

arteterapia e infancia



Este informe ha sido coordinado por Marián López Fdez. Cao y Ana Serrano Navarro. En el proyecto Brundibár, Celia Camilli y Mónica Fontana han diseñado y supervisado la metodología de investigación y Marián López Fdez. Cao y Ana Serrano Navarro han diseñado y supervisado la metodología de intervención. Los resultados han sido elaborados a partir de los informes finales individuales de las arteterapetuas colaboradoras del proyecto que han implementado los talleres (Lina Camila Aguirre, Camila Cooper, Marta Gómez, Estíbaliz Gutiérrez y Yolanda Fernández), y la arteterapeuta Tamara González, que ha participado como parte de su contrato predoctoral, así como las aportaciones teóricas y de diseño de intervención e investigación de las coordinadoras del proyecto (Marián López Fdz. Cao, Ana Serrano Navarro, Celia Camilli y Mónica Fontana).

ISBN: 978-84-09-71798-9

Cómo citar este documento: Save the Children (2025). *Arteterapia e infancia. Una vía para el bienestar ante el trauma infantil (Brundibár)*. Save the Children

ÍNDICE

1. Resumen ejecutivo	2
2. Contexto SCE	7
3. Save the Children España y la colaboración con la Universidad Complutense de Madrid	10
4. Proyecto Brundibár	13
5. Diseño de la intervención	17
6. Resultados	25
7. Estudios de casos	40
8. Conclusiones. Limitaciones y alcance	58
9. Referencias	61



RESUMEN EJECUTIVO

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN. El ejercicio del arte es reparador y así lo afirma un informe de la Organización Mundial de la Salud en el año 2019. Sus páginas muestran cómo las actividades culturales y artísticas promueven la salud, entendida no sólo como ausencia de enfermedad sino en sus dimensiones físicas, mentales y sociales. Las artes mejoran síntomas asociados a enfermedades físicas y mentales, y aportan beneficios psicológicos, fisiológicos y vinculares. El arte influye positivamente en la salud y el bienestar integral en todas las etapas de la vida por lo que también ha ayudado a lo largo de los tiempos a superar y enfrentarse a los niños y niñas a situaciones límite.

De esta manera, el compromiso por una infancia libre de violencia y la firme convicción del arte como vía de recuperación sustentan el presente proyecto pionero en España con la colaboración entre universidad-sociedad. Por su parte, el grupo de investigación EARTDI Aplicaciones del Arte en la Inclusión Social: Arte, terapia y educación para la inclusión, perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid, cuenta con una larga trayectoria en educación artística para la inclusión, arteterapia y educación artística en igualdad. Uno de sus proyectos de investigación I + D es Brundibár que tiene como objetivo investigar metodologías de intervención a través del arte que ayuden a niñas, niños y adolescentes a superar experiencias adversas. Es en este proyecto de investigación en donde se enmarca la presente colaboración SCE-UCM.

OBJETIVO. El presente informe tiene como finalidad atender a niños, niñas y adolescentes que han sufrido violencia a través de la arteterapia. La arteterapia se entiende como una vía de trabajo específica que utiliza el proceso de creación a través del lenguaje artístico para acompañar y facilitar procesos psicoterapéuticos y promover el bienestar bio-psico-social. Esta se diferencia de otras terapias en tres criterios: uso de medios artísticos como medio de expresión y comunicación, el significado multinivel presente en expresiones visuales y el impacto terapéutico del proceso creativo.

CONTEXTO DEL ESTUDIO. Durante tres años, el proyecto intervino con menores en los Centros de Recursos para la Infancia y la Adolescencia (CRIA) de todo el territorio nacional: el año 2021/22 con dos talleres piloto, los años 2022/23 y 2023/24 en los CRIA de Vallecas, Leganés (Comunidad de Madrid), Illescas (Castilla La Mancha), Sevilla (Andalucía) y Barakaldo (País Vasco). La intervención ha sido grupal en ciclos de 20 sesiones de entre 75 y 90 minutos de duración

DISEÑO DE INTERVENCIÓN. La intervención arteterapéutica con los menores se lleva a cabo en modalidad grupal caracterizada por una intervención prolongada con grupos cerrados y con un foco u objetivo concreto. Entre las herramientas de intervención empleadas se encuentran: la metáfora como elemento simbólico, la narración (narrar y narrarse) con ayuda del *Six Part-Story Method* y la inclusión de obras artísticas a través de *Proyecta*. La vinculación con los materiales y con la materia así como el modelo Continuo de Terapias Expresivas también han formado parte del diseño de intervención junto con el espacio del museo como espacio normalizador y desestigmatizador.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN. Se trata de un estudio cuasi-experimental longitudinal prospectivo y de estudios de caso de dos años académicos 2022-2023 y 2023-2024 en donde hay niños, niñas y adolescentes que han participado en ambos cursos. Entre las técnicas de recolección de datos se encuentran: registro de observación (escala de LiKert) conformado por seis dimensiones, diarios de campo y *Proyecta* (obras artísticas). Las metáforas han sido parte del diseño de intervención, pero también del diseño de investigación. Los datos cuantitativos se analizaron con estadística descriptiva e inferencial (registro de observación, escala de Likert) y los datos cualitativos con análisis cualitativo inductivo (diarios de campo, metáforas y *Proyecta*). La investigación ha cumplido con la política *Child Safeguarding* de SCE y su código de conducta.

RESULTADOS. En el presente informe se analizaron los cursos 2022-2023 y 2023-2024 dejando fuera la prueba piloto que corresponde al curso 2021-2022. En el estudio participaron cinco centros de SCE con un total de 13 grupos con un rango entre 6 y 11 participantes por grupo. La muestra del estudio está conformada por 102 sujetos (49 en el curso 2022-2023 y 53 en el curso 2023-2024) quienes participaron en el programa, con edades comprendidas entre 6 y 18 años. Solo el 29% de la muestra tiene 12 años o más. De las 20 sesiones que componen la intervención, el 33% asisten a 16 o más sesiones y el 77% a 11 o más. En cuanto a los resultados obtenidos a partir del registro de observación: (a) el programa de arteterapia es efectivo en todas sus dimensiones: lenguaje no verbal, relación con los materiales, relación con el proceso (con la técnica), mentalización/conciencia con respecto a la obra, relación con iguales, relación arteterapeuta/facilitadora, y (b) se observa un efecto lineal positivo estadísticamente significativo a medida que avanza el programa, de forma que por cada sesión aumenta la puntuación global en todas las dimensiones. En cuanto a los resultados provenientes de las metáforas: (a) ocho subcategorías agrupadas en tres tipos de metáforas: metáforas de identificación; metáforas de conflicto (problema, conflicto, deseo o misión) y metáforas de

resolución (resolución, transformación y resignificación) y (b) revisión de la clasificación de metáforas de Moon (2007) en metáfora visual, metáfora auditiva, metáfora cinética, metáfora del entorno y metáfora terapéutica, y (c) nuevas categorías emergentes como metáforas animadas, vivas y orgánicas (animales, naturaleza -lugares y elementos-, personas), metáforas inanimadas e inorgánicas (objetos, edificios, elementos hechos por el ser humano), metáforas formales (color, forma), metáfora cinética, de acción (correr, volar, nadar,...) y metáforas de cualidad (más compleja de categorizar). En cuanto a los estudios de caso. El caso 1 es Elena, una niña de 9 años de edad. Durante el proceso la exploración con los materiales hace que aumente de manera exponencial sus producciones tridimensionales y con ello, la confianza en sus propias capacidades, permitiéndole mostrarse de forma más genuina y libre en el espacio. El estudio de caso 2 es B, un adolescente de 18 años quien acude a las sesiones en busca de un espacio donde expresarse y reforzar sus procesos desde lo plástico. Durante el proceso arteterapéutico va transformando su obra en una manera de dar voz a su historia de vida y resignificar momentos o emociones experimentadas desde mayor dificultad.

CONCLUSIÓN. El arte y las imágenes del arte son espacios de extensión de lo propio, como espejos donde es posible sentirse reflejado y visto, como espacios seguros en los que poder proyectar y nombrar las vivencias propias, y como disparadores de procesos de creación personales, es decir, de elaboración y transformación de imágenes internas propias en otras, comunicables a los otros y al mundo, que son y pueden ser, parte de la cultura como espacio de encuentro e inclusión, también desde el sufrimiento y lo difícil de nombrar. Se espera que este informe permita activar las necesarias políticas y acciones que permitan consolidar la arteterapia como un recurso más para la protección de los y las menores, para que estos puedan ser protagonistas de sus procesos de vida y de recuperación, así como les permita, mediante la construcción de narrativas personales y de la creación acompañada, imaginar para sí un futuro posible y vivible.



CONTEXTO SCE

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), entre el 10% y el 20% de los adolescentes en todo el mundo experimentan problemas de salud mental, y la mitad de todas las enfermedades mentales comienzan antes de los 14 años. La pandemia de COVID-19 exacerbó esta situación, revelando problemas subyacentes que habían sido ignorados durante demasiado tiempo. En España, en los últimos años, la salud mental de niños, niñas y adolescentes en España ha sido motivo de creciente preocupación.

IMPACTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19

La pandemia tuvo un impacto significativo en la salud mental de los niños, niñas y adolescentes, especialmente en las familias más vulnerables. Según el informe “Crecer Saludablemente¹ de Save the Children, trastornos como la ansiedad, el estrés, las ideas suicidas y los trastornos alimentarios se hicieron más prevalentes durante la pandemia. En 2020, el 3% de los niños y adolescentes tuvieron pensamientos suicidas. La incapacidad del sistema sanitario para absorber este reto, con largas listas de espera, reveló la magnitud de lo que se ha denominado “la pandemia paralela”.

En 2021, el informe “Estado Mundial de la Infancia” de UNICEF² indicó que el 20,8% de los niños y adolescentes de 10 a 19 años en España tenían problemas de salud mental diagnosticados, situando a España como el país europeo con mayor prevalencia de estos problemas. A nivel global, más de 1 de cada 7 adolescentes de 10 a 19 años tenía un problema de salud mental diagnosticado.

SITUACIÓN POST-PANDEMIA

En 2022, más de la mitad de los españoles (57%) manifestaron sentirse preocupados, temerosos, deprimidos o tristes. Las principales causas de este empeoramiento fueron las dificultades económicas, la incertidumbre ante el futuro y el estrés del día a día, seguidas por la pandemia y la percepción de una sociedad cada vez más individualista y competitiva.

El Barómetro de Opinión de la Infancia y Adolescencia 2023-2024 de UNICEF³ reveló que el 41,1% de los adolescentes había tenido o creía haber tenido un problema de salud mental en los últimos 12 meses. De estos, más de un tercio no había hablado con nadie sobre sus problemas y más de la mitad no había pedido ayuda. Los adolescentes destacaron problemas

1 Informe_Crecer_saludablemente_DIC_2021.pdf

2 En mi mente: promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia | UNICEF

3 Barómetro de Opinión de la Infancia y Adolescencia 2023-2024

como la baja autoestima, el consumo de alcohol y drogas, problemas de salud física y dificultades económicas. Además, el 32,3% manifestó que el uso excesivo del teléfono móvil o internet perjudicaba su salud mental.

CRISIS ECONÓMICA Y CONFLICTO EN UCRANIA

Desde el fin de la pandemia, la crisis económica agravada por el conflicto en Ucrania ha tenido graves consecuencias para muchas familias, reduciendo sus ingresos o provocando la pérdida de empleo.

LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES QUE VIVEN EN HOGARES CON BAJOS INGRESOS, ES DECIR, LAS FAMILIAS CON LAS QUE TRABAJAMOS EN SAVE THE CHILDREN, TIENEN UNA PROBABILIDAD 4 VECES MAYOR (13%) DE SUFRIR TRASTORNOS MENTALES Y/O DE CONDUCTA QUE LOS QUE VIVEN EN HOGARES DE RENTA ALTA (3%).

FALTA DE RECURSOS Y LISTAS DE ESPERA

Las listas de espera para acceder a servicios de salud mental en España son largas y hay una escasez de profesionales especializados. La Sociedad Española de Psiquiatría Infantil y la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria han reclamado un aumento de recursos y la incorporación de psicólogos clínicos en los centros de salud. Además, se ha señalado la necesidad de mejorar la coordinación entre los servicios de salud, las escuelas y las familias para proporcionar un apoyo integral a los jóvenes.

CONCLUSIÓN

La salud mental de los niños y adolescentes en España enfrenta numerosos desafíos. La pandemia de COVID-19 exacerbó muchos de estos problemas, aumentando la prevalencia de trastornos mentales y comportamientos suicidas. Además, el acoso escolar, el ciberacoso y los abusos sexuales continúan siendo problemas graves. La falta de recursos y las largas listas de espera para acceder a servicios de salud mental son barreras significativas que deben abordarse para mejorar el bienestar de los niños y adolescentes en España.



**SAVE THE CHILDREN ESPAÑA
Y LA COLABORACIÓN CON
LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID**

“TODOS LOS NIÑOS TIENEN DERECHO A UN FUTURO”

Desde Save the children trabajamos cada día para asegurar que todos los niños sobreviven, aprenden y están protegidos frente a la violencia. Conseguimos cambios duraderos en la vida de millones de niños, incluso en aquellos a los que cuesta más llegar y hacemos todo lo que sea necesario para lograr que todos los niños y niñas, cada día, puedan cambiar sus vidas y el futuro que estamos construyendo juntos.

Trabajamos en más de 120 países los derechos de millones de niñas y niños y para construir un mundo y una sociedad más justa con la infancia. En España a través de nuestras cinco sedes en la Comunidad de Madrid, Cataluña, Andalucía, Comunidad Valenciana y País Vasco. Lo hacemos teniendo siempre presente la responsabilidad de cada una de nuestras acciones, la importancia de quienes nos apoyan y, sobre todo, el compromiso con las niñas y los niños a quienes defendemos.

Es en este marco de lograr una infancia libre de violencia y bajo el contexto global actual es donde nace la alianza Save the Children España con el Grupo de Investigación EARTDI ⁴, Aplicaciones del Arte en la Inclusión Social: Arte, terapia y educación para la inclusión.

Esta colaboración universidad-sociedad civil contribuye a mejorar los servicios de prevención, detección y atención a los niños y niñas que han sufrido o pueden haber sufrido violencia a través de la integración de los servicios de arteterapia, previniendo y reduciendo los síntomas y malestares de las consecuencias a largo plazo de dicha violencia.

Este informe recoge los resultados de esta asociación a través del proyecto de investigación I+D “Brundibár, el proceso creativo y la arteterapia como vía de bienestar ante el trauma infantil”.

Este innovador proyecto, pionero en España, tiene su fundamento en el compromiso conjunto de luchar por una infancia libre de violencia y la creencia en el arte como herramienta de prevención y recuperación.

4 Grupo de Investigación EARTDI. Universidad Complutense de Madrid

AGRADECIMIENTOS

Save the Children quisiera poner en valor la confianza dedicada por todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes participantes en estas intervenciones, así como de las profesionales en arteterapia que los han acompañado a lo largo de estos tres años. Patricia Landínez, Lucía Hervás, Camila Cooper, Yolanda Fernandez, Estíbaliz Gutiérrez, Tamara González, Lina Aguirre y Marta Gómez.

Reconocer y agradecer la contribución de las arteterapeutas voluntarias participantes en este proyecto, María Ángeles Alonso, Janire Echebarria, Carmen Grau, Mayka Sánchez, Marco Maldonado, Cristina Masa y Romina Samaniego, vuestra participación ha sido clave en este camino.

Agradecer también a todo el personal que conforman los equipos de intervención y estructura de los Centros de recursos para la infancia de SCE en Barakaldo, Illescas, Leganés, Sevilla y Vallecas por el apoyo constante que han brindado cada uno de los miembros del equipo.

Expresar nuestro más sincero agradecimiento por su dedicación, liderazgo y esfuerzo a lo largo de este proyecto a Marián López Fernández-Cao, Ana Serrano, Celia Camilli y Mónica Fontana.



PROYECTO BRUNDIBÁR

¿QUÉ ES LA ARTETERAPIA?: DEFINICIÓN Y ORIENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En noviembre de 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS) publica un informe sobre los beneficios del arte en la salud y el bienestar. En sus ciento cincuenta páginas reconoce las características interculturales del arte y dentro de sus componentes básicos, señala aspectos tan fundamentales para el desarrollo humano como el compromiso estético, la participación de la imaginación, la activación sensorial, la evocación de la emoción, la estimulación cognitiva o la interacción social. Y, entre sus beneficios: los psicológicos (el aumento de la autoestima, de estrategias de afrontamiento y regulación emocional, tan necesario en procesos de bullying); los fisiológicos (menor respuesta de la hormona del estrés, la función inmune mejorada y una mayor reactividad cardiovascular); los sociales (reducción de la soledad y el aislamiento, un mayor apoyo social); o los comportamentales (conciencia y regulación corporal, fortalecimiento de una personalidad creativa, adopción de comportamientos más vinculantes, desarrollo de habilidades).

El arte ha ayudado a lo largo de los tiempos a superar y enfrentarse a los niños y niñas a situaciones límite. De este compromiso doble, una infancia libre de violencia y el arte como vía de recuperación, surge este necesario e innovador proyecto, pionero en España, como una colaboración universidad-sociedad civil que contribuye a mejorar los servicios de prevención y atención para niños y niñas que han sufrido violencia a través de la integración de servicios de arteterapia, reduciendo los síntomas y consecuencias a medio y largo plazo de la violencia, utilizando la experiencia de un grupo de investigación consolidado, y una institución que es todo un ejemplo de compromiso con la infancia.

Para enmarcar en qué consiste el trabajo arteterapéutico, la Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia (FEAPA) ofrece la siguiente definición: la arteterapia es una vía de trabajo específica que utiliza el proceso de creación a través del lenguaje artístico para acompañar y facilitar procesos psicoterapéuticos y promover el bienestar bio-psico-social, dentro de una relación terapéutica informada y asentida a aquellas personas y/o grupo de personas que así lo requieran. Se fundamenta en el potencial terapéutico de la creación artística dentro de un encuadre adecuado, con el objetivo de promover dinámicas de transformación sobre: la capacitación personal y social, el desarrollo expresivo y creativo, el cambio de posición subjetiva y en su caso, la elaboración sintomática.

La arteterapia nace en Europa a mediados del siglo XX, y desde entonces, muchos autores y autoras han logrado contribuir con aportes teóricos y resultados empíricos de sus intervenciones, hasta lograr desarrollar lo que hoy en día conocemos como orientaciones y ámbitos de intervención en arteterapia.

Durante las dos últimas décadas, en España se ha realizado un importante esfuerzo en la publicación de libros relacionados con la intervención e investigación arteterapéutica de diversos autores (Martínez Díez y López Fdz. Cao., 2004, Coll Espinosa, 2006, Domínguez Toscano, 2005, López Fdz. Cao y Martínez Díez, 2006, López Fdz. Cao, 2006, Martínez Díez y López Fdz. Cao., 2009, Marxen, 2011a, López Fdz. Cao, 2011, Rico Caballo, 2012, Domínguez Toscano, 2014, Esteban Argues y Domínguez Toscano, 2014, López Fdz. Cao, 2015, Domínguez Toscano et al., 2018, López Fdz. Cao, 2018a, López Fdz. Cao, 2018b, Rueda Cuenca, 2020, Fernández et al., 2021, Domínguez Toscano y Montero Domínguez, 2022). Todos estos volúmenes han proporcionado referencias útiles para estudiantes de arteterapia y personas interesadas en realizar investigaciones sobre este tema.

Al menos tres criterios diferencian la arteterapia de otro tipo de terapias. Entre ellos, el uso de medios artísticos como medio de expresión y comunicación, el significado multinivel presente en expresiones visuales y el impacto terapéutico del proceso creativo (Lusebrink, 2010). La evidencia científica reciente ha revelado los fundamentos neurológicos de la arteterapia y su capacidad para promover la salud psicológica de personas confrontadas con situaciones adversas y potencialmente traumáticas. Las respuestas al estrés generalizado se pueden aliviar a través de la arteterapia mediante la regulación del afecto, el procesamiento cognitivo y el sentimiento de control. En las sesiones de arteterapia entra en juego lo que Schaverien (2000) denominó contratransferencia estética. Ese vínculo triangular permite ampliar la visión sobre el participante, ya que este puede vivenciar su relación con el “mundo externo” a través de la transferencia con el terapeuta, y al mismo tiempo puede mostrar aspectos de su “mundo interno” a través del discurso artístico visual. Por otro lado, la relación entonada con el o la arteterapeuta ayuda a reflejar y reparar las interrupciones en el apego. En esta dirección, afirma Serrano (2020) al referirse a las posibilidades de la arteterapia para el abordaje y prevención del trauma infantil, que “sintonizar a nivel emocional y sentirse sentido/a serían las claves de las que disponemos, además de los aspectos comunicacionales alternativos, para la consecución de un cambio” (220). La arteterapia a través de la exploración sensorial y experimental con diferentes materiales y el uso de la metáfora, facilita el encuentro de nuevas formas de hacer frente a las experiencias adversas. En palabras de Rubin (1984) cuando se accede a los aspectos simbólicos de las imágenes, junto con los verbales y cognitivos, la arteterapia puede brindar una oportunidad integradora y de mejora del bienestar psicoemocional para el individuo.

EL PROYECTO BRUNDIBÁR

El proyecto Brundibar proviene del proyecto anterior *Aletheia*, sobre arte, trauma y arteterapia (López Fdz. Cao, 2018; López Fdz. Cao, 2020; Marugán Krauss, 2016; Levinton Dolman, 2016; López Fdz. Cao, 2016; Peral Jiménez, 2017; López Fdz. Cao, 2017; Cury Abril, 2018) llevado a cabo por el grupo de investigación EARTDI, de la Universidad Complutense de Madrid entre 2016 y 2020.

Brundibár ⁵, tomado de una ópera infantil de los años treinta, recoge el potencial de las artes para superar momentos de especial dureza para los niños. Brundibár encarna la creatividad, el trabajo en grupo, la coordinación y el entendimiento a través del proceso creador, y el empeño en una imaginación que puede proyectar soluciones ante la violencia y la maldad.

El proyecto Brundibár parte de la revisión de la literatura científica que indica “que las artes expresivas ayudan a la mejora psicosocial desde el trauma infantil y ayudan en la salud mental general proporcionando oportunidades de compartir experiencias en un ambiente empático a través de la expresión simbólica de las emociones de manera concreta”, y ancla “su potencial terapéutico en los aspectos relacionales y vinculares que favorece su encuadre, así como en las posibilidades que ofrece para la simbolización, la comunicación y el cambio de narrativa sobre las vivencias de carencia temprana, de enfermedad, de pérdida o duelo, y de trauma, posibilitando su integración emocional y su re-elaboración” (Serrano, 2020).

5 Con música de Hans Krása y libreto en checo de Adolf Hoffmeister y más adelante convertido en libro infantil, con dibujos de Maurice Sendak y texto de Tony Kushner. Hans Krása compuso esta ópera (cuyo título significa “El abejorro”) en 1938. Fue estrenada en 1941. Tras su deportación al campo de concentración Theresienstadt, Hans Krása volvió a escribir la partitura, que no había podido llevarla consigo. En el campo de concentración, entre 1942 y 1944, la ópera fue representada unas 55 veces por los niños y niñas del campo, consiguiendo transmitir una sensación de normalidad a los niños deportados.



**DISEÑO
DE LA INTERVENCIÓN**

TERAPIA GRUPAL Y ASPECTOS COMUNES

La modalidad de arteterapia grupal promueve la comunicación verbal entre los miembros del grupo durante el proceso creativo (Waller, 2012). Hoy en día existen diferentes orientaciones y métodos de intervención arteterapéutica grupal, pero en este caso nos centraremos en la intervención prolongada (varias sesiones) con grupos cerrados (los participantes son los mismos desde el inicio hasta el final de la intervención) y con un foco u objetivo concreto (en este caso, la prevención del trauma infantil).

Común a las intervenciones desarrolladas a nivel nacional, se establecen estos aspectos terapéuticos comunes:

- » Lograr un espacio seguro.
- » Construir una alianza terapéutica entre todos los participantes y arteterapeutas que aseguren la corresponsabilidad y confidencialidad del proceso.
- » Ser consciente de la transferencia terapéutica.
- » Ser consciente de la importancia teoría-intervención-teoría en la intervención.
- » Dar tiempo para actividades significativas y reflexivas en la fase del cierre.
- » Evitar la interpretación por el arteterapeuta de las creaciones elaboradas.
- » Fomentar el diálogo y la relación del niño y la niña en la expresión del significado de su trabajo, fomentando la mentalización y elaboración.
- » Seguir una supervisión externa profesional⁶.
- » Garantizar la confidencialidad.
- » Seguir las normas éticas de intervención e investigación.

⁶ En el 22/23 hubo una supervisión externa individual y en 23/24 la supervisión corrió a cargo de la arteterapeuta Dra. Beatriz Saorín, de cuya investigación doctoral se tomó parte del registro

HERRAMIENTAS DE INTERVENCIÓN: LA METÁFORA, LA NARRACIÓN Y LAS OBRAS ARTÍSTICAS. LA METÁFORA EN TERAPIA CON NIÑOS Y ADOLESCENTES

“LAS METÁFORAS PERMITEN HABLAR DESDE UN LUGAR MÁS HUMANO Y MENOS PSICOPATOLÓGICO, MENOS DESGARRADOR O DESESPERANTE” (TESTIMONIO DE UN TERAPEUTA).

La metáfora permite nombrar de otra manera algo que puede ser difícil de expresar en lenguaje descriptivo, contribuyendo a la identificación de narrativas dominantes, así como posibilitando procesos de interpretación que pueden llevar a la construcción de narrativas alternativas (Cardona y Osorio, 2014). En este sentido podemos señalar que la metáfora posibilita una mayor plasticidad, ofrece otros matices que dan lugar a resignificaciones del acontecimiento traumático. El enfoque narrativo y la metáfora permiten al participante desarrollar su agencia personal (Witney, 2012).

En la infancia, el juego simbólico y la narración de historias tienen una importancia fundamental en el desarrollo infantil. La metáfora funciona como puente que conecta lo que se piensa, a través del lenguaje, con lo que se quiere expresar, a través de la experiencia, facilitando, como dice Satir (2002, 237) “el desarrollo de una nueva conciencia al conectar o vincular dos eventos, ideas, características o significados y transformar experiencias de un modo a otro” (Gil Lujan et al., 2016). Por ello la introducción consciente del uso de la metáfora como elemento simbólico que une percepciones y estados internos y externos, analogías, símiles y comparaciones, ayuda a expresar por una parte las identificaciones, conflictos y deseos, a comprender los procesos internos y a ayudar a niños, niñas y adolescentes a elaborar con ellos esos significados, abriéndolos a otros campos semánticos y vitales.

LA CAPACIDAD DE NARRAR Y NARRARNOS: SIX PART-STORY-METHOD

El Método de la historia en seis partes (6PSM) es una técnica proyectiva que utiliza instrucciones estructuradas para ayudar al o la participante a crear una nueva narrativa. El método se remonta a los estudios sobre los cuentos populares rusos, realizados a principios del siglo XX por Vladimir Propp (1968). Los estudios semiológicos posteriores de Lucien Tesnière (1959) y Algirdas Greimas (1966) se basaron en el trabajo de Propp, centrándose en el cuento como “significante” y en cómo sus elementos comunican algún significado más profundo (el “significado”) de una persona a otra.

En los años 80, Alida Gersie, una dramaterapeuta anglo-holandesa, tuvo la idea de tomar la estructura fundamental de la historia propuesta por Greimas y utilizarla a la inversa, como

un esqueleto sobre el que crear nuevas historias (Gersie, 2002). Enseñó esta técnica de evocación de historias a Mooli Lahad y Ofra Ayalon, que las desarrollaron a través del Six Part-Story-Method (6PSM) como parte de su proyecto para identificar estilos de afrontamiento en la población general. La Dra. Kim Dent-Brown ha sido una figura clave en la promoción e introducción del 6PSM en el Reino Unido y en la investigación de su eficacia como herramienta de intervención en salud mental.

Moholy Lahad (1992) propone que la historia creada demuestra cómo el participante percibe o reacciona habitualmente ante el mundo, utilizando la comunicación metafórica a través del dibujo (1ª) y la narración verbal (2ª), permitiendo identificar estilos de afrontamiento en la población general.

Se parte del supuesto de que los temas, conflictos, visiones del mundo, resolución de problemas, etc. que aparecen en la historia comunicarán algo significativo sobre la propia experiencia del participante.

La naturaleza de “pizarra en blanco” del 6PSM permite crear y contar una historia completamente nueva. Utilizando la metáfora, la imaginación y una completa licencia poética, el individuo es libre de crear la historia que desee. La historia se convierte en narrada y observada: el “yo observador” posee ahora la capacidad de describir su propia experiencia y reflexionar sobre ella sin quedar atrapado en ella. El objetivo de la técnica es “ayudar al individuo a tomar conciencia de sí mismo y mejorar la comunicación externa e interna” y tiene como objetivo “desarrollar el contacto con el participante basándose en la comprensión del “lenguaje interno” del participante por parte del terapeuta” (Lahad, 1992:156).

El proceso del 6PSM implica 6 partes como eje guía para la creación de historias:

1. Creación del personaje principal.
2. Misión del personaje
3. Obstáculos.
4. Factores de ayuda
5. Clímax o desarrollo de la historia.
6. Exploración o final de la historia.

En el contexto de esta intervención, se promueve la generación de narrativas ficcionales dentro del proceso creativo, a partir de una creación generada con materiales plásticos durante la sesión o con la intención de generar una narrativa desde su inicio, permitiendo la emergencia de metáforas relacionadas con la identificación, el conflicto y la resolución. Permite muchos modos de aplicación y alternativas de propuesta, pudiendo así, adaptarse a las características y necesidades de los y las participantes.

LA INCLUSIÓN DE LA OBRA ARTÍSTICA. PROYECTA.

Es una herramienta validada que consiste en una batería de imágenes artísticas que facilita la identificación, expresión o manifestación de emociones o sentimientos relacionados con el trauma, y en situaciones desafiantes de vulnerabilidad, malestar psicológico o estrés postraumático. Esta herramienta se empleó para la intervención, dando lugar a la creación de narrativas y metáforas, pero también en un reducido número de centros como pretest y posttest.

LA VINCULACIÓN CON LA MATERIA Y CONTINUO DE TERAPIAS EXPRESIVAS

La simbología de los materiales refiere a la interpretación y uso simbólico de los materiales y objetos utilizados en arteterapia. Los materiales, las materias, no solo se utilizan como herramientas para crear, sino que en este contexto cuentan con un significado simbólico que puede ser explorado y procesado por los y las participantes (López, 2011). Siguiendo esta idea, se pueden contemplar los materiales considerando su textura, forma, color y todos los aspectos que puedan implicar un significado simbólico. Esto puede ayudar a los y las participantes a descubrir, procesar y representar sentimientos y experiencias de manera más profunda.

Por otro lado, el Continuo de Terapias Expresivas, ETC de ahora en adelante (Expressive Therapies Continuum), es un modelo que clasifica las terapias expresivas en diferentes niveles de expresión y comunicación. Este modelo fue propuesto por Vija Lüsebrink y Sandra Kagin en 1987, donde establecen cuatro niveles: el sensorial, el afectivo, el conceptual y el integrativo (Lüsebrink, 1991).

TRANSFERIR LA EXPERIENCIA ARTETERAPÉUTICA AL MUSEO

La visita al espacio del museo, incluida en esta propuesta, se convierte en un puente entre la institución y la sociedad, acogiendo a los niños y niñas a veces estigmatizadas, otras alejadas del museo, legitimando y dignificando su estado social y emocional a través de la cultura. Precisamente porque las y los artistas han mostrado sus estados emocionales y mentales, el

museo puede acoger experiencias de re-conocimiento que les imbrican en lo esencial del ser humano, permitiéndoles reconocerse en las obras y ser aceptados y respetados por el grupo y la sociedad. El objeto de arte se convierte en objeto transicional- transformacional entre los niños y el mundo, su espacio externo e interno, el afuera y el adentro de quien lo observa. Estas visitas permiten la conexión con la sociedad y su entorno cultural.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

A. Contexto de la intervención e investigación. Durante tres años, el proyecto intervino con menores en los Centros de Recursos para la Infancia y la Adolescencia (CRIA) de todo el territorio nacional: el año 2021/22 con dos talleres piloto, los años 2022/23 y 2023/24 en los CRIA de Vallecas, Leganés (Comunidad de Madrid), Illescas (Castilla La Mancha), Sevilla (Andalucía) y Barakaldo (País Vasco). La intervención ha sido grupal en ciclos de 20 sesiones de entre 75 y 90 minutos de duración. En el presente informe se analizan los cursos 2022-2023 y 2023-2024 dejando fuera la prueba piloto que corresponde al curso 2021-2022.

B. Diseño y técnicas de recolección de datos. Se trata de un estudio cuasi-experimental longitudinal prospectivo. Los estudios longitudinales son proyectos de investigación que implican la observación de personas, o grupos de personas, durante un cierto período de tiempo, que van desde unos pocos meses hasta varios años o incluso a través de generaciones. En nuestro caso se trata de un estudio longitudinal de dos años académicos 2022-2023 y 2023-2024 en donde hay menores que han participado en ambos cursos.

LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS HAN SIDO:

» **Registro de observación.** Escala de Likert de cuatro puntos (0=Nunca/Nada, 1=Casi nunca/Muy poco, 2=Algunas veces/Algo, 3=Casi siempre/Bastante, 4=Siempre/Mucho y NA=No aplica) conformada por 59 ítems distribuidos en 6 dimensiones en donde 49 ítems son positivos y 10 son negativos:

- Lenguaje no verbal: 11 ítems (3 negativos).
- Relación con los materiales: 7 ítems (2 negativos).
- Relación con el proceso, con la técnica: 18 ítems (4 negativos).
- Mentalización/conciencia con respecto a la obra: 12 ítems
- Relación con iguales: 9 ítems
- Relación arteterapeuta/facilitadora: 2 ítems (1 negativo)

- » **Diarios de campo.** Los diarios han permitido registrar de forma cualitativa las sesiones de arteterapia para explicar, ampliar y profundizar la información recogida en el registro de observación. Este registro ha sido fundamental para la identificación de metáforas.
- » **PROYECTA.** Ya señalada anteriormente, esta herramienta se empleó para la intervención, pero también en un reducido número de centros como pretest y postest.

C. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS

REGISTROS DE OBSERVACIÓN. Para el análisis de los registros de observación se han empleado los programas Excel 2013 y STATA 17 siendo los análisis los siguientes:

- » **Análisis descriptivo.** El análisis descriptivo se ha realizado del total de la muestra y por curso (2022-2023 y 2023-2024). Se presentan frecuencias absolutas y relativas, así como mediana y rango intercuartílico (percentil 25-percentil 75) que permite situar el desarrollo de los menores. Los ítems negativos se han reconvertido a positivos para facilitar la interpretación de las gráficas. Por ejemplo, “actitud defensiva” es un ítem negativo porque a mayor puntuación menor progreso. Una vez reconvertida las puntuaciones se interpreta en las gráficas que si se obtienen puntuaciones hacia el 4 significa que ha disminuido la actitud defensiva. Por tanto, a mayor puntuación se observa una progresión positiva. Esta reconversión se ha realizado con los 10 ítems negativos de la escala.
- » **Efecto global del programa.** Para evaluar el efecto del programa de arteterapia se ajustaron modelos de regresión logística ordenada con efectos mixtos multinivel, con los sujetos anidados por grupo y centro. Este tipo de modelos permite analizar variables ordinales como las escalas tipo Likert, de forma que para cada ítem podemos estimar el efecto lineal de número de sesiones en la probabilidad de respuesta y obtener odds ratio (OR) que se interpretan como la probabilidad de mayor puntuación por cada sesión. Estas estimaciones se acompañan del correspondiente intervalo de confianza al 95% (IC95%). Los mismos modelos se utilizan para estimar el efecto por curso escolar en un análisis estratificado.
- » **Efecto del programa por dimensiones.** Para evaluar el efecto de las seis dimensiones que conforman el registro de observación y donde se espera obtener cambios después de la intervención se han considerado dos medidas del efecto global: la media de los ítems que componen cada dimensión y por otro lado la suma. Para evaluar el efecto del programa de arteterapia por dimensiones se siguió una metodología similar a la evaluación global del efecto del programa, pero utilizando modelos lineales mixtos.

CATEGORIZACIÓN DE LAS METÁFORAS. La categorización de las metáforas se ha llevado a cabo a través de un análisis cualitativo inductivo. Esta estrategia se caracteriza por su enfoque ascendente en el que los investigadores construyen conocimientos y proponen nuevas teorías que surgen de los datos. La construcción de las categorías, subcategorías y códigos ha supuesto un análisis riguroso y sistemático en constante revisión y contraste con la literatura existente. El análisis se ha apoyado con el programa **Atlas.ti** versión 23.

D. COLABORACIÓN UNIVERSIDAD/SCE. El equipo de investigación ha realizado el seguimiento de la implementación del registro de observación, así como de las notas de campo cualitativas mediante visitas in situ a los centros y con reuniones online periódicas de seguimiento con las arteterapeutas. Asimismo, se ha realizado un seguimiento de PROYECTA como herramienta de intervención o también empleada en contados centros como pretest y posttest.

E. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN. La investigación ha cumplido con la Política Child Safeguarding de SCE y su código de conducta.



RESULTADOS

Descripción general de la muestra. En el estudio participan cinco centros de SCE con un total de 13 grupos con un rango entre 6 y 11 participantes por grupo (Tabla 1).

		2022-2023	2023-2024	Total
		N	N	N
Nº centros		5	5	5
Nº grupos		6	7	13
	6		3	3
Nº participantes/grupo	7	3	1	4
	8		1	1
	9	2	1	3
	10	1		1
	11		1	1

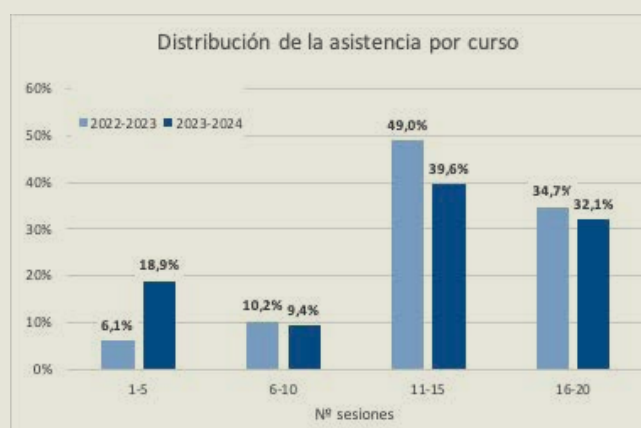
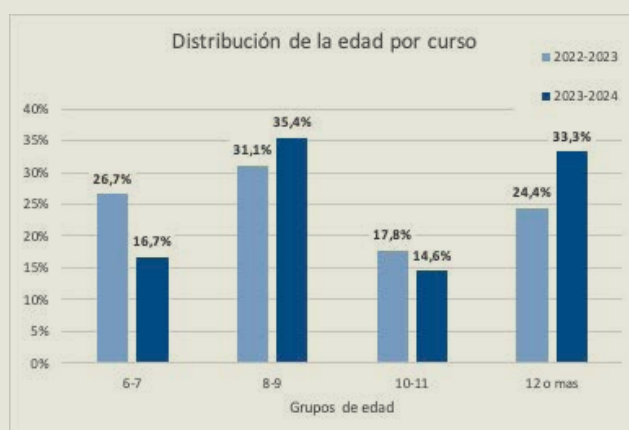
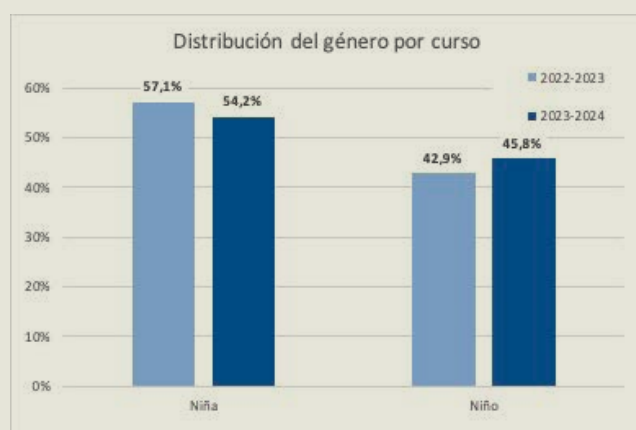
Tabla 1. Descripción del número de centros y grupos participantes.

La muestra del estudio está conformada por 102 sujetos (49 en el curso 2022-2023 y 53 en el curso 2023-2024) quienes participaron en el programa, con edades comprendidas entre 6 y 18 años. Solo el 29% de la muestra tiene 12 años o más. Un 56,7% son niñas (Tabla 2). La distribución por edad y sexo es similar en ambos cursos (Tabla 2, Figura 1 y Figura 2). Veintinueve sujetos repiten el programa en el curso 2023-2024.

		2022-2023		2023-2024		Total	
		N	%	N	%	N	%
Nº participantes		49		53		102	
Repiten programa	29						
Edad	6-7	12	26.7%	8	16.7%	20	21.5%
	8-9	14	31.1%	17	35.4%	31	33.3%
	10-11	8	17.8%	7	14.6%	15	16.1%
	12 o más	11	24.4%	16	33.3%	27	29.0%
Género	Femenino	29	59.2%	26	54.2%	55	56.7%
	Masculino	20	40.8%	22	45.8%	42	43.3%

Asistencia (Nº sesiones)	1-5	3	6.1%	10	18.9%	13	12.7%
	6-10	5	10.2%	5	9.4%	10	9.8%
	11-15	24	49.0%	21	39.6%	45	44.1%
	16-20	17	34.7%	17	32.1%	34	33.3%

Tabla 2. Descripción de las características sociodemográficas y del grado de asistencia de los participantes



De las 20 sesiones que componen la intervención, el 33% asisten a 16 o más sesiones y el 77% a 11 o más (Tabla 2). Se observa que la asistencia es ligeramente superior en el curso 2022-2023 con un 84% de niños que asisten a 11 o más sesiones, mientras que en el curso 2023-2024 un 72% asisten a 16 o más. Trece niños (3 en el curso 2022-2023 y 10 en el curso 2023-2024) asisten a menos de 6 sesiones (Tabla 2 y Figura 3). Por tanto, estos 13 sujetos serán excluidos del análisis.

EFFECTO GLOBAL DEL PROGRAMA. El programa de arteterapia es efectivo en todas las dimensiones. Se pasa a describir su efecto en cada una de ellas.

LENGUAJE NO VERBAL. Se observa un efecto estadísticamente significativo de la intervención en todos los ítems de la dimensión “Lenguaje no verbal”, a excepción de “Conciencia corporal” y “Queja psicósomática”. Asimismo, disminuye la puntuación de los ítems negativos “Actitud defensiva” y “Rigidez corporal”. El resto de ítems, de naturaleza positiva, aumentan en donde

destacan “Implica el cuerpo en el proceso de creación” y “Su tono de voz se adecua al contexto” (Figura 4C y 4D).

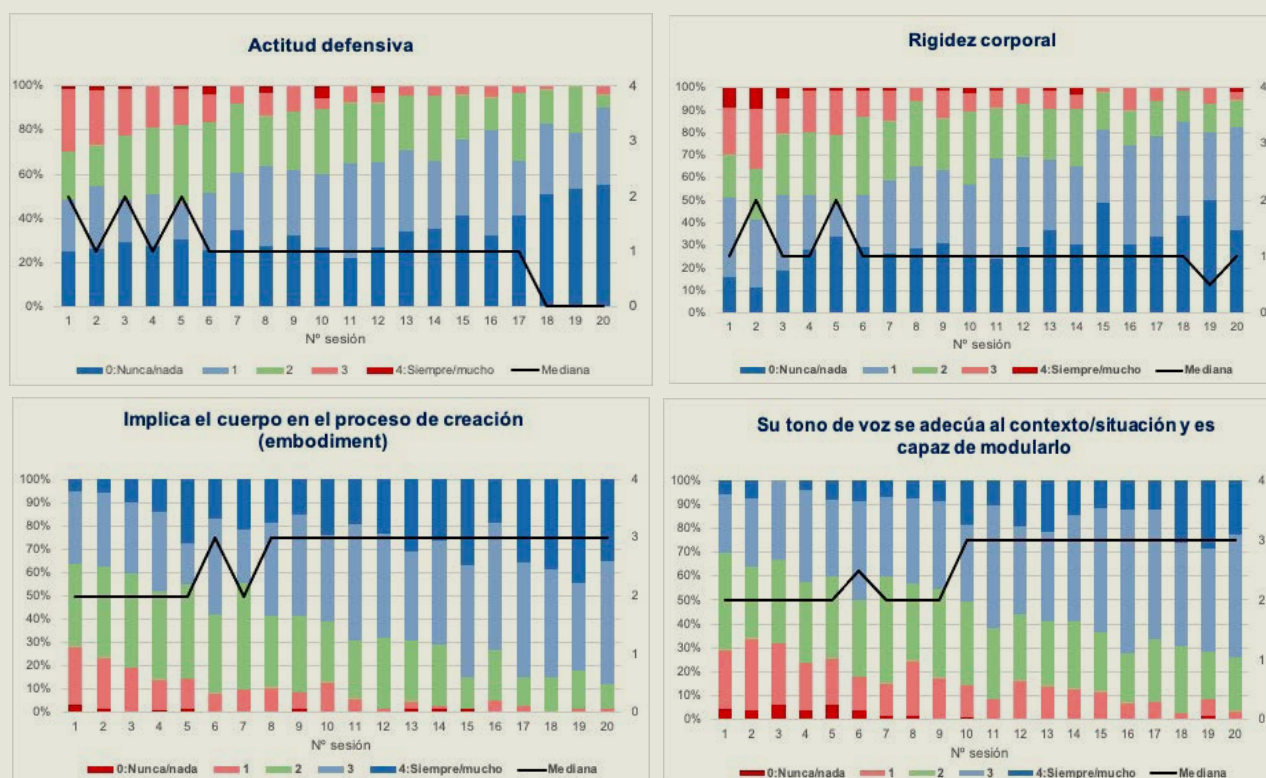


Figura 4. Efecto del programa sobre los ítems “Actitud defensiva”, “Rigidez corporal”, “Implica el cuerpo en el proceso de creación” y “Su tono de voz se adecua al contexto”

En el análisis estratificado por curso, se observa un efecto de mayor tamaño en el curso 2022-2023 en la mayoría de los ítems de esta dimensión (Lenguaje no verbal), salvo en “Regulación corporal”. Este dato puede deberse a un mayor impacto inicial al comenzar la intervención y menor mejoría en el segundo año. Destacar que el ítem “Conciencia corporal” presenta un efecto diferente: disminuye en el curso 2022-2023 y aumenta en “2023-2024”.

Relación con los materiales. En la dimensión “Relación con los materiales” se observa un efecto estadísticamente significativo de la intervención en todos los ítems, especialmente en los ítems “Manifiesta tolerancia a la frustración” y “Manifiesta placer en contacto con algún material” (Figura 5).

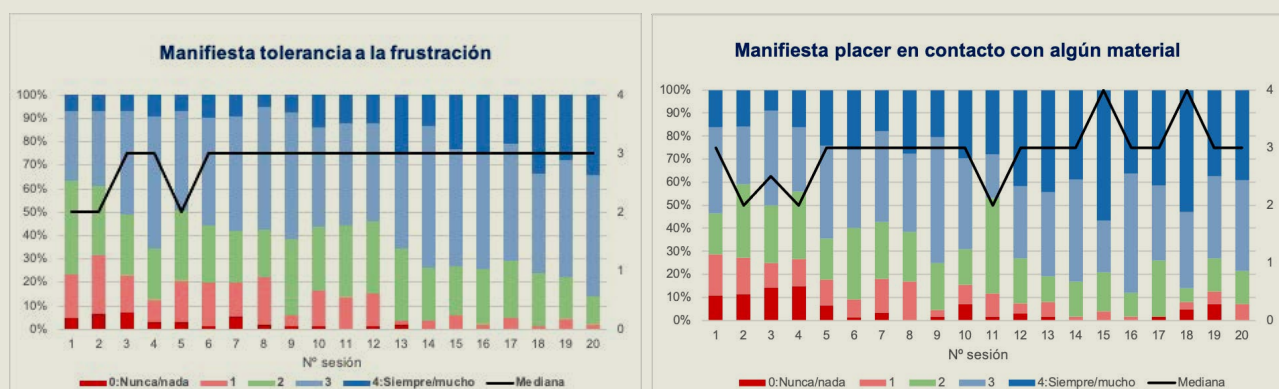
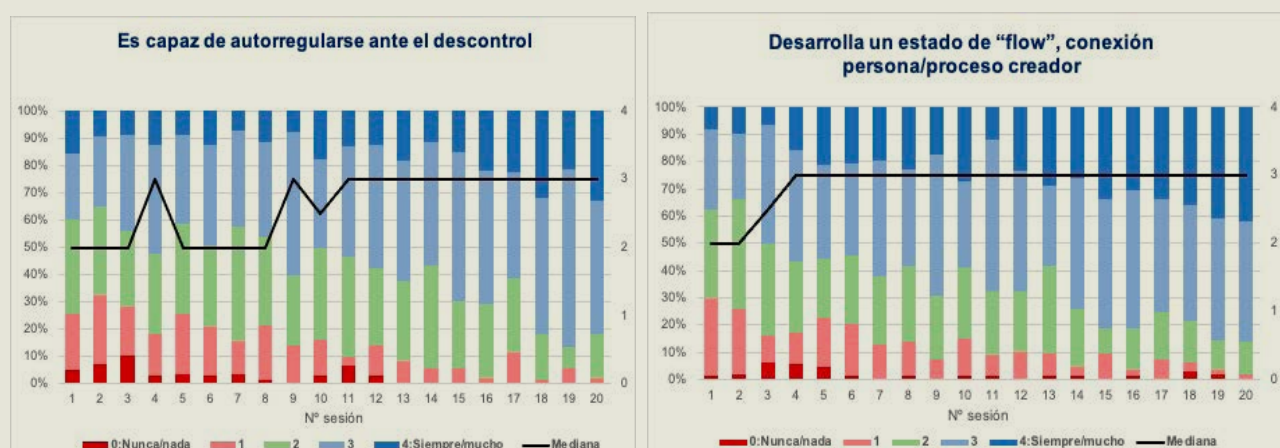


Figura 5. Efecto del programa sobre los ítems "Manifiesta tolerancia a la frustración" y "Manifiesta placer en contacto con algún material"

En el análisis estratificado por curso, se observa un efecto de mayor tamaño en el curso 2022-2023 en los ítems "Manifiesta placer en contacto con algún material" (20% vs 12%) y "Manifiesta tolerancia a la frustración" (24% vs 13%), así como en el ítem negativo "Manifiesta rechazo en contacto con algún material" (-14% vs -1%). También es destacable el efecto estimado en el ítem negativo "Necesidad de control del material" que en 2022-2023 no tiene efecto mientras que en 2023-2024 es del 4%.

RELACIÓN CON EL PROCESO, CON LA TÉCNICA. Se observa un efecto estadísticamente significativo de la intervención en todos los ítems de la dimensión "Relación con el proceso, con la técnica", salvo en "Incluye detalles de los objetos y el ambiente", "Usa un lenguaje abstracto" y "Si displacer, locus de control externo". En cambio, los que presentan un mayor efecto de mejora son "Es capaz de autorregularse ante el descontrol", "Desarrolla un estado de "flow", conexión persona/proceso creador", "Confianza en sus capacidades" y "Uso predominante del tacto/tridimensional" (Figura 6).



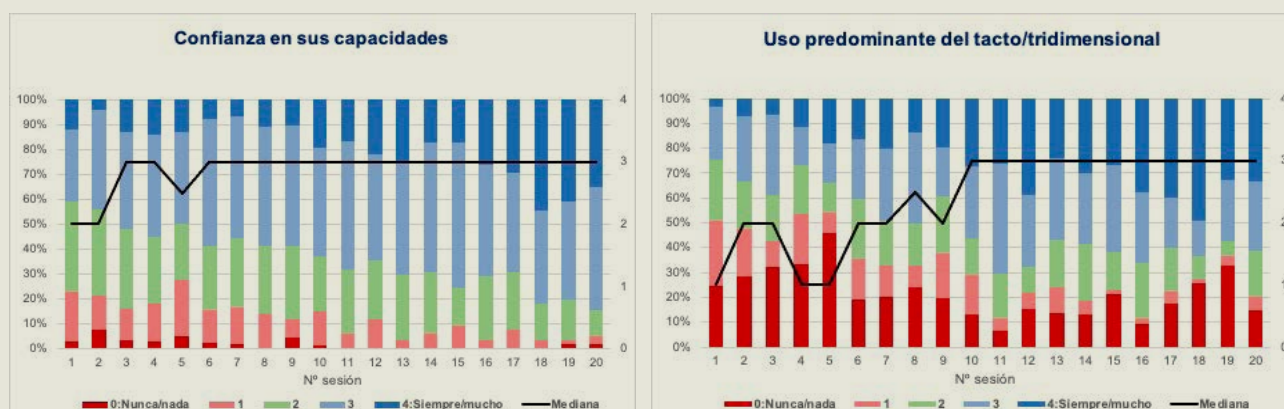
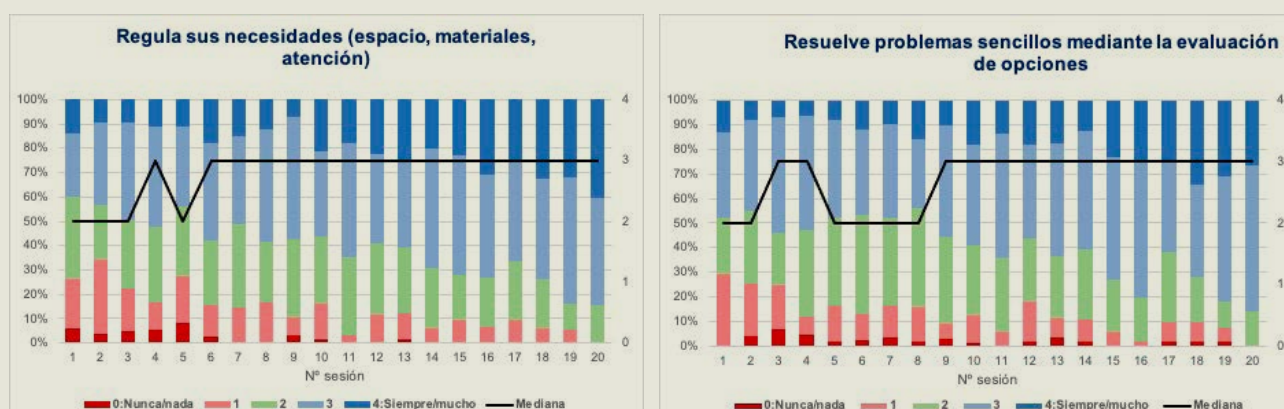


Figura 6. Efecto del programa sobre los ítems “Desarrolla un estado de “flow”, “conexión persona/proceso creador”, “Uso predominante del tacto/tridimensional*” y “Es capaz de autorregularse ante el descontrol” y “Confianza en sus capacidades”.

En el análisis estratificado por curso, en general se observa un efecto de mayor tamaño en el curso 2022-2023, con mayor diferencia en los ítems “Muestra un desarrollo gráfico/plástico adaptado a su edad” (17% vs 9%), “Planifica su proceso creador en función de sus objetivos” (18% vs 11%), “Es capaz de autorregularse ante el descontrol” (22% vs 13%) y “Confianza en sus capacidades” (20% vs 13%).

MENTALIZACIÓN/CONCIENCIA CON RESPECTO A LA OBRA. Se observa un efecto estadísticamente significativo en todos los ítems de la dimensión “Mentalización/conciencia con respecto a la obra”, con mayores cambios en los ítems “Regula sus necesidades”, “Resuelve problemas sencillos mediante la evaluación de opciones”, “Reconoce el contenido simbólico y metafórico de su creación y de la de los otros” y “Expresa necesidades. Es capaz de decir cuánto de algo tiene, cuánto necesita y cuánto falta/queda” (Figura 7).



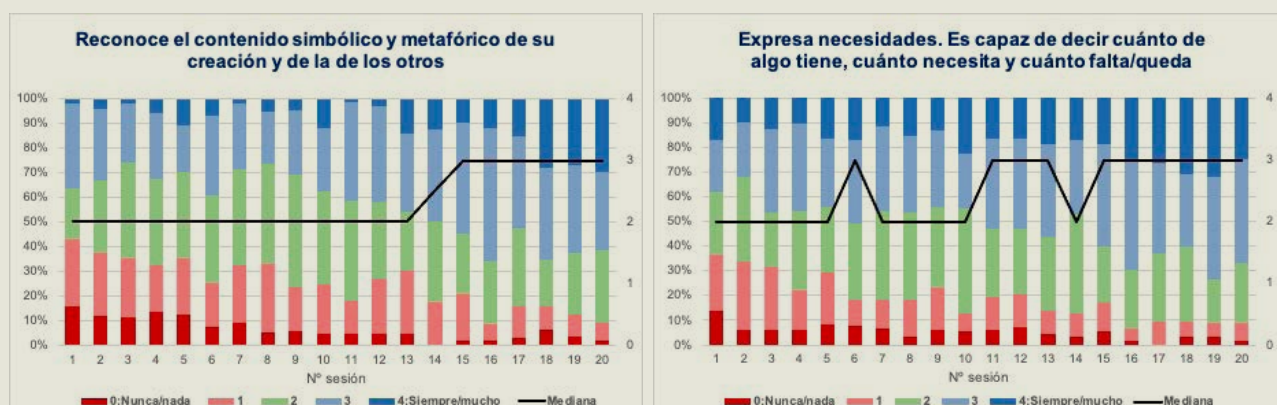
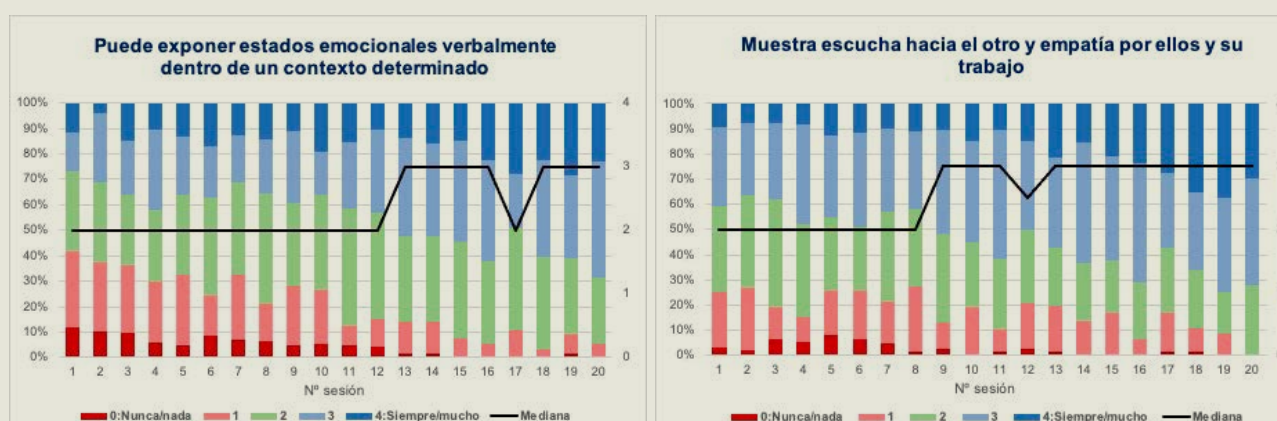


Figura 7. Efecto del programa sobre los ítems “Regula sus necesidades”, “Resuelve problemas sencillos mediante la evaluación de opciones”, “Reconoce el contenido simbólico y metafórico de su creación y de la de los otros” y “Expresa necesidades. Es capaz de decir cuánto de algo tiene, cuánto necesita y cuánto falta/queda”

En el análisis estratificado por curso, en general se observa un efecto de mayor tamaño en el curso 2022-2023, con mayor diferencia en los ítems “Reconoce el contenido simbólico y metafórico de su creación y de la de los otros” (19% vs 10%), “Comprende conceptos relacionados con el desarrollo del taller de manera adecuada a su edad” y “Comprende la relación causa-efecto”.

RELACIÓN CON IGUALES. Se observa un efecto estadísticamente significativo en todos los ítems de la dimensión “Relación con iguales”. Los ítems con mayor efecto son “Puede exponer estados emocionales verbalmente dentro de un contexto determinado”, “Muestra escucha hacia el otro y empatía por ellos y su trabajo”, “Puede expresar puntos de vista y opiniones y mantenerlos en un debate” e “Incluye a otros y sus sugerencias en el desempeño del equipo/grupo” (Figura 8).



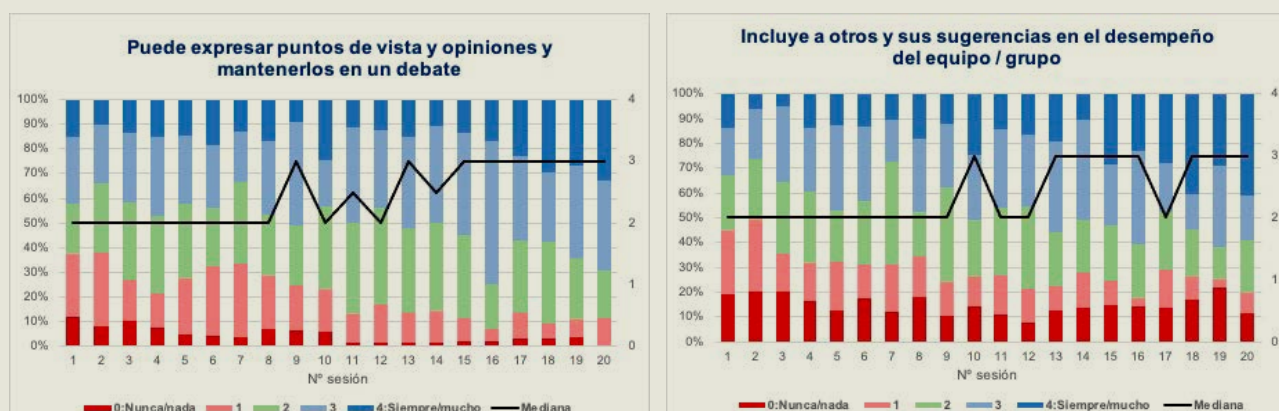


Figura 8. Efecto del programa sobre los ítems son “Regula sus necesidades”, “Resuelve problemas sencillos mediante la evaluación de opciones”, “Reconoce el contenido simbólico y metafórico de su creación y de la de los otros” y “Expresa necesidades. Es capaz de decir cuánto de algo tiene, cuánto necesita y cuánto falta/queda.

En el análisis estratificado por curso, se observa un efecto de mayor tamaño en el curso 2022-2023 para los ítems “Puede exponer estados emocionales verbalmente dentro de un contexto determinado” (21% vs 15%), “Muestra escucha hacia el otro y empatía por ellos y su trabajo” y “Pide ayuda/ideas/material a otros miembros del grupo cuando es necesario” (16% vs 8%); en cambio en el ítem “Habla dentro de un grupo en las rondas iniciales” el aumento es ligeramente superior en 2023-2024 (2% vs 8%).

RELACIÓN ARTETERAPEUTA/FACILITADORA. En la dimensión “Relación arteterapeuta/facilitadora” se observa un aumento del 10% en el ítem “Mantiene una actitud colaboradora”, así como un descenso del ítem negativo “Depende del grado de aceptación de la terapeuta” (Figura 9).

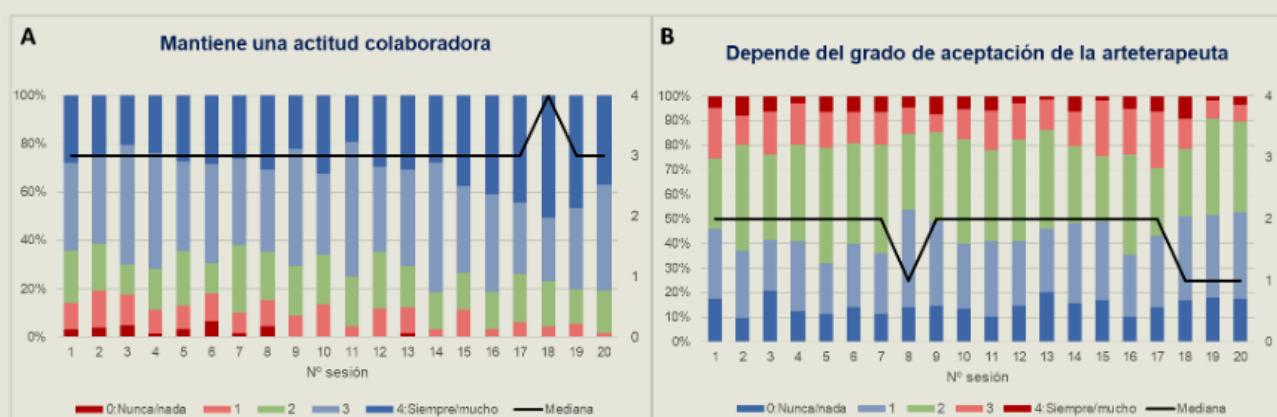


Figura 9. Efecto del programa sobre los ítems de la dimensión “Relación con arteterapeuta”

En el análisis estratificado por curso, se observan un efecto ligeramente superior en el curso 2023-2024 para el ítem “Mantiene una actitud colaboradora” (8% vs 12%), mientras que el ítem negativo “Depende del grado de aceptación de la arteterapeuta” el efecto es de igual magnitud” (5% vs 3%).

EFFECTO DEL PROGRAMA EN EL TIEMPO. Se observa un efecto lineal positivo estadísticamente significativo a medida que avanza el programa, de forma que por cada sesión aumenta la puntuación global de todas las dimensiones con un mayor efecto en la dimensión “Relación con los materiales” y “Mentalización” (Tabla 10).

	Tendencia lineal	p-valor	IC95%	
Lenguaje no verbal (media)	0.039	<0.001	0.036	0.042
Relación con materiales (media)	0.041	<0.001	0.037	0.046
Relación proceso (media)	0.025	<0.001	0.022	0.028
Mentalización (media)	0.041	<0.001	0.037	0.046
Relación con iguales (media)	0.036	<0.001	0.031	0.041
Relación arteterapeuta (media)	0.019	<0.001	0.015	0.024
Lenguaje no verbal (suma)	0.391	<0.001	0.359	0.424
Relación con materiales (suma)	0.320	<0.001	0.287	0.353
Relación proceso (suma)	0.427	<0.001	0.368	0.486
Mentalización (suma)	0.567	<0.001	0.513	0.622
Relación con iguales (suma)	0.348	<0.001	0.307	0.389
Relación con arteterapeuta (suma)	0.043	<0.001	0.034	0.052

Tabla 10. Efecto estimado por curso para cada dimensión (puntuación media y puntuación suma)

CATEGORIZACIÓN DE METÁFORAS. ANÁLISIS CUALITATIVO INDUCTIVO

A medida que el programa fue avanzando, niñas, niños y adolescentes se convirtieron en productores conscientes de metáforas, conformándose como constructores de sentido a través de la apertura de significados que van más allá de la literalidad y se abre a la polisemia y al cambio y transformación de sentido. Ello ofrece posibilidades de reflexión, identificación, descubrimiento de significados más allá de los dados y apertura a la relación emoción-sentido-significación, así como a la búsqueda de nuevas metáforas que, más allá de ayudar a saber cómo se sienten, son percibidos o se encuentran, puedan abrirse a pensar y sentir cómo transformarse y transformar la realidad. Y más allá de nuestra percepción, a imaginar un mundo más vivible y una comunidad de afectos. La metáfora nos introduce en el reino de la complejidad, ayuda a escapar de las dicotomías bueno/malo, aceptable/no aceptable, para adentrarse en los cambios de sentido, la desarticulación de estereotipos y la proyección a un futuro vivible. Al operar en lo simbólico permite discutir con los iguales y con la arteterapeuta,

acciones, estrategias, emociones y posibles soluciones. Y, a la vez, permite expresar de modo indirecto, sentimientos que, de otro modo, dejarían a los niños, las niñas y adolescentes más expuestas a la mirada del otro.

La metáfora se introduce en el segundo y tercer año de trabajo de campo para estimular la otorgación de sentido desde lo simbólico y el establecimiento de relaciones por parte de las niñas, los niños. Y adolescentes. Partimos de la hipótesis de que, apoyando la construcción de amplio vocabulario simbólico en niños y niñas, estas podrán aumentar su sentido de agencia sobre la realidad, dotándoles de un lenguaje simbólico propio para identificar estados, pensar los conflictos e imaginar soluciones.

Después de la puesta en marcha de ese segundo año, y tras el análisis por parte de las arteterapeutas, el equipo de coordinación Brundibár estableció unas categorías generales de identificación, conflicto, resolución y transformación, que pueden ayudar a la construcción de un acervo personal de cada uno de los niños y niñas, que puede ser compartido y dar como resultado narrativas abiertas de sentido que pueden ser liberadoras.

A partir de los resultados encontrados, y siguiendo como base el modelo planteado como resultado de las investigaciones de los años previos por el equipo de investigadoras y BRUNDIBAR, se analizan los resultados a partir de la clasificación de las metáforas en 8 subcategorías agrupadas en 3 dimensiones o tipos de metáforas:

- Metáforas de identificación.
- Metáforas de conflicto: problema, conflicto, deseo o misión.
- Metáforas de resolución: resolución, transformación y resignificación.

Dentro de ellos se han creado, a su vez, tres subcategorías:

- Metáfora de descripción (descripción de la identificación).
- Facilitador (elementos facilitadores).
- Obstáculo (elementos obstaculizadores).

Bruce L. Moon (2007), arteterapeuta de referencia por su trabajo sobre las metáforas, plantea su uso como una herramienta básica en la sesión. Hace una clasificación de éstas en 5 tipos el relación a las características físicas:

- Metáfora visual.
- Metáfora auditiva.

- Metáfora cinética.
- Metáfora del entorno.
- Metáfora terapéutica.

En nuestro caso, es pertinente señalar que el carácter terapéutico puede combinarse con todos los modos (visual, auditiva, cinética, del entorno, etc) en tanto sirvan para mejorar el bienestar psicosocial.

A partir de las metáforas identificadas, a través de un análisis cualitativo inductivo se han añadido las siguientes categorías emergentes:

- Metáforas animadas, vivas, orgánicas (animales, naturaleza -lugares y elementos-, personas).
- Metáforas inanimadas, inorgánicas (objetos, edificios, elementos hechos por el ser humano).
- Metáforas formales (color, forma).
- Metáfora cinética, de acción (correr, volar, nadar,...).
- Metáfora de cualidad (más compleja de categorizar).

GLOSARIO:

METÁFORAS DE IDENTIFICACIÓN

- MID= Descripción de identificación.
- MIF= Metáfora de identificación facilitadora.
- MIO=Metáfora de identificación obstaculizadora.

METÁFORAS DE CONFLICTO

- MCD=Descripción del conflicto.
- MCO=Elementos obstaculizadores. Conflicto visto como obstáculo para alcanzar la misión u objetivo.
- MCR= Elementos facilitadores. Conflicto que facilita lograr la misión u objetivo.

METÁFORAS DE RESOLUCIÓN

- MRD=Descripción de la resolución
- MRO=Elementos obstaculizadores, no hay un final o solución al conflicto.
- MRF=Elementos facilitadores que favorecen que se enfrente el problema y que pueden cosistir en una ayuda interna o externa.

Señalamos sólo una mínima parte de los resultados, que ejemplifican su riqueza simbólica.

METÁFORA	SUBCATEGORÍA	ELEMENTO	NARRATIVA DE LOS MENORES
ANIMADAS, VIVAS, ORGÁNICAS	LUGARES	EJEMPLO: Un atardecer con espigas	EJEMPLO: “a todos nos gusta estar en este sitio cuando nos enfadamos, queremos estar tranquilos” MIF
	ELEMENTOS DE LA NATURALEZA	EJEMPLO: Una naranja	EJEMPLO: “Podría ser una naranja pero odio las naranjas, no me gustan. Me odiaría a mí mismo” MIO
	ANIMALES	EJEMPLO: Un lobo	EJEMPLO: “yo soy lobo porque nunca estoy sola. Es fuerte y protege a su manada, se le puede acariciar.” MIF
	PARTES DEL CUERPO	EJEMPLO: Pie	EJEMPLO: “Es como cuando alguien da un paso mal” (MIO)
INANIMADAS	OBJETOS, elementos realizados	EJEMPLO Una bola de periódico arrugado	EJEMPLO: “hoy soy esta bola y me siento así” la tira hacia atrás por encima de su hombro con cierto desprecio “no quiero estar aquí, ahora no puedo concentrarme”. (obstaculizador) (MIO)
CINÉTICAS	ACCIÓN	EJEMPLO: Bailar	EJEMPLO: “(me gusta) porque hay personas bailando” (MIF)
	ACCIÓN MODIFICADA	EJEMPLO: Amardecer:	EJEMPLO: “hoy me siento amardecer como atardecer y amanecer, como el principio y el final”. (MIF)

FORMALES	FORMAS, COMPOSICIÓN, JERARQUÍA VISUAL	EJEMPLO: Aplastamiento:	EJEMPLO: “Así, aplastado, me siento aplastado”. (MIO) (se refiere a una masa de pasta de pan)
		EJEMPLO: Espacios Vacíos:	EJEMPLO: “es como si tuviera estos espacios en mí también y no pudiese hacer más” (cansancio, incapacidad para realizar una tarea que tiene que hacer o enfrentarse a la sesión) (MIO)
	COLOR	EJEMPLO: Azul y rojo:	EJEMPLO: “el bueno es el azul y el malo el rojo, yo estoy en medio” (MIF)
CUALIDADES	SUPERPODERES	EJEMPLO: ser indestructible	EJEMPLO: ser indestructible (no sufrir, que no te duelan los golpes) (MIF)
		EJEMPLO: Inteligencia	EJEMPLO: “ser lista, ese es mi súper poder, “súper lista” (MIF)

METÁFORAS DE IDENTIFICACIÓN

En este apartado seleccionamos metáforas que ofrecen una visión sobre cómo las y los niños y adolescentes usan las metáforas para la identificación de sus emociones, preocupaciones, anhelos, personajes y aspectos relacionados con su identidad. Uno de los principales resultados es el aumento de la generación de metáforas de todos los tipos (sonoras, visuales, kinestésicas y de espacio). Es destacable que las narrativas, a lo largo de las sesiones, se hacen más largas y fluidas y aparece una mayor resolución de conflictos.

De acuerdo con alguno de los informes ⁷ encontrar metáforas emocionales de identificación dentro del espacio de arteterapia, revela la diversidad y profundidad emocional de los menores en situación vulnerable. Entre las emociones que más han aparecido destacan la tristeza, la angustia, el enfado, así como la tranquilidad y la alegría. El material y las propuestas, así como las preguntas iniciales de la arteterapeuta suponen un punto de partida para que cada

⁷ Leganés I, realizado por Tamara González.

uno de ellos, a nivel individual pueda hacer una exploración cognitivo- emocional. El modo en que estas metáforas evolucionan a lo largo de las sesiones, muestran un aspecto crucial y necesario del proceso terapéutico y un indicador positivo de eficiencia en las intervenciones. Estas emociones, no solo se han identificado, sino que se les ha podido dar forma en las sesiones. Así se pudo dar forma a los enfados a través del cuerpo, o a la tristeza a través de objetos, elementos animados o inanimados. Estos resultados no solo muestran la capacidad creciente de los menores de identificar sus estados, sino de que el arte supone un medio para que ellos puedan explorar y reconfigurar sus experiencias vulnerables en un entorno seguro, hablar sobre ellas y organizarlas otorgándoles una forma, una imagen o un símbolo.



27.03.24 Sesión 9 CRIA LEGANÉS

FR “Esta es la persona que se llama Isar, bueno, Mateo. Sus ojos están aquí, es muy distinta a las personas, no se parece, no es una persona, es una persona que siempre tiene que tener prisa y corre mucho, le ves aquí hay muchas cosas aquí, está acelerado corriendo, hasta que se ha ido de la hierba, lleva un gorro y ese gorro le da prisa y aquí el gorro.”

METÁFORAS DE CONFLICTO

Las metáforas de conflicto permiten observar los desafíos y tensiones internas a las que se enfrentan los menores. En general, la pérdida de amigos, la casa insegura, la aparición de personajes que acaban con las cosas más valiosas de los personajes, el dinero, la enfermedad, la ira, la destrucción, el abandono, la burla son temas que emergen como preocupantes y desafiantes para los menores.

Sesión 2023.11.24 Transcripción de la grabación CRIA Leganés

Hay un padre y una madre separados en dos mundos. La madre está en la parte de los colores cálidos y el padre en la parte de los colores fríos. Entonces aparecen los hijos, que construyeron un puente para unirlos. Hay pájaros en el cielo y árboles alrededor hechos a rayas. Título de la obra: Padres separados”



METÁFORAS DE RESOLUCIÓN

En el análisis de las metáforas de resolución, destacan la capacidad de los menores al final de la intervención de generar cierres positivos a sus historias, aunque en varios casos estas resoluciones se encadenan con más conflictos y amenazas (como podemos mostrar en metáforas ambivalentes y complejas). Sin embargo, se revela la resiliencia de los menores en su capacidad de imaginar diferentes soluciones simbólicas a los conflictos, a pesar de que estos hagan emerger conflictos nuevos.



Imagen 21 AN y AGA, sesión 6 (CRIA Sevilla)

La casa inundada. “Stich está atrapado en esta casa y no puede salir y la casa se inunda” ¿No hay ninguna salida? “Sí, este barquito de rescate puede ayudarle” (escenifica cómo el barco le saca con una cuerda).



ESTUDIOS DE CASOS

ESTUDIO DE CASO 1: “TEJIENDO Y REIMAGINANDO LA HISTORIA: LA MEMORIA Y EL UNIVERSO SIMBÓLICO DE UNA NIÑA CONTENIDO EN SU OBRA”

CENTRO CRIA: Sevilla; **Arteterapeuta:** Marta Gómez; **Observadora:** Mayka Sánchez

CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO⁸

Elena es una menor de 9 años, conviviente del barrio donde se desarrolla el taller de arteterapia y estudiante del colegio que acoge las sesiones. Ha asistido a las sesiones durante los cursos 22/23 y 23/24, con una asistencia muy regular.

Su talla es algo superior para su edad, si bien su expresión hablada y el manejo del vocabulario presenta algunas dificultades. El nivel de dominio del español es relativamente bajo para los años que lleva en España.

Su relación con el grupo y con las facilitadoras no siempre ha sido positiva, arrancando el proceso desde una actitud más defensiva. Aunque le cuesta expresarse e integrarse en el grupo, mostrando una alta exigencia con el proceso creador y un bajo nivel en el manejo de la frustración, durante las sesiones va mostrando más interés y compartiendo ideas, así como una actitud colaboradora y de buen trato con los y las demás. El mismo grupo le ha dado sostén y escucha especial en este ciclo (23/24), llegando incluso a ser protagonista en los juegos y las dinámicas que han ido emergiendo de manera natural en el grupo.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO Y RESULTADOS

Durante el proceso de Elena se observa cómo ha ido explorando y también incorporando nuevas maneras de “hacer” y exponer al grupo sus ideas y sus “locuras privadas”. En su exploración con los materiales, aumentan de manera exponencial sus producciones tridimensionales y con ello, aumenta la confianza en sus propias capacidades, permitiéndole mostrarse de forma más genuina y libre en el espacio.

⁸ De acuerdo con el protocolo ético de SCE y la Universidad Complutense, los datos de menores han sido anonimizados y sus datos han sido cambiados para proteger su intimidad.

FASE 1: "CREACIÓN DE UN ESPACIO SEGURO". SESIONES 1 A 3

Durante las primeras sesiones, centradas en la promoción de un espacio de seguridad, generación de vínculos y recursos para la contención y la autorregulación emocional, en el proceso creativo de Elena, la obra plástica será más bien un medio de descarga, y no tanto un elemento de identificación y transformación.



"Mi paisaje interior"

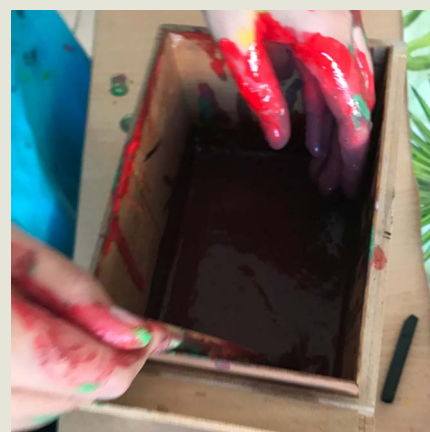
En la primera sesión, rechaza su obra.

Expresa de manera directa que no le gusta cómo ha quedado su paisaje y dice que se quiere deshacer de ella, aunque luego se arrepiente y decide no hacerlo: "He hecho este paisaje pero no me gusta porque no ha quedado bien." ¿No estás satisfecha con la obra? "No, no me gusta". ¿Qué quieres hacer con ella? "No la quiero" ¿Quieres deshacerte de ella? "Sí". Después, la dobla por la mitad y de nuevo la abre. Finalmente decide conservarla.

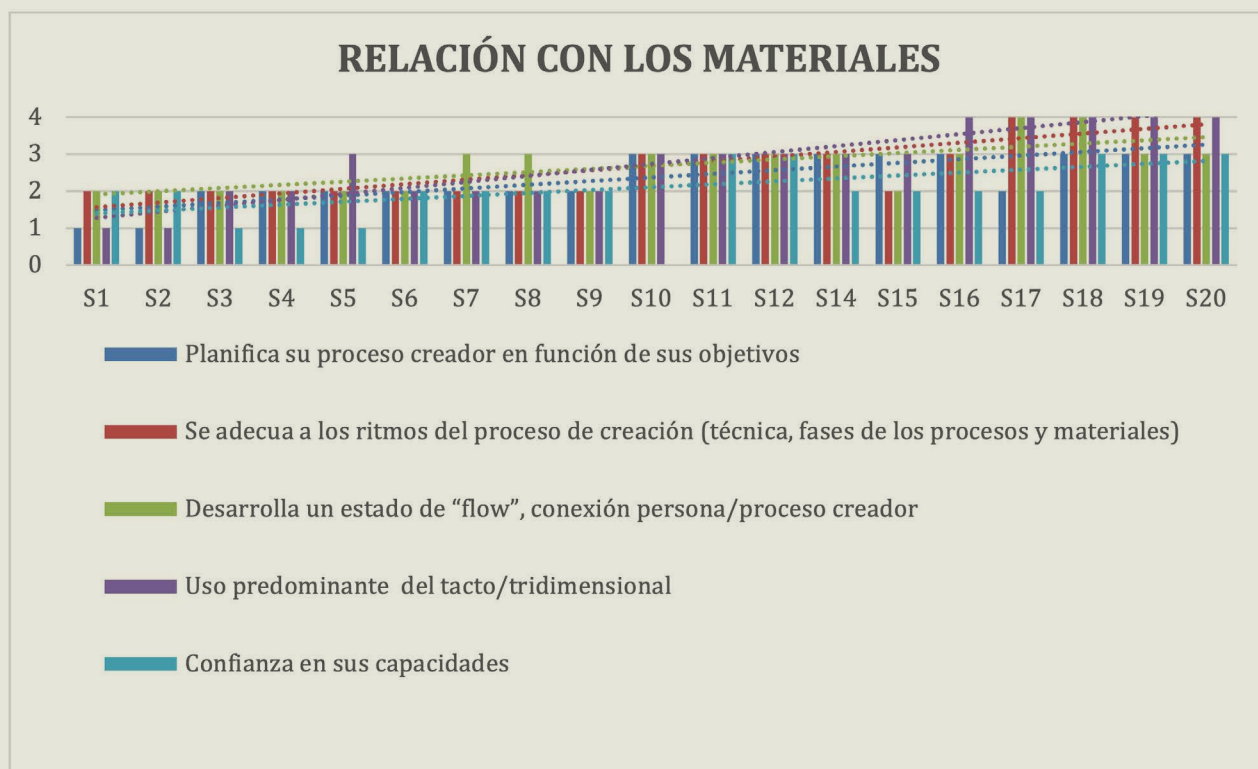
"Mi lugar seguro"

En la sesión 2, crea con cartones lo que dice ser una piscina con sangre: "Esto es una piscina con sangre, donde la gente no se puede bañar porque hay monstruos". ¿No es posible bañarse con los monstruos? "no porque hay demasiada sal", señalando así una metáfora de conflicto. Cierra diciendo: "Continuará".

Comienza a frustrarse menos y a compartir algo más con los demás. Este interés por los materiales le lleva encontrarse de manera directa con la herramienta proyecta, muy significativa en su proceso.

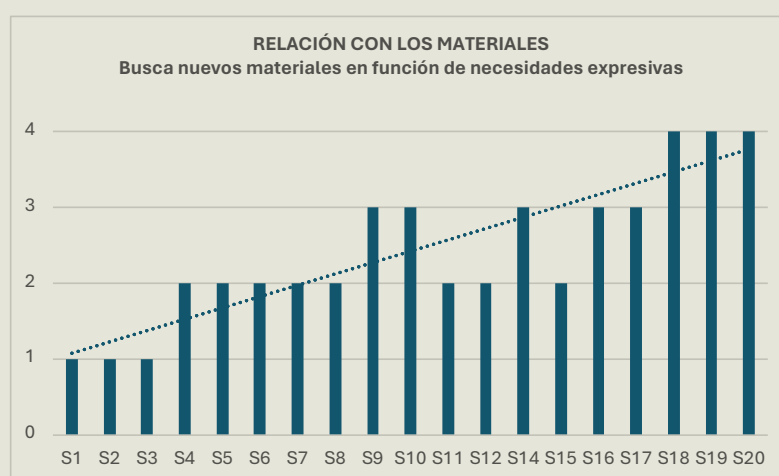


La relación de Elena con esta herramienta es muy positiva, le gusta mucho el arte y percibe las obras preguntando por detalles, tomándolas como objetos de valor, dándoles sentido e indagando para saber más acerca de ellas. Ese deseo de aprender cosas nuevas es una constante en su proceso que se refleja en el manejo de los materiales como un lugar seguro, siempre apasionante, donde poder investigar. Así lo refleja la siguiente gráfica sobre esta dimensión y sus respectivos ítems de observación:



Gráfica Dimensión "relación con los materiales"

Así como se potencia en Elena la búsqueda de nuevos materiales en función de las necesidades expresivas:



FASE 2: "IDENTIDAD GRUPAL, IDENTIDAD PERSONAL Y LUGARES COMUNES". SESIONES 4 A 9

En esta fase, centrada en la promoción de dinámicas expresivas, lenguajes que posibiliten el reconocimiento del cuerpo en el juego simbólico, y la exploración de emociones propias y del grupo, Elena amplía sus creaciones involucrándose más en la selección de materiales.

Sesión 4. Mamá

En la sesión 4 crea una-regalo para su madre: "He hecho este cuenco para mi madre y le he escrito una carta que tiene unas cosas para ella, porque se va de viaje y yo no sé cuándo volverá". Mediante metáforas de identificación y resiliencia puede colocar y nombrar sus emociones e inseguridad en su obra.



Es a partir de esta sesión cuando Elena comienza a implicar más directamente el cuerpo en su creación, desarrollando historias, juegos simbólicos y metáforas que interesan mucho al resto del grupo y que serán importantes para el proceso grupal hasta el cierre de la intervención.

Se toma muy en serio sus obras y la exposición de todas ellas. Crea espacios de silencio y las acciones teatralizadas son diálogos. A veces no se escucha bien lo que dice, pero se entienden las historias que va generando mediante guiñoles (sesión 5⁹), juegos (sesión 6¹⁰) y escenificaciones teatrales (sesión 8¹¹), que incluyen creación de personajes, máscaras y movimiento expresivo, mediante los que puede elaborar aspectos de búsqueda y otros relacionados con la inseguridad.



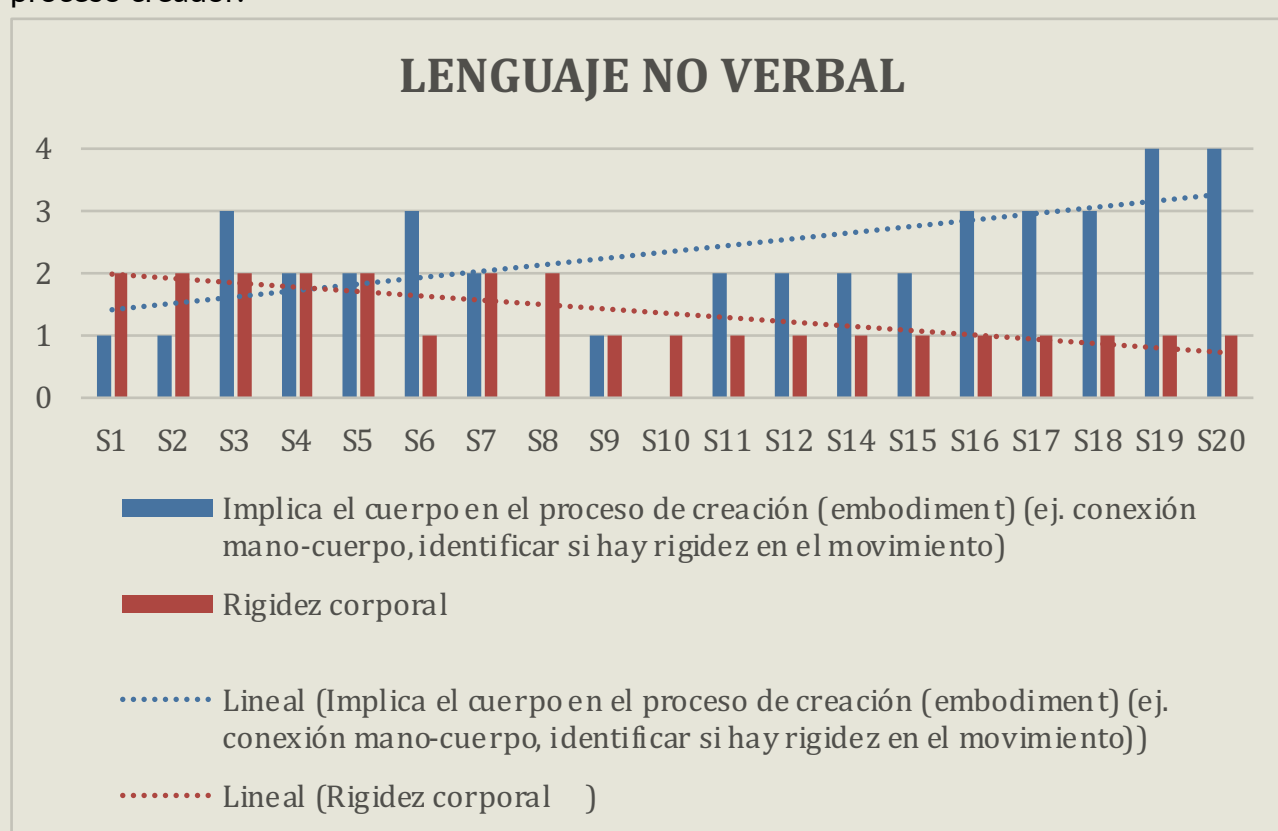
9Propuesta "La caja misteriosa I". Título: "Al cine sin palabras". Realizado con papel de seda azul y una caja. Representa la búsqueda de un tesoro, con conversación de dos personajes en voz muy bajita.

10 Propuesta "La caja misteriosa II". Título: "Cierra los ojos". Del que dice: "Esto es como un avión con papeles de colores dentro que dice CIERRA LOS OJOS. ¿Y que es, un juego? Si, es un juego donde te montas y cuando cierras los ojos, se mueve".

11 Propuesta: "Viaje a un mundo interior". Título: "Viaje a un mundo nuevo" Escenificación teatral con máscara y creación de un mundo nuevos a través de escayola, piedras, plumas de colores y molde. Del que dice: "En este mundo que he creado, Stitch y Ángela van a celebrar una fiesta de Babyshower. ¿Y qué pasa en el babyshower? Hoy es que no se va a celebrar, se hará el próximo día. Continuará".

Le sigue costando compartir, pero empieza a soltarse y será esa exploración de nuevos materiales lo que le va a permitir expresar un momento complejo de inseguridad personal relacionado con el viaje de su madre fuera de España y que comparte con el grupo.

Se observa cómo ese trabajo creativo corporeizado (embodiment) le lleva a una mayor capacidad de comprensión simbólica y mayor seguridad, que le va a permitir elaborar y poner palabra a lo que va sintiendo. Estas observaciones se complementan con los resultados cuantitativos del análisis del lenguaje no verbal en el proceso de creación, y cómo en Elena disminuye la rigidez corporal al mismo tiempo que aumenta la implicación del cuerpo en dicho proceso creador:



FASE 3: “LENGUAJE POÉTICO. ELABORACIÓN CONSCIENTE DE NARRATIVAS Y METÁFORAS”.

SESIONES 10 A 17.

Durante la Fase 3, centrada en la promoción de la escucha hacia el otro y la toma de conciencia de diferentes realidades, búsqueda de soluciones alternativas al conflicto y narrativas poéticas que den lugar a la expresión emocional, Elena despliega su potencial narrativo y creador de historias, apoyadas en el Six-part story method (6PSM).

Sesión 11. La sirena y el mar.

Bajo la propuesta “Yo sé contar historias” Elena, acompañando el relato de una escenificación teatral, nos cuenta: “Érase una vez una sirena que vivía en el mar, pero se fue a vivir a casa de un príncipe y ella ya dejó de ser la misma. Estaba tan triste que un día una ola muy fuerte llegó y se la llevó. Cuando eso sucedió, se fue con la ola, aguantó en el mar y volvió de nuevo a su casa”. Además de las metáforas de identificación y resiliencia ya habituales, aparecen metáforas de resolución para estas situaciones de conflicto que, en ocasiones, pasan por el diálogo, como se podrá ver en las siguientes sesiones.



Así, este juego entre lo simbólico-teatral y los contenidos narrados-guionizados, le permiten abordar temas emocionalmente complejos, como el de “La niña futbolista”: “Una niña que tuvo que soportar muchos insultos porque no le dejaban jugar al fútbol. Ella se defendió así”. Y escenifica una conversación entre la niña y las personas que le insultan.



Sesión 13. El museo de los artistas.

En la sesión 13, en la sesión post test proyecta “Mi museo”, Elena sigue indagando en el mundo que los y las artistas, y sus obras, le ofrecen. En esta ocasión elige las obras *Artista* (Marzella), de Ernst Ludwig Kirchner (1909), *El regreso de la paloma*, de John Everett Millais y *Pequeña serenata nocturna* de Dorothea Tanning. Con ellas, Elena crea su propio museo, del que dice: “Este museo que he creado es gratis para todo el mundo y puede entrar cualquiera.

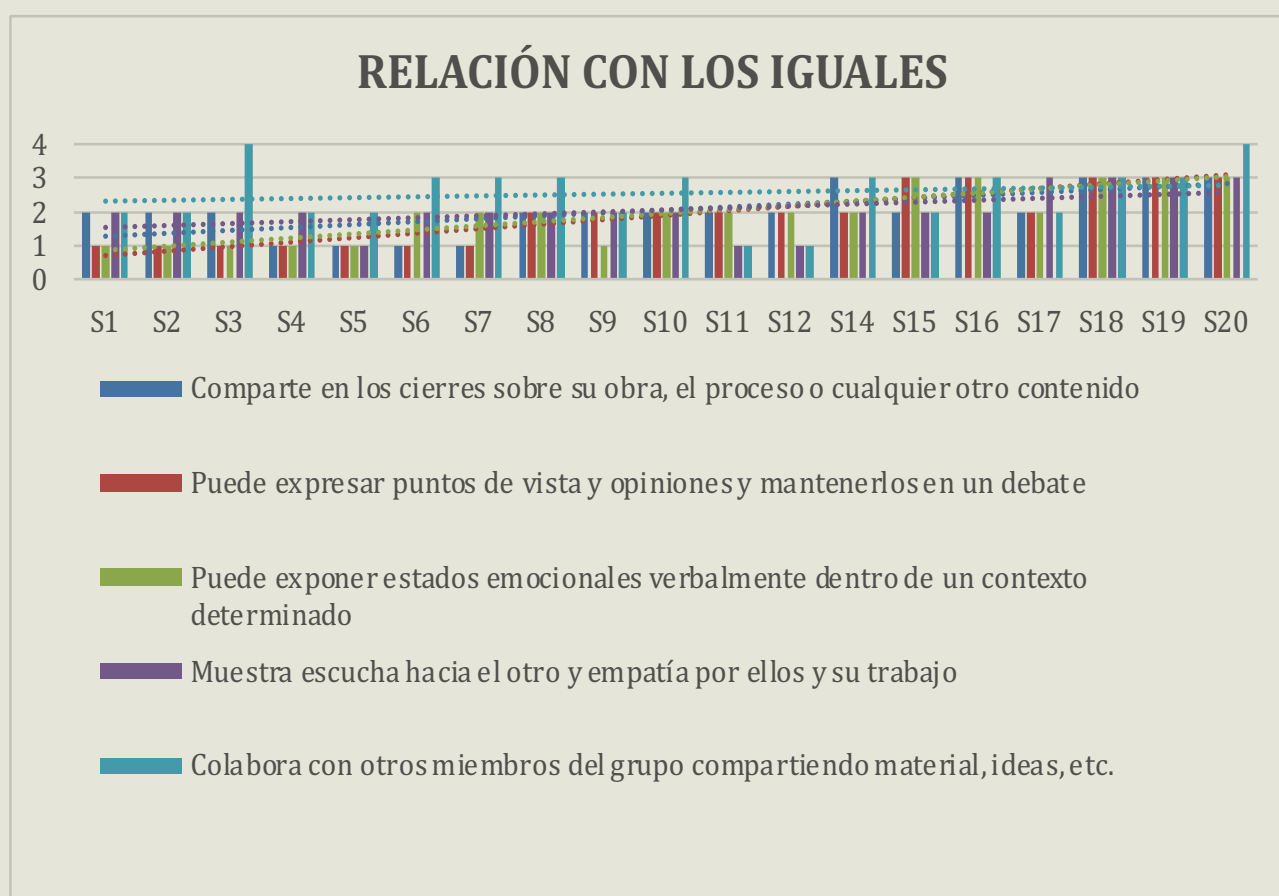
Mientras que aprendes una historia que voy a contar a través de los cuadros, podéis comer comida especial y dulces típicos. Primero os voy a dar unos TAKES, típicos de mi país. Ahora contaré la historia de una niña que estaba triste pero que luego después algo pasaba en su casa y al final empezó a jugar, se encontró con su madre y ya se encontró mejor”.

Mediante la creación de historias, su país, su madre, ella misma y su mundo interior se hacen cuerpo y se consolidan como protagonistas en el espacio arteterapéutico.

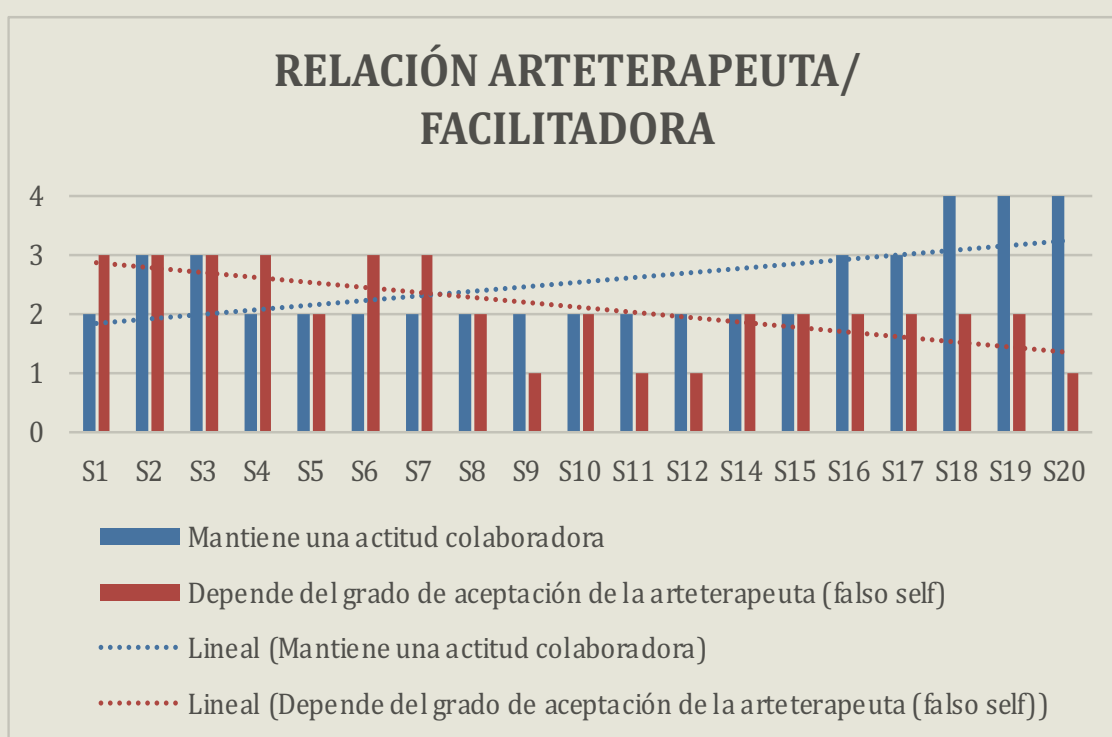
Se observa cómo en el proceso de Elena, la idea de museo se integra simbólicamente como una materia de creación más, mediante la apreciación estética constante de las obras de arte en el espacio arteterapéutico. Es así un espacio interior y simbólico propio, al que se da continuidad con las visitas a los espacios culturales que se integran en la intervención y a las que se da posterior continuidad en las sesiones. Esa mirada que poco a poco se dirige y focaliza hacia sí misma se hace evidente en la fase de cierre.

FASE 4: “DESPEDIDA Y CIERRE”. SESIONES 18 A 20.

En esta última fase, que inicia con la propuesta “La escena final”, persigue la integración simbólica que supone una recogida de todo lo vivido y compartido. Elena opta principalmente por la representación de narrativas, más que por el juego simbólico y se centra más en el guion de los diálogos que en crear un objeto o un personaje. En cuanto a la relación con los iguales, mejora mucho la comunicación con todos ellos y la manera de vincularse con ellos, tal y como se refleja en todos los ítems que comprende esta dimensión:



Si bien la dinámica grupal mejora, parece relevante para el caso prestar atención al papel de la relación con la arteterapeuta, así como el diseño que esta hace de las propuestas específicas durante el proceso global, atendiendo al diseño metodológico del proyecto, que parecen haberle permitido una progresiva independencia hasta encontrar un lugar seguro interno de sostén y contención, favoreciendo la autorregulación y la expresión simbólica propias, que le permiten a su vez, mostrarse a los demás desde la escucha y una actitud colaboradora como la que refleja la gráfica. Del mundo al grupo, del grupo a lo propio. Y de vuelta al grupo y al mundo:



Sesión 19 – Un vestido creado por mí

Así, “Un vestido creado por mí”, es la obra final de cierre de proceso que realiza en la sesión 19 y del que dice: “He creado este vestido de color morado para ponérmelo cuando yo quiera”. Aparecen metáforas de identificación y resiliencia de las que se apropia mediante su creación, honrando así el proceso creativo y creando una perspectiva de futuro amable e inspiradora a través de los rituales de cierre y celebración del proceso arteterapéutico, como lo es el de la última sesión con las familias, del que son protagonistas.



CONCLUSIONES

A lo largo de todo el proceso creativo se hace evidente que Elena opta principalmente por la representación corporeizada de narrativas, en las que progresivamente aumenta la carga simbólica: el lenguaje y los vínculos entre las personas y sus culturas se hacen presentes, acompañadas de una enorme carga proyectiva sobre las costumbres del país de origen de su familia y sobre la cuestión femenina.

La creación libre y el arte en general, ha supuesto para Elena un agente cómplice para poder dar soporte a su autoestima a la hora de llevar a cabo un proyecto o comunicar una idea al grupo. Se ha sentido comprendida y escuchada y eso le ha permitido implicar más el cuerpo, y con ello la voz, en el proceso de creación.

Todo lo que ha ido superando simbólicamente mediante la creación, le ha llevado a tranquilizarse en cuanto a la rumiación mental negativa que parecía haber estado soportando muchos años. En arteterapia, parece haber superado muchas barreras en este curso, todas en relación a sentirse bloqueada cuando cree que algo no le va salir como piensa o espera. La ansiedad inicial que cualquier cosa le generaba se ha visto decrecer en las últimas sesiones.

En todo ese proceso, las metáforas han tenido una función específica, pasando desde la identificación y resiliencia iniciales, al afrontamiento de la inseguridad y la búsqueda, la expresión emocional compleja y la resolución de conflictos.

En el cierre de la intervención lo demostró eligiendo bien sus obras para contárselo a las familias. Sin embargo, en este espacio final, se echó algo atrás y habló muy poco. En el grupo es capaz de lograr grandes metas, pero en audiencias como las familias, se siente abrumada. Aparecen así objetivos de continuidad para su trabajo y proceso personales, no exentos de desafío, para los que ya cuenta con las herramientas del arte.

ESTUDIO DE CASO 2: “TEJIENDO Y REIMAGINANDO LA HISTORIA: LA MEMORIA Y EL UNIVERSO SIMBÓLICO DE UNA NIÑA CONTENIDO EN SU OBRA”

CENTRO CRIA: Illescas; **Arteterapeuta:** Camila Cooper; **Observador:** Marco Maldonado

CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO

B¹² es una adolescente de 18 años que acude a las sesiones en busca de un espacio donde expresarse y reforzar sus procesos desde lo plástico. Habiendo participado en el curso anterior

12 B se vincula al centro exclusivamente durante las sesiones de arteterapia, por lo que la información que manejamos no proviene de los profesionales, sino de ella durante el proceso.

(22/23), parece muy contenta con el reinicio de las sesiones y verbaliza tener muchas ideas para comenzar con su proceso arteterapéutico y, sin embargo, dificultades para ponerlas en palabras y compartirlas.

Es un elemento importante en el grupo, que resuena con sus compañeras y compañeros, y les entrega una mirada cariñosa y llena de sentido del humor. Se observa también cómo durante el proceso va transformando su obra en una manera de dar voz a su historia de vida y resignificar momentos o emociones experimentadas desde mayor dificultad.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO Y RESULTADOS

Durante el proceso de B, parece relevante observar la importancia que tiene la construcción del espacio seguro en el encuadre del taller, así como el afianzamiento de vínculo con las figuras de referencia tanto como con las participantes, y cómo esto ha podido facilitar el proceso de simbolización y puesta en palabra de lo que se está elaborando en relación con sus obras y sus vivencias personales.

PRIMER MOMENTO: “LO SÉ, PERO NO LO VOY A DECIR”. SESIONES 1 A 6

UN ESPACIO SEGURO PARA NOMBRAR

B parece necesitar tiempo. En la primera sesión, comenta que ya había pensado en un guion para su obra y hace un collage sobre esta. Si bien en el hacer parece muy decidida, dice no sentirse segura para contar acerca de qué va el trabajo. Se observa y B verbaliza que, en esta primera fase del proceso, no se siente lo suficientemente segura como para ponerle palabra a los distintos procesos simbólicos que contienen sus obras:

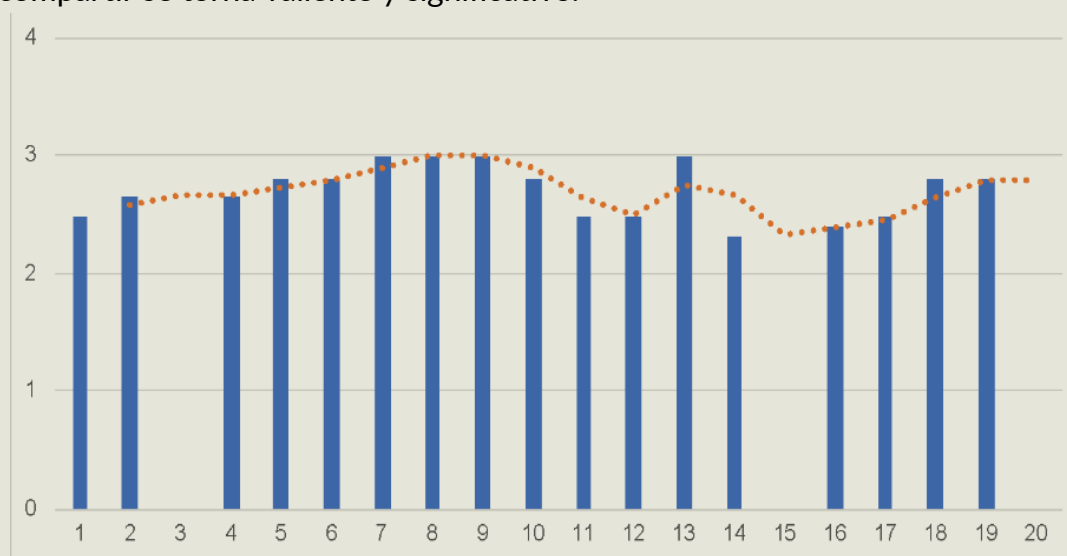
Sesión 1(28.11.2023)

“Me gustaría dedicarme al cine. Haciendo collages pongo ideas de lo que quiero hacer en un papel. Por ahora no me siento cómoda diciendo de qué se va a tratar ya que tengo ideas confusas.”



Sin embargo, en el transcurso de las sesiones y a medida que el grupo se va consolidando, así como el vínculo anteriormente construido, estos procesos van saliendo a luz. En las sucesivas sesiones, tras crear, le cuesta compartir. Da la sensación de querer, pero no poder.

Esa dificultad inicial se irá transformando mediante conversaciones y escritos, pero permanecerá en ocasiones y a lo largo del proceso, como muestran las variaciones en la siguiente gráfica en relación con las verbalizaciones en los cierres de las sesiones, si bien observaremos que su compartir se torna valiente y significativo:



Gráfica ítem “comparte en los cierres sobre su obra o el proceso”



Sesión 4 (09.01.2024) Nombrar la soledad

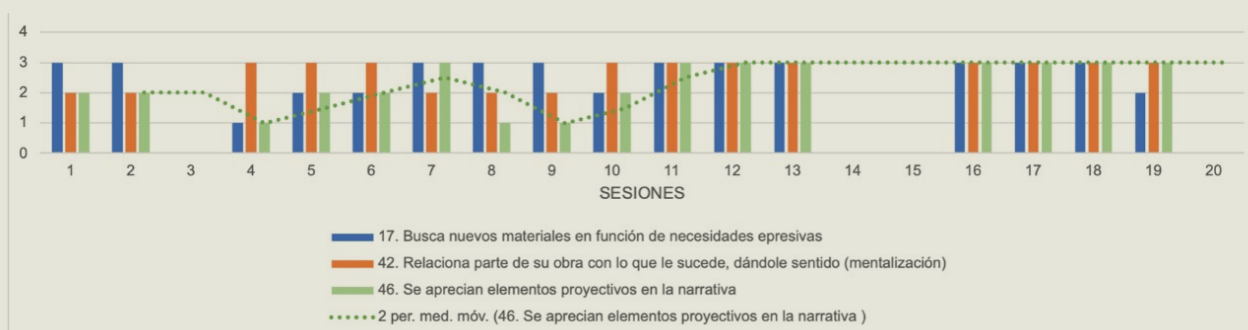
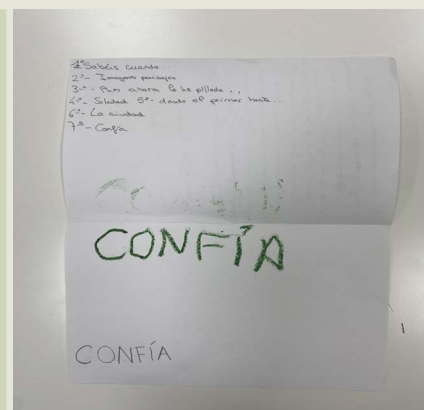
Es en la sesión 5 cuando la usuaria puede comenzar a desarrollar narrativas desde un lugar más personal, verbalizando el miedo a la pérdida y la soledad, palabra con la que en la sesión anterior dice sentirse identificada. Como no saber qué va a hacer, se le propone crear en Stop Motion, como técnica que pueda facilitar la transmisión de lo que piensa y los proyectos que tiene en mente. Resuelve la escena con recortes en cinco minutos y a través de la escritura explica:

“Va de una chica que pierde a su padre y a partir de ello hace un cambio de ciudad y vida rotundo, tras la cual logra crear una nueva realidad para sí misma y transformarlo en una experiencia positiva”.

Desde su propia obra habla de esta soledad, del miedo y de todas las herramientas que hay disponibles para enfrentarse a situaciones de pérdida y miedo, entre ellas la confianza, con la que ella cierra su obra. Comienza a darle forma a los distintos procesos de mentalización y proyección en relación con sus producciones plásticas.

Sesión 5 (16.01.2024)

A medida que la conexión entre lo que le sucede y sus obras aumenta, los elementos que habían estado antes presentes en estas, van cogiendo cuerpo, atravesándose vida y obra de forma simultánea, tal y como reflejan también las gráficas en relación a la dimensión proceso creador:



Gráfica dimensión “proceso creador”

Al cierre de la sesión 6, la voz en off de su stop motion relata: “Papa, al final me encontré, desde que partiste, he estado muy triste, me mudé y la encontré, encontré a mis mejores amigos, quienes me ayudaron desde el primer momento. Me hubiera encantado que conocieras a mi pareja, al amor de mi vida. Te hubiera caído genial, comparten tantas cosas. A veces siento que tu alma tan pura se ha reencarnado en ella. Gracias por enseñarme y cuidarme. Nos vemos en el más allá papá”. Profundiza así en el miedo y en una fantasía de pérdida del padre.

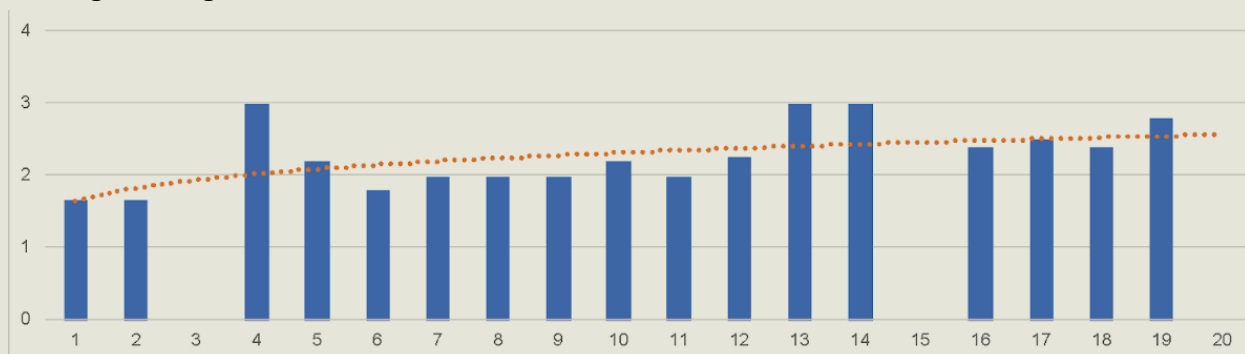
SEGUNDO MOMENTO: “UN PEQUEÑO RECESO”. SESIONES 7 A 9. ALEJARSE PARA VOLVER



Sin distanciarse del todo, B deja clara su necesidad de espacio. En la sesión 9 crea la siguiente obra y dice del personaje representado que es una niña que se encuentra cansada y nerviosa. El cuerpo es pequeño y delgado para sostener una cabeza tan grande. En el estómago, una espiral representa el nerviosismo

SESIÓN 9 (13.02.2024). Sin haber pensado aparentemente en esa relación cabeza-cuerpo, B encuentra sentido a esa dificultad de un cuerpo pequeño para sostener tantas preocupaciones. En este momento de la sesión la niña parece conectarla consigo misma pero inmediatamente generar un distanciamiento. Al escribir en el cierre, se aleja de la historia y la pone en el contexto de una mujer que es obligada a casarse y por eso tiene que hacerse dibujos de henna en las manos. Al preguntarle acerca de su propia relación con el tema y con la obra: lo distancia de sí misma por completo y no puede identificar ningún elemento propio.

Esta aparente necesidad de dar un paso atrás en cuanto a la identificación se refleja también en la siguiente gráfica:



Gráfica ítem "Relaciona parte de su obra con lo que le sucede (mentalización)"

TERCER MOMENTO: "YA PUEDO CONTINUAR". SESIONES 10 A 18

Nombrar lo innombrable

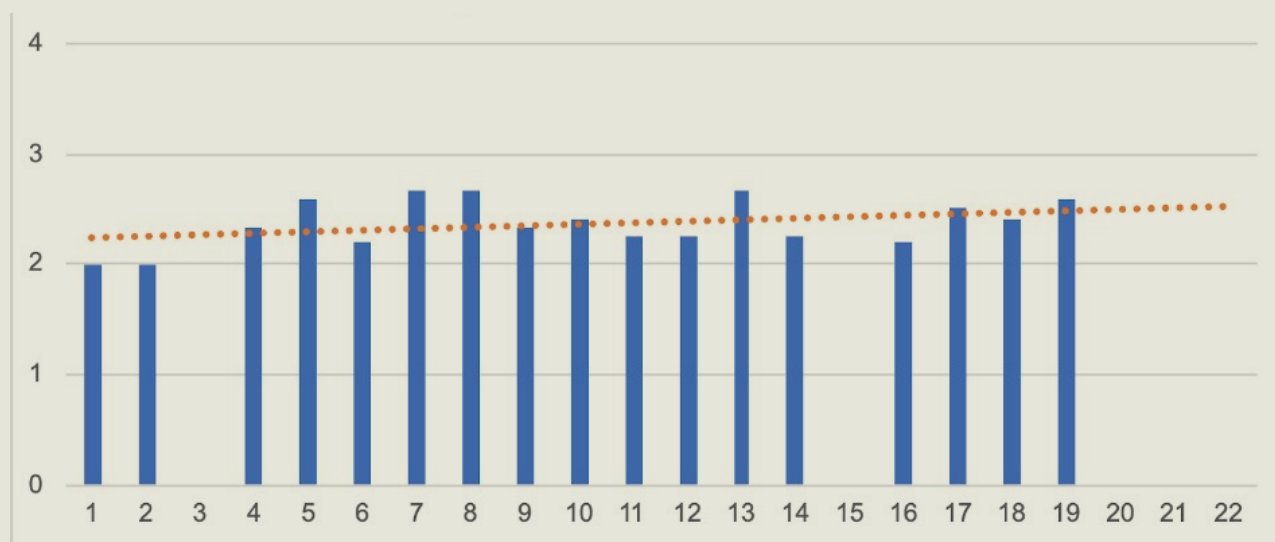
En la sesión número 10, B9 rescata la obra de la sesión anterior para intervenirla. Le pone unas gotas de color rojo, pero al mirarla, no le gusta cómo ha quedado. Conversa con la arteterapeuta sobre aquello que no nos gusta de nosotras mismas y que también está ahí y la posibilidad de darle un lugar.

Tras esta intervención, B genera una segunda obra que tiene que ver con cosas que le calman: un personaje con los cascos puestos, un arcoíris, algunas canciones y otras cuestiones que le tranquilizan.

Al hablar de ambas obras en paralelo y preguntarse por lo que tienen en común, se nombra el enfado como algo que está presente pero que se evita o de lo que se escapa mediante esos elementos de evasión. Se le invita a apropiarse de esto y a reflexionar y decide, en el cierre, hacer una performance. Rompiendo el trabajo del enfado señala: "Me he quedado a gusto".



Esa posibilidad de crear y nombrar aquello que le cuesta de sí, se refleja en la siguiente gráfica, en la que si bien hay altibajos, la tendencia es a poco a poco, ir verbalizando cómo se siente:



Gráfica ítem: "Puede exponer estados emocionales verbalmente"

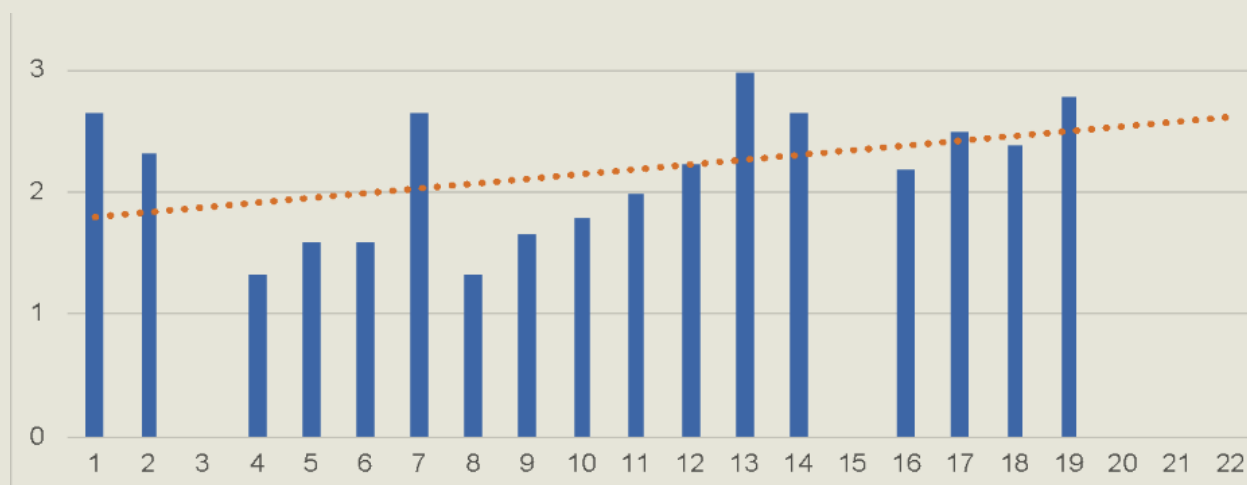
AMBIVALENCIA

Junto a este descontento que empieza a manifestarse, aparece otro que tiene que ver con la identidad y el momento vital en que se encuentra, en el que tiene que ir separándose de los padres. En la sesión 11 escribe: "La monotonía, el peor sentimiento, arrastra la melancolía, el deseo de poder ser otra persona, tener otros hábitos, tener otros amigos, tener otro trabajo, otro hobby, otra familia, tener, tener, tener, pero... ¿Y si acabo con todo? Terminar esta rutina, este malestar interno. Porque no solo me voy, termino con todos, empiezo desde 0 conmigo misma. Me voy, me voy a algún lugar donde nadie me conozca, empezar olvidar a mi familia, sobre todo a mi madre, terminar. Pero ya sabéis... al final no puedo hacer nada, el miedo me consume y me quedaré en mi casa, al lado de mamá, aquí estoy a salvo".

Se observa cómo a pesar de no encontrarse a gusto con la vida que lleva y mostrar la fuerza o las ganas de movilizarse y transformar su cotidiano, B, iniciando su adultez, decide quedarse en el lugar que habita debido al miedo que puede provocar el exterior.

Ese temor, sin embargo, la retiene en su situación actual, particularmente cerca de su madre, lo que representa un conflicto entre sus aspiraciones y su necesidad de seguridad. Se puede observar la ambivalencia existente también en la relación con ella: "empezar olvidar a mi familia, sobre todo a mi madre", seguido de: "me quedaré en mi casa, al lado de mamá, aquí estoy a salvo".

A pesar de esa ambivalencia, elementos proyectivos se van consolidando en sus producciones, así como en sus narrativas, tal y como se reflejan en la gráfica:

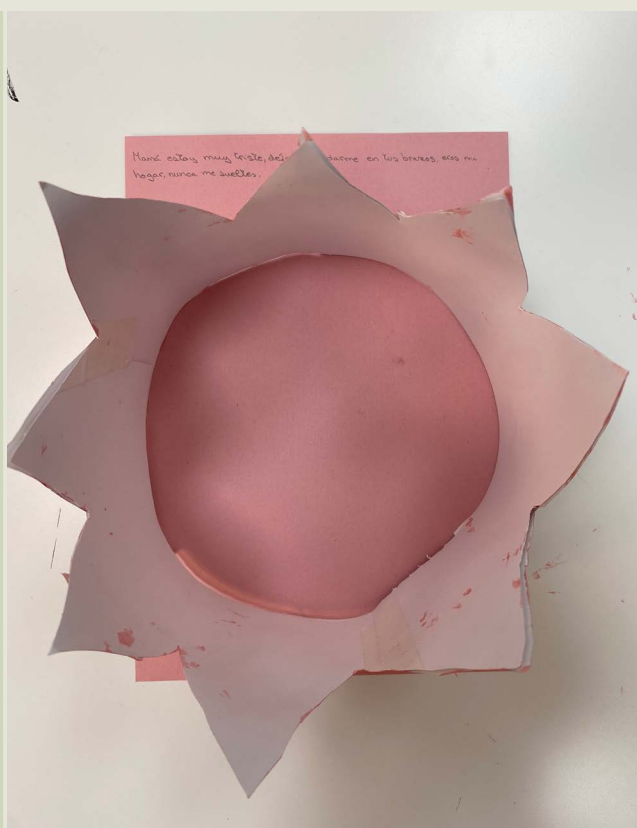


Gráfica ítem "Se aprecian elementos proyectivos en la narrativa"

UNA CORONA PARA MI NIÑA: METÁFORA DE UN PROCESO. SESIÓN 12 (05.03.2024)

En la sesión 12 su obra es una corona rosa de cumpleaños que representa o simboliza aquella que se pone a los niños pequeños en sus celebraciones en los colegios, y que ella dice nunca haber recibido, al ser su cumpleaños en verano. B cuenta que su obra simboliza la mirada a la infancia desde un lugar nostálgico. A partir de esto, habla del paso de la infancia a la adolescencia, cambio del que no cree haber tenido tanta conciencia, como ahora en el paso a la adultez.

De este último tránsito, dice tener: "mucho miedo de las responsabilidades que puedan aparecer y cómo me voy a sostener y resolver mi existencia", lo que se relaciona con las preocupaciones manifestadas en la sesión anterior. En la siguiente sesión escribe para su niña interior, como un regalo, y rescata la importancia de cuidarla y darle lo que necesita.



CUARTO MOMENTO: "CIERRE". SESIONES 19 Y 20

DUELOS Y DESPEDIDAS

En la sesión 19 se inicia la revisión de las obras y el proceso en conjunto: principales temáticas tratadas, similitudes, diferencias y obras relevantes. B rescata obras que tienen que ver con su deseo de convertirse en directora de cine y habla acerca de la importancia del despedirse de su adolescencia y hacerse mayor. Y rescata especialmente, la obra de la corona.



En la sesión 20, la última de su proceso, decide terminarla, lo que le permite despedirse de esa infancia y traer al momento presente la nostalgia en la relación con su madre y la niñez. Entremezcla un escrito con una canción, que le cuesta leer y se emociona:

"Mamá estoy muy triste, déjame quedarme en tus brazos, eres mi hogar, nunca me sueltes.

Mamá, lávame la espalda mientras sollozo. Quiero ser niña mamá.

Acostarme a tu lado otra vez, abrazarte por la espalda mientras huelo tu pelo.

Mamá, conviérteme en niña otra vez, quiero ver la vida con ilusión, con color, con ganas, con los ojos de una niña.

Quiero salir otra vez al parque contigo, celebrar mi cumpleaños con mis amigos.

Necesito volver a ponerme esa camiseta perdida de Hello Kitty.

Quiero volver a ser niña. mamá, ponme la corona en mi cumpleaños.

Ver las velas con los ojos de una niña y cuando mire para arriba, ver a toda mi familia unida.

Mamá... ¿podrías?... Por favor".

Al terminar, nos abrazamos.

Así B cierra un proceso en el cual da la sensación de alcanzar una evolución hacia la exteriorización, la simbolización, la mentalización y la transformación, con la obra como potencia de cambio que puede ser utilizada por las y los adolescentes y niñas y niños, de forma consciente o intuitiva.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO DE CASO

En la primera etapa del proceso se observa cómo B experimenta dificultades para verbalizar lo vertido en la obra y ponerle palabra, avisando: “ya lo diré, en la próxima sesión lo manifestaré, etc.”. Sin embargo, con el paso de las sesiones demuestra que le es posible comenzar a nombrar ese simbolismo elaborado poco a poco, así como muestra la capacidad de hacerlo propio hablando desde lo personal y traspasando sus propias defensas y contención, mediante formas propias, metáforas y narrativas.

La posibilidad de hablar de sus emociones no sólo verbalmente, utilizar las obras para transformarlas, o contar en primera persona cómo se siente cuando relaciona éstas con su experiencia vital, habla de su capacidad.

Podemos destacar entonces de manera positiva el desarrollo de B en su capacidad de verbalización, escucha y empatía hacia las compañeras de trabajo y hacia sí misma durante el proceso de arteterapia. Este crecimiento se interpreta como un reflejo de vínculo que se ha establecido entre las participantes y las figuras de referencia durante el taller, consolidando la percepción de seguridad del espacio para que aquello que sea necesario nombrar o crear, pueda ser creado o nombrado. Primero en la obra, y así después, también en la vida.



CONCLUSIONES. LIMITACIONES Y ALCANCE

A partir de un espacio de apego como motor de una relación de seguridad y confianza, el equipo de trabajo de Brundibár ha ido refinando las estrategias de intervención a partir de la investigación- acción que nos ha permitido adaptarnos y ponernos a disposición de las niñas y niños que han venido durante dos años a los talleres de arteterapia en los CRIA de Save the Children España. A su vez, para poder observar y medir los impactos y variaciones de la intervención, el diseño de registro de observación pasó por un taller piloto en el 22-23, que permitió, a través del intercambio con las arteterapeutas encargadas de los talleres¹³, refinar el registro de modo que se pudieran observar los principales cambios en cada niño y niña. Esta mirada cuidadosa, individualizada y triangulada después de cada sesión, ha permitido la recopilación de una gran cantidad de datos relacionados con su lenguaje corporal, la relación con el arte y el proceso creador, con sus producciones así como su vínculo con los demás niños y niñas y las arteterapeutas.

A través de los registros se ha comprobado la mejora generalizada en todas las dimensiones e Ítems, lo que señala un efecto positivo de la intervención, especialmente en lo relacionado con los materiales y la capacidad de mentalización. Se han observado modificaciones y mejoras en el manejo del lenguaje no verbal, en todos sus ítems, siendo la bajada de la actitud defensiva y la rigidez corporal, ítems especialmente significativos, logrando modular las relaciones en el espacio. Sobre la relación con el proceso de creación, que implica las diversas técnicas, se ha evolucionado hacia la inclusión de un lenguaje más abstracto y complejo, así como el alcance de un mayor autocontrol y capacidad de autorregulación, favorecida por estados de conexión y fluir en la creación. Del mismo modo, dentro del proceso creador, se destaca la relación con los materiales -entre cuyos ítems se destaca una mayor tolerancia a la frustración en los y las menores y un creciente placer en contacto con dicha exploración matérica-. Por su parte, en la mentalización/conciencia con respecto a la obra, se han logrado regular las necesidades resolviendo conflictos, mediados por la creciente aparición de contenidos simbólicos y metafóricos que favorecen el compartir, por lo que la relación con iguales se ha visto afectada positivamente en la escucha y empatía desde una perspectiva de complejidad. Por último, la relación con la arteterapeuta/facilitadora se ha visto modificada, especialmente en lo relativo a la amplitud en la colaboración así como una progresiva emancipación e independencia en cuanto a necesidades de aprobación y autoconciencia y confianza en las propias capacidades.

Se ha comprobado asimismo la sutileza en la utilización de la metáfora: algunas de ellas pueden ser calificadas de facilitadores de resolución, pero también pueden señalar, de modo simultáneo, otro conflicto. Esta metodología a través de la narrativa y el lenguaje metafórico permite legitimar estas emociones y sentimientos en un contexto de intercambio y reflexión grupal, que actúa como metáfora del ser y estar en el mundo.

13 Lucía Hervás y Patricia Landínez.

Concluimos que el arte y las imágenes del arte son espacios de extensión de lo propio, como espejos donde es posible sentirse reflejado y visto, como espacios seguros en los que poder proyectar y nombrar las vivencias propias, y como disparadores de procesos de creación personales, es decir, de elaboración y transformación de imágenes internas propias en otras, comunicables a los otros y al mundo, que son y pueden ser, parte de la cultura como espacio de encuentro e inclusión, también desde el sufrimiento y lo difícil de nombrar.

Esto se enlaza directamente con el papel que la relación con el museo y las instituciones culturales ha jugado, habiendo realizado todos los grupos una salida/visita mediada, a un espacio museal/cultural.

Si admitimos que las obras de arte pueden ser empleadas como imágenes potenciales (López Fdz. Cao, 2020), los museos, como contenedores de estas obras, pueden activarse como agentes para legitimar las consecuencias del trauma y las situaciones de vulnerabilidad en menores, situados entre lo privado y personal, y lo público y político (Ibid.).

Se evidencia en el análisis de las gráficas y datos al respecto, lo que los estudios neurocientíficos han permitido identificar como características del proceso creativo. la sensorialidad, la percepción, el afecto (emocionalidad), la cognición o el lenguaje simbólico. Se extrae del análisis de la intervención que el modelo ETC Expresive Therapies Continuum (ETC) (Kagin y Lusebrink, 1978) es una herramienta reguladora y reparadora del trauma a través de la integración sus 3 niveles, permite la experimentación métrica a través de los sentidos y el movimiento corporal, relacionando estas vivencias con estados emocionales, y finalmente, pudiendo dar un sentido simbólico y narrativo a la experiencia creativa (Malchiodi, 2012).

ALCANCES Y FUTURO

Los resultados concluyen que la integración efectiva de las arteterapeutas como profesionales especializadas en psicoterapia y creación artística en los equipos de trabajo, así como las acciones de coordinación para el alcance de objetivos grupales e individualizados en coordinación con estos, ha sido destacada por los y las profesionales como un recurso valioso que amplifica el alcance de la intervención de los centros CRIA.

Se espera que este informe permita activar las necesarias políticas y acciones que permitan consolidar la arteterapia como un recurso más para la protección de los y las menores, para que estos puedan ser protagonistas de sus procesos de vida y de recuperación, así como les permita, mediante la construcción de narrativas personales y de la creación acompañada, imaginar para sí un futuro posible y vivible.



REFERENCIAS

- Bruce L. Moon (2007) *The Role of Metaphor in Art Therapy: Theory, Method, and Experience*. Charles C Thomas Publisher
- Cardona, I. y Osorio, Y. (2014). *El uso de la metáfora en terapia Familiar y sus aportes al enfoque narrativo* (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Coll Espinosa, F. (2006) *Arteterapia: dinámicas entre creación y procesos terapéuticos [Art therapy: dynamics between creation and therapeutic processes]*(Coord.) Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones (2006)
- Cury Abril, M. (2018) *Psiquismo Creador, Trauma Y Arteterapia*. En López Fdz. Cao, M. (Ed.). (2020). *Arte, memoria y trauma: Aletheia, dar forma al dolor. Volumen II: Intervenciones desde la terapia. Imágenes de la herida*. Fundamentos.
- Domínguez Toscano, P. (Coord.) (2005). *Arteterapia y creatividad*. Gráficas Gilmo.
- Domínguez Toscano, P., Román Benticuaga, J., & Montero Domínguez, A. (2018). *Arteterapia para enfermos de Alzheimer*. Universidad de Huelva. Domínguez Toscano y Montero
- Domínguez Toscano, P.M. (2014). *El arte como constructor de la paz social*. Universidad de Huelva.
- Domínguez Toscano, P.M., & Montero Domínguez, A. (2022). *Arte para educar las emociones*. Universidad de Huelva.
- Fancourt, Daisy & Finn, Saoirse. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/329834>. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO
- Fernández, A.C., Hervás, L., Ramos, C., & Rueda, O. (2021). *Arteterapia Online. Recursos para la atención virtual en terapias creativas*. Colección: Vídeo, educación y terapia. Número 3. Espacio interno ediciones.
- Gersie, A. (1993). On Being Both Author and Actor: Reflections on Therapeutic Storymaking. *Dramatherapy*, 15(3), 2-11. <https://doi.org/10.1080/02630672.1993-1994.9689359>
- Gil Lujan, Karla; Montoya Velilla, Lisseth; Ocampo Mejía, Luz Natalia; Orozco Orozco, Lina Marcela; Pineda González, Paula Andrea La metáfora en terapia familiar: autores de referencia, uso y aportes a la práctica terapéutica *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 49, septiembre-diciembre, 2016, pp. 146-163
- Kagin, S. L., & Lusebrink, V. B. (1978). The expressive therapies continuum. *Art Psychotherapy*, 5(4), 171-180. [https://doi.org/10.1016/0090-9092\(78\)90031-5](https://doi.org/10.1016/0090-9092(78)90031-5)
- Greimas, Algirdas (1966) *Sémantique structurale: recherche et méthode*, Paris: Larousse

- Lahad, M., Ayalon, O. (1993). *BASIC Ph - The story of coping resources, Community stress prevention (Vol. II)*. Israel: Community Stress Prevention Centre.
- Levinton Dolman, N. (2016) Trauma y Arte (I), en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 11, 355-363.
- López-Escribano, Orío-Aparicio, C. Cristina, López Fdz. Cao, Marián An overview of historical and contemporary perspectives in art therapy in Spain: A bibliometric analysis of Spanish art therapy research, *The Arts in Psychotherapy*, Volume 83, 2023, 102015, ISSN 0197-4556, <https://doi.org/10.1016/j.aip.2023.102015>.
- López Fdz. Cao M. (2015) *Para qué el arte. Reflexiones sobre el arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Fundamentos; 2015.
- López Fdz. Cao, M. (Ed.). (2019). *Arte, memoria y trauma: Aletheia, dar forma al dolor. Volumen I: Sobre procesos, arte y memoria*. Fundamentos.
- López Fdz. Cao, M. (Ed.). (2020). *Arte, memoria y trauma: Aletheia, dar forma al dolor. Volumen II: Intervenciones desde la terapia. Imágenes de la herida*. Fundamentos.
- López Fdz. Cao, M., Camilli, C., & Fernández, L. (2020). PROJECTA: An Art-based tool in trauma treatment. The Psychological and Physiological Benefits of the Arts. *Frontiers in Psychology* (11). Doi: 10.3389/fpsyg.2020.568948
- López Fdz. Cao, Marián (2024) *Mater, materia. Hacia una poética de la materia en el proceso creador* (inédito)
- López Fernández-Cao, M. & Martínez, N. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Editorial Tutor.
- López Martínez, M. D. (2009). *La intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español* (Tesis doctoral, Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Universidad de Murcia, Murcia, España).
- Lüsebrink, V. B. (1991). A systems oriented approach to the expressive therapies: The expressive therapies continuum. *The Arts in Psychotherapy*, 18(5), 395-403. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(91\)90051-B](https://doi.org/10.1016/0197-4556(91)90051-B)
- Lusebrink, V. B. (2004). *Art therapy and the brain: An attempt to understand the underlying processes of art expression in therapy*. *Art Therapy*, 21(3), 125-135. doi:10.1080/07421656.2004.10129496

- Lusebrink, V. B., y Hinz, L. (2016). The Expressive Therapies Continuum as a Framework in the Treatment of Trauma. En J. L. King (Ed.), *Art Therapy, Trauma and Neuroscience. Theoretical and Practical Perspectives* (pp. 42-66). Nueva York: Routledge.
- Lusebrink, V.B. (2010). Assessment and therapeutic application of the expressive therapies continuum: Implications for brain structures and functions. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 27(4), 168-177.
- Malchiodi, C. (2020). *Trauma and Expressive Arts Therapy: Brain, Body, and Imagination in the Healing Process*. Guilford Press.
- Malchiodi, C. A. (2012a). *Art Therapy and the Brain*. En C. A. Malchiodi (Ed.), *Handbook of Art Therapy* (pp. 17-26). Nueva York: The Guilford Press.
- Malchiodi, C. A. (2012b). *Handbook of Art Therapy*. Nueva York: The Guilford Press.
- Martínez, N., y López Fernández-Cao (Eds.). (2009). *Reinventar la vida. El arte como terapia*. Madrid: Eneida.
- Marugán Kraus J. (2016). Las cinco fases de la intervención psicoterapéutica frente al trauma. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 11, 343-353. <https://doi.org/10.5209/ARTE.54137>
- Marxen, E. (2011a). *Diálogos entre arte y terapia: del "arte psicótico" al desarrollo de la arteterapia y sus aplicaciones*. Gedisa. Moholy Lahad (1992)
- Masini Fernández C. y Cury Abril M. (2018). Proyecto de investigación ALETHEIA. Las artes y el arteterapia como abordaje del trauma y de la memoria emocional. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 13, 227-243. <https://doi.org/10.5209/ARTE.60957>
- Peral Jiménez C. (2017). ¿Podemos prevenir el trauma? Reflexiones del uso del arteterapia como vía para la prevención del trauma y el desarrollo de la resiliencia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 12, 277-292. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57577>
- Rico Caballo, Laura (2012) Frente a la maldición de Babel. Terapia, arte y mi-graciones. Arteteprosocial en sociedades dinámicas. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, ISSN 1886-6190, N°. 7, 2012, págs. 313-314
- Rubin, J.A. (1984). *The art of art therapy*. Levittown, PA: Taylor and Francis. Rueda Cuenca, 2020,

- Schaverien, J. (2000). The Triangular Relationship and the Aesthetic Countertransference in Analytical Art Psychotherapy. En A. Gilroy y G. McNeilly (Ed.) *The Changing Shape of Art Therapy: New Developments in Theory and Practice* (pp. 55-83). Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Serrano (2020). La herida narrada: una mirada al trauma desde el arteterapia con niños/as. En *Aletheia Vol2. Dar Forma al dolor*. Editorial Fundamentos.
- Tesnière, Lucien (1959) *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris 1959.
- Van der Kolk, B (1987). *Psychological Trauma*. Washington, DC : American Psychiatric Press.
- Van der Kolk, B. (2015). *The body keeps the score: brain, mind, body and society*. New York, NY: The Guilford Press
- Vladimir Propp (1968) *Morphology of the folk tale 1928*. The American Folklore Society and Indiana University
- Waller, D. (2015). *Group Interactive Art Therapy: Its use in training and treatment*. Londres: Routledge.
- Winnicott D., 1971. Realidad y juego. Gedisa.



**Save the
Children**



**Save the
Children**



www.savethechildren.es