings. Boston: Houghton Mifflin Company.

Dendaluce, I. (1994). Diseños cuasiexperimentales. En V. (. García, Problemas y métodos de investigación en educación personalizada (págs. 286-306). Madrid: Rialp.

Granados, I. M. (2009). Influencias de un programa de Terapia Artística en algunas variables de personalidad en un grupo de preadolescentes de un barrio marginal de Sevilla. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.

Juárez, J. (2009). Métodos, diseños y técnicas de investigación. Sevilla: Intraceu. CEU Andalucía.

Sierra, R. (1983). Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo.

Vásquez, G. (. (1981). N=1: un nuevo paradigma de investigación pedagógica. Revista Española de Pedagogía (151), 3-13.

Aberastury, A., y Knobel, M. (1984). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.

Amar, J.J., Barreneche, A., Tirado, D. (2007). Impacto de los programas de hogares de bienestar en la superación de la pobreza y el desarrollo de los niños en Colombia. *Revista Investigación y desarrollo*, 15 (1), 124-149.

Ardil, A., Forcadell, A.J., Miranda, S., Pérez, J. (2006). Inteligencia y personalidad en la rehabilitación de delincuentes. *Revista Psiquiatría Facultad de Medicina Barna*. 33 (1): 8-14.

Bierman, K.L. (1986). The relationship between social aggression and peer rejection in middle childhood. En Prinz, R. (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families*. (Vol. 2, pp. 151-178). Greenwich, CT: JAI Press.

Bringas, C., Herrero, F.J., Rodríguez, F.J. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: adaptación del inventario de conductas antisociales (ICA). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*. 11 (2), 1-10

Burns, B. et. alt. (2003). "Treatment, Services, and Intervention Programs for Child Delinquents", en *Child delinquency. Bulletin Series*, March, OJJDP, Washington DC. 1-15.

Cabrera, O. (2002). Psychological and behavioral correlates of adolescent gang involvement. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineerin*, 62 (11-B), 5405.

Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.

Carrillo, M. T., Luengo, M. A. y Romero, E. (1994). *Conducta antisocial juvenil y perspectiva de futuro: un análisis de la influencia de la institucionalización*. Anuario de Psicología, 62, 67-80.

Carrillo, M.T. y Luengo, M.A. (1993). Demora de la gratificación y conducta antisocial en los adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 19, 643-663.

Caspi, A., Elder, G.H. y Herbener, E.S. (1990). Childhood personality and the prediction of life-course patterns. En L.N. Robins y M. Rutter (Eds.), *Straight and Devious pathways from childhood to adulthood*. New York: Oxford University Press.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. En *Rev. Anales de psicología* 2001, vol . 17, nº 1 (junio), 37-43

Coie, J. y Koepl, G. (1990). "Adapting interventions to the problem of aggressive and disruptive rejected children." En Asher, S. & J. D. (eds.) *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Craighead, W.E., Meyers, A. W., Wilcoxon-Craighead, L., & McHale, S. M. (1983). Issues in cognitive-behavior therapy with children. In M. Rosenbaum, C. M. Franks & Y. Joffe (Eds.), *Perspectives on behavior therapy in the 80's* (pp.234-261). New York: Springer.

De la Fuente Arias, J (2007). *Modelos de evaluación de los problemas de convivencia escolar. Jornadas de Convivencia Escolar. Colegio Oficial de Psicólogos*. Madrid: EOS.

Delgado, B., Torregrosa, M., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M. (2006). Diferencias de ansiedad social autoinformada por estudiantes españoles y extranjeros. En *V Congreso Internacional "Educación y sociedad: retos del s.XXI"*. Granada:

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McGlaskey, C. L., y Brown, M. M. (1986). Social Competence in Children. *Monographs of the Society for Research in Child Developments* [Serial No. 213], 51(2), 1-85.

Espinosa, P., Díaz, M. y Vidal, M. (2002). Conducta antisocial y desarrollo moral en el menor. *Psicothema*, 14, 26-36.

Eysenck y Eysenck (2000). *Manual Cuestionario de personalidad para Niños (EPQ-J) y Adultos (EPQ-A)*. TEA Ediciones. Publicaciones de Psicología Aplicada. Serie menor núm. 97. Madrid.

Farrington, D. (1997). "Human Development and Criminal Careers", en *The Oxford Handbook of Criminology*, 2ª ed. (edit. Maguire, Morgan y Reiner). Clarendon Press, Oxford, 361-408.

Farrington, D. P., Loeber, R. y Van Kammen, W. B. (1990). Long-term criminal outcomes of hyperactivity-impulsivity. attention deficit and conduct problems in childhood. En L.N. Robins y M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways to adulthood* (pp. 62-81). New York: Cambridge University Press.

Fierro, A.(1985). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En. A. Marchesi, M.Carretero J.Palacios (eds.), *Psicología evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud* (vol.3, pp. 95-138). Madrid: Alianza Editorial.

Frías, M., López, A. y Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8, 15-24.

Garaigordobil, M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa, 2003)

Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: Factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 130, 241-271. Garaigordobil Landazabal, M. y Pérez Fernández, J. I. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Revista Anales de Psicología*, 2002, 18 (1), 95-110.

Garaigordobil Landazabal, M. y Pérez Fernández, J. I. (2001) Impacto de un programa de arte realizado con niños de 6-7 años en la creatividad gráfica, verbal, motriz y sonoro-musical. I Congreso de Creatividad & Sociedad, Barcelona.

Septiembre, 2000. Dpto. Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco..

Garaigordobil, M. (1993a). *Juego cooperativo y socialización en el aula. Un programa de juego amistoso, de ayuda y cooperación para el desarrollo socioafectivo en niños de 6 a 8 años*. Madrid: Seco-Olea.

Garaigordobil, M. (1993b). Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 49-71.

Garaigordobil, M. (1999). Assessment of a cooperative-creative program on of assertive behavior and self-concept. *Spanish Journal of Psychology*, 2, 3-10.

Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2002). Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, 1-22.

Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2003). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 66-80.

Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16, 429-435.

Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa, 2003)

Garaigordobil, M. y Echebarria, A. (1995). Assessment of a peer helping game program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 63-69.

Garaigordobil, M. y Pérez, J. I (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología*, 18 (1).

Garaigordobil, M., (1992): Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa para niños 6-8 años. Tesis doctoral universidad del país vasco 1992 evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad 8-10 años ministerio de educación y ciencia 1994 diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia 10-12 años Ministerio de educación y ciencia 2003

Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: Factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 130, 241-271.

Garaigordobil, M., Cruz, S., Pérez, J. I. (2003). A correlational and predictive analysis of self-concept with other behavioural, cognitive and emotional factors of personality during adolescence. *Estudios de Psicología*, Volume 24, Number 1, 1 April 2003 , pp. 113-134(22). Fundación Infancia y Aprendizaje.

Garaigordobil, M., Maganto, M. y Etxebarria, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 140-151.

Garrido, V., López Latorre, M.J. (1995). *Prevención de la Delincuencia: el Enfoque de la Competencia Social*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Hokpins, J.R. (1986). *Adolescencia: Años de transición*. Madrid: Pirámide.

Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., García, T. y Fernández, M. (2006) Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Nº 9. Vol 4 (2), 2006, pp. 131- 150

Kazdin, A. E. (1995) [1985]. *Conduct disorders in childhood and adolescence*.

López, C. y López, J. R. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 3, 5-19

López, C. y López, J. R. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 3, 5-19.

Luengo MA, Otero JM, Carrillo-de-la Peña MT, Mirón L. (1994). Dimensions of antisocial behaviour in juvenile delinquency: a study of personality variables. *Psychology Crime and Law* 1:1-11.

Lund, J. y Merrell, J. (2001). Social and antisocial behavior of children with learning and behavioral disorders: Construct validity of the Home and Community Social Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 19, 112-122.

Martínez, L; Gómez, M.A. & Ciapponi, M. (2005) Evaluación y Entrenamiento en Competencia Social en un grupo de sujetos con Necesidades Educativas Especiales. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, Vol. 10, Nº. 7

Mestre Escrivá, M.V., Frías Navarro, M. D., Samper García, P. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, Vol. 36, Nº. 3, 2004.

Mirón, L., Otero, J. M. y Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de Conducta*, 15, 239-254.

Moffitt, T. E. y Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13, 355-375.

Muñoz, J. (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 31, 21-37.

Parejo, C. (2006). Las dos caras de una barriada marginal de Sevilla: las Tres Mil Vivienda o Polígono Sur. Recuperado el 25 de Mayo de 2008 de <http://minombre.es/rafaleon/2006/11/24/las-dos-caras-de-una-barriada-marginal-sevilla-las-tres-mil-viviendas-o-polgono-sur-por-c-parejo/>.

Quinsey, V. L., Book, A. y Lalumiere, M. L. (2001). A factor analysis of traits related to individual differences in antisocial behavior. *Criminal Justice and Behavior*, 28, 522-536.

Raga Díaz, Jorge. Rodríguez González, Raquel (2001). Influencia de la práctica de deporte para la adquisición de habilidades sociales en los adolescentes. *Aula abierta*, 78, 29-46.

Rigby, K. y Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.

Rodríguez, A., López, J. M. y Andrés-Pueyo, A. (2002). Personalidad y comportamiento penitenciario. *Psicothema*, 14, supl. 90-100

Romero, E., Luengo, M. A., Carrillo, M. T. y Otero, J.M. (1994). Un análisis transversal y longitudinal de la relación entre autoestima y conducta antisocial en los adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20, 645-667.

Silva, F. Y Martorell, M.C. (1989). BAS-1,2: Batería de Socialización. Madrid: TEA.

Rutter, M. Giller, H. y Hagell, A. (2002) [1985] La conducta antisocial de los jóvenes. Madrid. Cambridge.

Seisdedos, N. (2000) Cuestionario A-D, Conductas Antisociales-Delictivas. Madrid. TEA

Shaffer, D. R. (2007). Psicología del desarrollo de la Infancia y la adolescencia . México: Thomson Paraninfo, S.A. (6ª edición)

Silva, F. Y Martorell, M.C. (1989). BAS-1,2: Batería de Socialización. Madrid: TEA.

Tortella-Felliu, M., Severa, M., Fullana, M.A. (2004). Viabilidad de un programa de prevención selectiva de los problemas de ansiedad en la infancia aplicado en la escuela. *Internacional Journal of Clinical and Headyh Psychology*, 4 (002). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Granada.

Urra, J. (2006). El pequeño dictador. Madrid. La esfera de los libros.

Wasserman, G.A., Miller, L.S y Cothorn, L. (2000). Prevention of Serious and Violent Juvenile Offending, en *Juvenile Justice Bulletin*, May, OJJDP, Washington, DC. 1-15.

E

CONCLUSIONES



8. Conclusions

8.1. Logros y beneficios de la investigación

En líneas generales tenemos que concluir exponiendo que el programa de terapia artística implementado con un grupo de escolares de un centro educativo concreto, ha sido efectivo. Las pruebas han demostrado una mejoría estadísticamente significativa en relación a las variables de Dureza (disminuyendo los valores) y Consideración con los demás (aumentando) en el grupo que ha recibido la intervención.

Para la investigación en el ámbito del arteterapia proporcionamos una nueva evidencia de su valor, cumpliendo los criterios de rigor y validación científica, como dice la American Art Therapy Association¹: "La investigación es vital para el avance del arteterapia". Además lo hacemos, aportando datos cuantitativos, por medio de una investigación cuasi-experimental, lo que es importante, pues, aunque no esa nuestra postura, muchos ámbitos de aplicación del arteterapia exigen este tipo de evidencias.

Hemos demostrado que es posible el arteterapia en la escuela, incluso sin dejar de lado los objetivos curriculares -que tanto importan a algunos colectivos- (después de desarrollar un programa, lo hemos llevado a cabo, en horario escolar y dentro de la programación educativa) y útil (los resultados han sido beneficiosos).

Los resultados han sido positivos no solo por los datos estadísticos sino por lo que han dicho los niños y han visto los profesores.

¹ http://www.arttherapy.org/resources/research/art_therapy_research.htm

Los alumnos participantes en el programa manifestaron su satisfacción, quedando patente por su implicación –absentismo escolar prácticamente nulo, exceptuando faltas justificadas- por la consecución de los objetivos -llevar a cabo la representación- pero sobre todo por sus comentarios. Esto queda patente en dos frases seleccionadas de entre los datos recogidos, una de los comienzos del programa, cuando describiéndonos la clase y refiriéndose a la percepción que creían tenía el profesorado, de ellos, nos indican *“Nosotros, todo lo hacemos mal”* y otras tras su finalización: *“Ahora somos nosotros los que vamos a enseñar, lo que hemos hecho, a los demás”*. Ellos mismos fueron conscientes del valor de lo que habían sido capaces de hacer, en equipo, junto a los demás. Como se suponía que ya tenían que pasar al curso siguiente, y a otro centro, a secundaria, su pregunta era si no podían seguir con eso allí.

De la contemplación de los resultados por parte de la comunidad educativa basta indicar que nos pidieron, que repitiéramos el programa. Con gran acierto, habían estado discutiéndolo y consideraron sugerirnos que esta vez lo comenzáramos con los más pequeños, para ver si así conseguían disminuir los índices de fracaso escolar pues preveían sus posibilidades para ello. Desde aquel momento, se incluye cada año en su programación anual de centro.

BENEFICIARIOS y BENEFICIOS DE LA INVESTIGACIÓN

Consideramos que se beneficiarán de éste estudio:

- La sociedad en general, ya que es la que termina beneficiándose del tipo de personas que en ella se desarrolla (y que se supone que prepara la escuela)
- La escuela y el profesorado en particular, ya que la terapia artística puede ayudar a crear esa escuela humanista donde se recree la cultura y se formen a personas sanas, conscientes, creativas, libres. Y por lo tanto, un lugar donde vivir y con-vivir así.

- El alumnado (sobre todo), ya que si la escuela adopta la práctica de la terapia artística como habitual, podrá disponer de otros medios para desarrollarse, ajustados a sus intereses y necesidades.
- Los licenciados y profesionales de la educación artística-estética, ya que podrán disponer de otro ámbito de aplicación de su actividad
- La comunidad científica ya que se abre otra óptica para el estudio de la actividad artística, en un campo: la terapia artística en el ámbito educativo, hasta ahora poco contemplado

8.2. Retos y perspectivas de futuro

En esta tesis hemos hecho una defensa del papel del arteterapia en la educación básica teniendo en cuenta especialmente que su objetivo principal es el pleno desarrollo de la personalidad, la educación integral. Hemos demostrado empíricamente su validez en una muestra pequeña, sería preciso extrapolar el programa, para comprobar resultados y poder generalizar la experiencia. Es este nuestro principal y más importante reto de futuro.

Pero, además, para seguir luchando por una escuela mejor y seguir defendiendo el papel del arte y de la terapia artística en ella, como la experiencia nos ha demostrado, no basta la simple información a los profesionales y su formación, que si bien va consiguiendo que cada vez haya más docentes que llevan a cabo la educación artística de una manera diferente y la práctica de la terapia artística sea más conocida y llevada al entorno escolar, no es suficiente. Aun tenemos mucho camino por recorrer.

Tenemos que conseguir la profesionalización de los arteterapeutas. En muchos países existe como profesión reglada, en otros, -como por ejemplo era en Francia, hasta el verano pasado²-, aun cuando no está reglada, es reconocida. De hecho hay profesionales trabajando aunque desde sus otras titulaciones –psicólogos, educadores, educadores sociales, psiquiatras, enfermeros, etc.- pero reconociendo

² A día de hoy ya es reconocida. Desde el 17 de junio del 2011, el estado francés certifica oficialmente la profesión de arteterapeuta, habiéndose permitido que todos aquellos que pudieran demostrar que llevaran ya trabajando en ello, al menos tres años, se les certificara. Puede consultarse la legislación en: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024454295>

las instituciones (tanto públicas como privadas) su labor como arteterapeutas. Esto permitiría regular mejor la formación y exigir mínimos para su práctica.

A nivel incluso internacional, habría que discutir si el arteterapia se desarrolla como profesión propia o como especialización –esto suscita mucha divergencia en distintos grados que varían en cada país- , siendo en cada caso muy diferente el planteamiento de formación en este ámbito y en las implicaciones de la práctica profesional: ¿quién, cuándo y cómo hace arteterapia? ¿es o no arteterapia lo que se hace? Creemos que, en España, por ejemplo, que no está reconocida oficialmente como profesión, no basta como criterio, la realización de un (o unos) determinado máster. Ha de quedar establecida –y consensuada por los profesionales- la diferencia ente educación artística saludable, mediación artística y arteterapia, porque para cada caso se habrá que requerir una formación distinta, dejando clara si las hubiera³, la diferencia del arteterapia con terapia en el ámbito de la psicología clínica.

Dado el valor de esta perspectiva, habrá que analizar las posibilidades y los cauces para ofertarla como formación complementaria, quedando muy claro que por sí sola y dependiendo del grado de formación, esta no basta para llevarla a cabo como profesión, pero si muestra posibilidades de acción y quizás, esto pueda llevar a considerar la necesidad de un especialista en este ámbito. La presencia de arteterapeutas en las escuelas –junto a profesionales de la salud, de los servicios sociales, etc.- debiera ser obligada. La educación es algo más que transmitir conocimientos y por tanto, la formación debiera hacerse trabando conjuntamente desde equipos multidisciplinares. Aunque esto ya nos excede.

Por cuestiones de espacio y tiempo, no se presenta el programa de terapia artística con la amplitud deseada, quedando las sesiones simplemente esbozadas. Para que esta investigación sea realmente útil para la práctica profesional de otros investigadores y arteterapeutas, es necesario que se desarrolle todo el apartado

³ Decimos si las hubiera, pues aunque para unos está muy claro que son dos cosas diferentes, para otros como quedó claro en la exposición y discusión de los términos al principio de esta tesis, el arteterapia, como dicen expresamente, es una forma de psicoterapia. En este caso, podríamos entender, sobre todo en el ámbito de la psicología en España, en el que la terapia se entiende exclusiva de la práctica clínica y para realizarla los profesionales, han debido seguir la especialización correspondiente, la terapia artística solo podía ser realiza por estos, con formación complementaria de postgrado en este ámbito.

metodológico. No lamentamos este hecho, pues futuras implementaciones del programa, en otros contextos y con alumnos distintos, nos permitirá perfeccionarlo antes de pretender validarlo universalmente.

Tampoco se especifica la metodología del proceso P.I.E. que podría dar pie al desarrollo de esa educación artística, que sin llegar a considerarse arteterapia, denominábamos saludable, capaz de educar de manera integral, a la persona completa sin dejar de lado los contenidos curriculares, ni la enseñanza profesional del arte. Esta es otra de nuestras perspectivas de futuro, difundir esta metodología de la educación artística, que consideramos podría ser eficaz para esa nueva escuela que soñamos.

En esta investigación se muestran los datos cuantitativos de la implementación del programa con los alumnos, sin embargo aun tenemos abundantes datos de los resultados de la formación durante años desarrollada en este ámbito, que no se han presentado y que también evidencian las posibilidades y utilidad de esta práctica en la escuela. Durante el proceso, aunque no se reflejan en esta investigación, también hemos recogido datos susceptibles de análisis cualitativos, por medio de rejillas de observación, entrevistas, encuestas de valoración, y especialmente diarios, con narraciones que aportan datos interesantes de analizar. No solo es necesario complementar, por tanto, con ellos, esta investigación, sino fomentar prácticas rigurosas de investigación en arteterapia por medio de metodologías cualitativas, auto-etnográficas y en general, de investigación-acción, en las que implicar, en este caso, al profesorado, lo que permitiría más fácilmente flujos de retroalimentación para la mejora y la eficacia docente -y fuera del ámbito escolar para la práctica de la profesión del arteterapeuta-, investigaciones rigurosas que no se limitaran a la descripción narrativa.

Durante el proceso, han surgido nuevas posibilidades de investigación como la necesidad de analizar la situación y plantear formación a tantos profesionales que trabajan por medio del arte en contextos marginales, en arteterapia o al menos en educación artística saludable; establecer niveles claros de intervención por medio del arte y buscar que se cumplan los requisitos para llevarlos a cabo; o en otro sentido

por ejemplo, analizar los valores de autoestima en adolescentes de determinados colectivos –pues resultaban extraños estos valores en las pruebas aplicadas a los sujetos con los que trabajamos-, etc.

En todo caso, las perspectivas de futuro son bastante esperanzadoras, ya que tratamos de un campo que está comenzando en España, pero que tiene ya una larga tradición; y cada vez son más los países que la están adoptando.

Si en este trabajo presentamos algunas de las posibilidades que tiene la terapia artística como elemento favorecedor del desarrollo integral del alumno, para fomentar su uso en la escuela, si creemos que su práctica facilitará el trabajo del profesorado, el desarrollo del alumno y sobre todo el clima en la escuela, esta tesis, no puede ser más que el antecedente de otras muchas investigaciones en las que se concreten otras posibilidades de actuación específicas, se analicen las dificultades que pueden encontrar los docentes en su práctica, o que se examine si realmente el profesorado ve factible su aplicación, etc.

En el ámbito de la educación artística, sobre todo, si fueran verdad, las palabras de Juan Carlos Arañó (Arañó, 2001) cuando indicaba "que la "instrumentalidad o manipulación procedimental de las artes está siendo eliminada, quedando relegada a la exclusividad de los tratamientos terapéuticos propios del arte-terapia", los profesionales de la educación artística tendremos que aprovechar éste resquicio que se nos abre. Como decían Dubois y Samuel-Lajeunesse⁴: "Enfin, il faut relever la place persistante donnée aux activités artistiques en milieu pédagogique".

Retomamos las palabras de la presentación del 1st Art Therapy World Congress, realizado a finales de marzo, principio de abril de 2003, en Budapest: **“la integración de la terapia artística en el sistema educativo debe ser la tarea del siglo XXI de los arte-terapeutas⁵ .**

Esto nos mueve y nos anima.

⁴ Profesionales del campo de la Arte-terapia del Centre d'étude et d'expression, Centre hospitalier Sainte-Anne, Paris. Tomado de: <http://ghi01.chez.tiscali.fr/index.htm> (Consulta, enero 2003)

⁵ http://www.reading.org/meetings/inter_conf/art_therapy.html (Consulta, enero 2003)

8.1. Succès et bénéfices de la recherche

Dans l'ensemble, nous devons conclure en affirmant que le programme d'art thérapie mis en œuvre avec un groupe d'étudiants d'une école particulière a été efficace. Des tests ont montré une amélioration statistiquement significative par rapport aux variables de Dureté (valeurs décroissantes) et Considération envers les autres (en augmentation) dans le groupe ayant reçu l'intervention.

Pour la recherche dans le domaine de l'art-thérapie, nous apportons une preuve supplémentaire de sa valeur, répondant aux critères de validation de rigueur scientifique et, comme dit l'American Art Therapy Association: "La recherche est essentielle pour l'avancement de l'art-thérapie"⁶. En plus, en fournissant des données quantitatives, en utilisant une modèle quasi-expérimentale. Ça c'est, important parce que, si bien ce n'étant pas notre position, de nombreux domaines d'application de l'art-thérapie ont besoin de ce type de preuve.

Nous avons montré que l'art-thérapie :

- est possible à l'école, même sans délaissier les objectifs du programme - important pour certains groupes- : après avoir développé un programme, nous avons fait à l'école et dans les programmes éducatifs) et
- utile: les résultats ont été bénéfiques.

Les résultats ont été positifs, pas seulement par les données statistiques, mais pour ce qu'ont dit les enfants et les enseignants. Les étudiants participant au

⁶ http://www.arttherapy.org/resources/research/art_therapy_research.htm

programme ont exprimé leur satisfaction, évident par sa participation, l'absentéisme pratiquement nul, -sauf pour les absences justifiées-, parce on est arrivé à la fin des objectifs: réaliser la représentation, mais surtout pour leurs commentaires. Cela est évident en deux mots choisis dans les données recueillies, celle du début du programme, lors de la description à la classe et en se référant à la perception qu'ils croyaient avait la faculté, dont nous disent: «Nous faisons tout faux» et d'autres après son achèvement, "Maintenant, nous qui nous enseignent, ce que nous avons fait aux autres." Ils étaient eux-mêmes conscients de la valeur de ce qu'ils avaient pu faire en équipe avec d'autres. Comme prévu, ils avaient déjà pour aller à la classe supérieure, et un autre centre, secondaire, votre question était de savoir si ils pourraient continuer que là-bas.

De la contemplation des résultats par la communauté éducative est suffisante pour indiquer que nous avons été invités, qui a répété le programme. Avec grand succès, avait été d'en discuter et de la pensée suggèrent que cette fois nous avons commencé avec les petits, pour voir si se baisse des taux d'échec scolaire parce qu'il prévoyait de ses possibilités. Depuis lors, chaque année est inclus dans son programme annuel de l'école.

BENEFICIAIRES ET AVANTAGES DE LA RECHERCHE

Les résultats de cette étude, nous permettent d'indiquer des bénéfices pour:

- La société en général, comme c'est la fin de bénéficié de ce genre de personnes elle a lieu (qui sont censés préparer l'école)
- L'école et les enseignants en particulier, et que l'art-thérapie peut aider à créer une école humaniste où ils recréent la culture et de former une société saine, consciente, créatrice, libre. Et donc, un endroit pour vivre et vivre bien-.
- Les étudiants (la plupart du temps), parce que si l'école adopte la pratique de l'art-thérapie comme d'habitude, peut-être d'autres moyens pour se développer, adaptés à leurs besoins et intérêts.



- Les diplômés et les professionnels de l'éducation artistique et esthétique, car ils auront une autre portée de son activité
- La communauté scientifique, car elle ouvre une perspective différente à l'étude de l'activité artistique dans un domaine: l'art-thérapie dans l'éducation, a été rarement mentionné

8,2. Défis et perspectives futures

Dans cette thèse, nous avons fait une défense du rôle de l'art-thérapie dans l'enseignement primaire en particulier, étant donné que son principal objectif est le plein épanouissement de la personnalité, l'éducation globale. Nous avons montré empiriquement pour être valable dans un petit échantillon, il serait nécessaire d'extrapoler le programme pour vérifier les résultats et de généraliser l'expérience. Est-ce notre premier défi et le plus important pour l'avenir.

Mais aussi pour continuer à lutter pour une meilleure école et de continuer à défendre le rôle de l'art et l'art-thérapie sur elle, comme l'expérience nous a montré, tout simplement pas suffisamment d'information pour les professionnels et de formation, c'est que tout en obtenant que les enseignants de plus en plus conductrices éducation artistique différente et la pratique de l'art-thérapie peut-être mieux connue et prise à l'environnement scolaire ne suffit pas. Nous avons encore du chemin à parcourir.

Nous avons besoin de professionnaliser les art-thérapeutes. Dans de nombreux pays, comme une profession réglementée dans d'autres, par exemple, était en France, jusqu'à l'été dernier⁷ - même s'il n'est pas réglementé, est reconnu. En fait, même si il ya des professionnels qui travaillent de leurs autres qualités, psychologues, éducateurs, travailleurs sociaux, psychiatres, infirmiers, etc - tout en reconnaissant les institutions (publiques et privées) que le travail arteterapeutas. Cela permettrait de mieux réguler la formation minimale requise et la pratique.

⁷ Maintien il est reconnu. Depuis Juin 17, 2011, le gouvernement français certifie officiellement la profession de thérapeute par l'art, d'avoir laissé tout ce qu'ils pouvaient prouver que le travail sur elle et de prendre au moins trois ans, ils certifient. La législation Disponible: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024454295>

Au même international, doit être discutée de savoir si l'art-thérapie en tant que profession développe sa propre initiative ou comme une spécialisation, ce qui soulève beaucoup de divergence dans les différents grades qui varient dans chaque pays, étant dans chaque cas l'approche très différente de la formation dans ce domaine et la implications de la pratique professionnelle: qui, quand et comment l'art-thérapie? L'art-thérapie est ou n'est pas ce que vous faites? Nous croyons que, en Espagne, par exemple, qui n'est pas officiellement reconnue comme une profession, pas un critère suffisant, la réalisation d'un (ou ceux) maître donné. Il doit être établi, et approuvé par l'professionnels-la différence entre l'éducation artistique en bonne santé, l'art et de la médiation l'art-thérapie, parce que chaque cas devra exiger une formation différente, précisant le cas échéant⁸, la différence de l'art-thérapie à la thérapie dans le domaine de la psychologie clinique.

Compte tenu de la valeur de ce point de vue, nous devons analyser les possibilités et les canaux de l'offrir comme une formation supplémentaire, étant clairement entendu que par elle-même en fonction du niveau de la formation, ce n'est pas suffisant pour le réaliser en tant que profession, mais elle démontre un potentiel pour l'action et peut-être cela pourrait conduire à envisager la nécessité d'un spécialiste dans ce domaine. La présence de art-thérapeutes dans les écoles, avec les professionnels de santé, services sociaux, etc. devraient être tenus. L'éducation est plus que transmettre des connaissances et donc la formation devrait être fait en verrouillant ensemble des équipes multidisciplinaires. Bien que celle-ci dépasse déjà nous.

En raison de l'espace et le temps, présente le programme d'art thérapie avec l'amplitude désirée, en laissant la session viens d'esquisser. Pour cette enquête est vraiment utile pour la pratique professionnelle des chercheurs d'autres et art-

⁸ Nous disons le cas échéant, pour les même si pour certains il est très clair que ce sont deux choses différentes pour les autres comme en témoigne la présentation et la discussion des termes au début de cette thèse, l'art-thérapie, comme ils disent expressément, est une forme de psychothérapie. Dans ce cas, nous avons pu comprendre, en particulier dans le domaine de la psychologie en Espagne, où le seul moyen de traitement dans la pratique clinique et à remplir les professionnels ont dû suivre le spécialiste compétent, l'art-thérapie ne peut se faire ceux-ci, avec la formation des diplômés supplémentaires dans ce domaine.

thérapeutes, il est nécessaire de développer toute la section méthodologie. Nous ne regrettons pas ce fait, la mise en œuvre future du programme, dans d'autres contextes et avec différents élèves, nous allons l'améliorer avant de tenter de valider universellement.

N'est pas non plus précisé SKI méthodologie du processus de qui pourraient conduire au développement de l'éducation artistique, sans aller à considérer l'art-thérapie, denominábamos saine, capable d'éduquer de manière holistique, la personne tout entière sans pour autant négliger le curriculum, l'enseignement professionnel ou de l'art. Ceci est un autre de nos perspectives d'avenir, de diffuser la méthodologie de l'éducation artistique, qui nous pensons qu'il pourrait être efficace dans cette nouvelle école que nous rêvons.

Cette recherche montre les données quantitatives de l'exécution du programme avec les élèves, même si nous avons d'abondantes données sur les résultats de la formation au cours des années développées dans ce domaine n'ont pas été soumis et que démontrent également les possibilités et l'utilité de cette pratique à l'école. Pendant le processus, bien que ne se reflète pas dans cette recherche, nous avons également recueilli des données qualitatives se prêtent à l'analyse au moyen de grilles d'observation, entretiens, enquêtes, l'évaluation, et en particulier les journaux, avec des histoires qui fournissent des données intéressantes à analyser. Non seulement il est nécessaire de compléter, par conséquent, avec eux, cette recherche, mais d'encourager les pratiques de recherche rigoureux dans l'art-thérapie au moyen de méthodes qualitatives, l'auto-ethnographiques et en général la recherche-action, qui impliquent, dans ce cas, enseignants, facilitant le flux de commentaires pour l'amélioration et l'efficacité des enseignants, et de l'école pour exercer la profession d'art-thérapeute-rigueur de la recherche ne se limite pas à la narration.

Pendant le processus a créé des possibilités de recherche nouvelles et la nécessité d'analyser la situation et demander que la formation des professionnels qui travaillent à travers l'art dans des contextes marginaux dans l'art-thérapie ou l'éducation artistique au moins en bonne santé, d'établir des niveaux précis de l'intervention de l'art et cherchent à répondre aux exigences pour mener à bien, ou

dans un autre sens, par exemple, analyser les valeurs de l'estime de soi chez les adolescents de certains groupes, comme ces valeurs étaient des étrangers dans les tests appliqués à des sujets avec lesquels nous travaillons- etc.

Dans tous les cas, les perspectives sont très encourageantes, car nous essayons un champ qui commence en Espagne, mais a une longue tradition et les pays de plus en plus nombreuses à adopter.

Si ce document présente quelques-unes des possibilités de l'art-thérapie un facteur qui favorise le développement étudiant dans sa globalité, afin d'encourager son utilisation à l'école, si nous croyons que sa pratique facilitera le travail des enseignants, développement de l'élève et surtout le climat de l'école, cette thèse ne peut pas être plus de l'histoire de beaucoup d'autres enquêtes dans lesquelles d'autres possibilités sont réalisés dans l'exécution spécifique, d'analyser les difficultés des enseignants peuvent rencontrer dans leur pratique, ou d'examiner si oui ou non la demande des enseignants est possible, et ainsi de suite.

Dans le domaine de l'éducation artistique, en particulier si elles étaient vraies, les mots de Juan Carlos Arañó (2001) comme indiquant "que le instrumentalité ou de la manipulation procédurale des arts est éliminé, étant relégué à l'exclusivité de la propre thérapeutique art-thérapie, praticiens de l'éducation artistique devra profiter de cette échappatoire qui s'offre à nous. Comme ils ont dit Samuel Dubois et Lajeuness⁹ «Enfin, Il Faut relever la Place aux Activités artistiques persistante donataire en milieu pédagogique"

Tournez-vous vers les mots de la présentation de la 1ère Thérapie par l'art Congrès mondial, qui s'est tenue à la fin Mars, début Avril de 2003 à Budapest: "L'intégration de l'art-thérapie dans l'éducation devrait être la tâche des thérapeutes vingt et unième siècle d'art.

Ce qui nous émeut et nous motive

⁹ Professionnels dans le domaine de l'art-thérapie au Centre d'Etude et d'expression, Centre Hospitalier Sainte-Anne, Paris. Tiré de: <http://ghi01.chez.tiscali.fr/index.htm> (consultation, Janvier 2003)

ANEXOS



Imágenes





La bruja Gertrudis

¿Dónde estás?

¿Te da vergüenza?

No quiero que lo pases mal

