

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

El apego en arteterapia con menores en riesgo en ámbito socioeducativo:
fundamentos para la inserción y diseño de un protocolo de observación

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Beatriz Saorín Marín

DIRECTORES

Julio Romero Rodríguez
Ana María Serrano Navarro

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**El apego en arteterapia con menores en riesgo en ámbito
socioeducativo: Fundamentos para la inserción y diseño
de un protocolo de observación**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Beatriz Saorín Marín

Directores

**Julio Romero Rodríguez
Ana María Serrano Navarro**

Madrid

© Beatriz Saorín Marín, 2022

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**EL APEGO EN ARTETERAPIA CON MENORES EN RIESGO EN ÁMBITO
SOCIOEDUCATIVO: FUNDAMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN Y DISEÑO
DE UN PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Beatriz Saorín Marín

DIRECTORES

Julio Romero Rodríguez

Ana María Serrano Navarro

Dedicatoria

A la niña que un día fui.

*A Gonzalo y Álvaro, sólo vuestra existencia ya es motivo de
alegría. Os debo cien tardes.*

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración y confianza que me han brindado las entidades que me abrieron sus puertas para poder llevar a cabo la intervención e investigación. Por ello, quiero agradecer a los profesionales que facilitaron que el trabajo de campo fuera posible. Entre ellos, quiero destacar especialmente a José Carlos, Miguel Ángel, Kiko y Antonio. También quiero dedicar unas palabras a los/as chicos/as que han participado en los talleres, porque sin su presencia y su estar esta investigación no habría tenido sentido. Gracias por compartir vuestra experiencia e invitarme a ser testigo de vuestro proceso.

En la parte académica, quiero dar las gracias encarecidamente a mis directores, Julio Romero y Ana Serrano, que me han acompañado hasta el final. Gracias por vuestra mirada, por vuestras palabras y por vuestra confianza. Julio, gracias por invitarme a buscar siempre una mejor versión de mi trabajo, mi escritura y, al fin y al cabo, de mí misma. Ha sido todo un reto y un aprendizaje. Ana, gracias por tu entrega y por tu “trabajazo” como supervisora: he aprendido, me he cuestionado y siento que has sido una persona clave, a nivel profesional y personal, a lo largo de este proceso. Gracias.

Gracias a Emilio, que en el momento más crítico y decisivo de este trabajo me brindó su apoyo y ayuda. Gracias por tu generosidad y tu disposición. Gracias a otro gran amigo Antonio Mateo, por su interés, tus conversaciones y por poner palabras allí donde no alcanzaba. Gracias amigo.

A lo largo de todo este proceso, he tenido la suerte de encontrar a profesionales que me han enseñado mucho. Estoy enormemente agradecida a mis compañeras de la junta directiva de la Asociación Profesional Iberoamericana de Terapias Artísticas y Creativas (APITAC). Gracias por la oportunidad de crear y sumar junto a vosotras.

Gracias a todas las personas con las que compartí un cachito importante de mi vida en Los Jardines y que vieron nacer esta idea. En aquel hogar eclosionó esta semilla, que hoy ve sus frutos.

Este trabajo comenzó hace mucho tiempo y son muchas las personas que me han acompañado en la distancia, viendo como esta investigación iba tomando forma, dándome su apoyo y cuya presencia en mi vida agradezco cada día. Ellas/os son mis amigas/os y he sentido su calor en cada mensaje y cada deseo. Gracias Alberto, Chus, Lorena, Porfi, Mari Carmen, Germán, Ali, María, Pepe y David. Gracias también a Yoli, Iván, Pablo, Noemí, Blanca y María, por confirmarme que el tiempo es relativo y el espacio no es una barrera. Gracias Alba por tu cariño incondicional. Gracias Fátima por tu apoyo constante. Gracias Arantxa por tus palabras y sostén. A todas vosotras os agradezco vuestra mirada.

Gracias Mónica, porque me has ayudado a darle un lugar a esta investigación y también a darme un lugar a mí misma. Este trabajo no sólo ha sido un reto académico, también ha supuesto una prueba a nivel personal y junto a ti he recorrido todo este camino.

Gracias a Fran, que siempre está dispuesto al diálogo y la escucha, también al silencio, si es lo que precisa el momento. Tu presencia ha sido un pilar fundamental; tu interés en este trabajo, la mejor de las sorpresas; y tu abrazo, un regalo infinito.

Sin duda, gracias también a toda mi familia. A Milagros, por tu amor infinito. A Alfonso que siempre está dispuesto apoyarme. A mi hermana, por toda la paciencia y afecto, por todo lo que compartimos y hemos construido juntas. A mi madre, cuya sensibilidad despertó en mí la inquietud por transitar este camino, el arteterapia, y que se ha convertido en una de mis grandes pasiones, gracias por este regalo. A mi padre, que siempre está y cuya mirada siempre me aporta una nueva perspectiva. He aprendido mucho de cada uno/a de vosotros/as. Os quiero.

Índice de contenidos

Dedicatoria	1
Agradecimientos	2
Índice de contenidos	4
Índice de tablas	9
Índice de figuras.....	13
Índice de gráficas	16
Índice de viñetas	18
Resumen	20
Abstract.....	23
Palabras claves / Keywords	25
Introducción	26
Capítulo 1. Estado de la Cuestión	34
1. Evaluación y estudio del apego a través del ciclo vital	35
2. Implicaciones y aportaciones de la evaluación del apego a través del ciclo vital ..	44
3. El apego en arteterapia.....	50
3.1. Investigaciones sobre el apego en arteterapia	52
3.2. Investigaciones sobre apego, arteterapia y menores en riesgo de exclusión....	55
MARCO TEÓRICO	62
Capítulo 2. La intervención socioeducativa: conceptualización y características ...	65
1. Hacia la concreción de una definición	65
2. Los ámbitos de la intervención socioeducativa	77

3. La intervención socioeducativa como recurso para menores en riesgo de exclusión social	79
3.1. Funciones profesionales en la ISE	79
3.2. Competencias profesionales para la ISE	83
3.3. Principios de actuación para la ISE.....	88
4. El vínculo en ISE: una visión personal	101
Capítulo 3. Del apego al vínculo: perspectiva relacional en la ISE.....	105
1. El nacimiento de una teoría: breve recorrido histórico del concepto de apego	105
2. Elementos que componen el apego: características y relevancia.....	115
3. Los estilos de apego	122
4. Apego y desarrollo psicosocial	130
5. Dinámicas relacionales en la ISE: el vínculo socioeducativo.....	133
6. Complementariedad de otras intervenciones para una atención integral.....	138
7. La atención psicoterapéutica en ISE	139
8. El apego en psicoterapia: bases para un modelo desde el arteterapia.....	141
Capítulo 4. Arteterapia: hacia la intervención con menores en riesgo de exclusión	143
1. Confluencia de ámbitos para la construcción de una definición integradora	143
2. Hacia una definición de arteterapia ajustada al objeto de estudio: revisión de fundamentos.....	150
3. Ajuste del encuadre arteterapéutico en el ámbito socioeducativo con menores en riesgo: ejes que vertebran la intervención.....	164
3.1. La creación artística al servicio de la construcción del “yo”	165
3.2. La creación artística al servicio de la expresión y la comunicación	168
3.3. La creación artística al servicio de la relación y el vínculo	169
3.3.1. La observación y registro	172
3.3.2. La observación del apego en arteterapia con menores en riesgo: ¿por qué y para que?.....	174

Capítulo 5. Arteterapia e ISE: reflexiones sobre la identidad profesional.....	176
1. El marco relacional en la intervención socioeducativa.....	177
2. El marco relacional en arteterapia.....	183
3. Convergencia y divergencia entre perfiles profesionales respecto a la relación de acompañamiento	189
4. La mirada relacional en intervención socioeducativa y arteterapia	192
MARCO METODOLÓGICO	196
Capítulo 6. Metodología de Investigación	197
1. Problema de investigación	197
2. Preguntas de investigación.....	199
3. Objetivos de investigación.....	200
4. Metodología cualitativa	201
4.1. Método de investigación	211
4.1.1. Investigación-Acción:.....	212
4.1.2. Estudio de caso múltiple.....	216
4.2. Muestra.....	219
4.3. Técnicas de recogida de información.....	223
4.3.1. La observación participante.....	223
4.3.2. Cuaderno de notas y diario de campo.....	225
4.3.3. Registro Fotográfico	226
4.3.4. Protocolo de observación y registro en arteterapia basado en los estilos de apego, con menores en riesgo.....	227
4.3.5. Entrevistas	229
4.3.6. Juicio de Expertos/as	232
4.3.6.1. Cuestionario	234
4.4. Técnicas de análisis de la información.....	236
4.4.1. Análisis temático	236
4.4.2. Análisis estadístico descriptivo	238

4.5. Etapas de la investigación	239
4.6. Ciclos investigación-acción	241
4.7. Triangulación de la información	245
4.8. Cuestiones éticas	248
MARCO EMPÍRICO	252
Capítulo 7. Marco de intervención: diseño metodológico en base a la experiencia	253
1. Arteterapia como lenguaje alternativo y complementario en la ISE: una introducción sobre la relevancia de la mirada vincular	253
2. Caso 0: Observación del contexto y elementos susceptibles de atender respecto a los estilos de apego en arteterapia con menores en riesgo	259
3. Propuesta metodológica: intervención en arteterapia con menores en riesgo con un enfoque relacional basado en los estilos de apego	290
Capítulo 8. Resultados: análisis y discusión	313
Caso 1. Exploración y detección de elementos relacionados con el apego en arteterapia	314
2. Diseño del protocolo de observación: elementos relacionados con el apego en arteterapia (Pro-ArtERA)	386
3. Caso 2. Intervención y puesta en práctica del protocolo de observación Pro- ArtERA	448
4. Evaluación del protocolo de observación Pro-ArtERA: consulta a expertos/as	563
Capítulo 9. Conclusiones	647
1. Conclusiones generales	648
1.1. Conclusiones sobre la metodología de intervención	651
1.2. Conclusiones sobre el protocolo de observación Pro-ArtERA	661
2. Limitaciones de la investigación	668
2.1. Limitaciones con la metodología de intervención	669
2.2. Limitaciones del protocolo de observación	670
3. Prospectiva de investigación	671

3.1. Continuación: ampliación y profundización	671
3.2. Aportaciones a la intervención socioeducativa: interdisciplinariedad	671
4. Reflexiones al cierre de la tesis.....	674
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	676
ANEXO I	698
ANEXO II.....	756
ANEXO III	758
ANEXO IV	770
ANEXO V	772
ANEXO VI	777

Índice de tablas

Tabla 1. Episodios Experimento Situación Extraña.	123
Tabla 2. Convergencias y divergencias sobre aspectos competenciales respecto a la dimensión relacional en ISE y Arteterapia.	190
Tabla 3. Relación de participantes, edad y proyecto de origen expuestos en los estudios de caso.....	222
Tabla 4. Relación de expertos/as y características en la evaluación de la herramienta.	223
Tabla 5. Resumen de sesiones y horas de observación en cada estudio de caso.	225
Tabla 6. Uso de cuaderno de notas y diario de campo.	226
Tabla 7. Características del protocolo de registro y observación.	228
Tabla 8. Características de las entrevistas en Caso 2 y consulta a expertas.	232
Tabla 9. Características del cuestionario de evaluación del protocolo en la consulta a expertas.	235
Tabla 10. Ciclo 0 y fases de investigación-acción.....	242
Tabla 11. Ciclo 1 y fases de investigación-acción.....	243
Tabla 12. Ciclo 2 y fases de investigación-acción.....	244
Tabla 13. Tipos de triangulación utilizada en el proceso de investigación.	248
Tabla 14. Objetivos de intervención e investigación Caso 0.....	264
Tabla 15. Evolución proceso: momento inicial, intermedio e intermedio-final de Martín.....	270
Tabla 16. Objetivos de intervención e investigación Caso 1.....	318
Tabla 17. Fase Inicial Caso 1.....	327
Tabla 18. Observaciones grupales fase inicial Caso 1.....	331
Tabla 19. Fase intermedia Caso 1.....	333
Tabla 20. Observaciones grupales fase intermedia Caso 1.....	345
Tabla 21. Fase cierre Caso 1.....	349
Tabla 22. Observaciones grupales fase cierre Caso 1.....	352
Tabla 23. Categorías de observación Caso 1.....	354

Tabla 24. Categoría lenguaje verbal y subcategorías: evidencias, análisis y discusión.	357
Tabla 25. Categoría de observación lenguaje no verbal y subcategorías: evidencias, análisis y discusión.	360
Tabla 26. Categoría de observación relación con el material y subcategorías: evidencias, análisis y discusión.....	365
Tabla 27. Categoría proceso de creación y subcategorías: evidencias, análisis y discusión.	369
Tabla 28. Categoría expresión emocional y subcategorías: evidencias, análisis y discusión.	377
Tabla 29. Objetivos del diseño del protocolo de observación.	387
Tabla 30. Características formales y dimensiones del tipo de observación en el diseño del protocolo.	390
Tabla 31. Opciones de respuesta en escala del protocolo de observación.....	395
Tabla 32. Descripción de las categorías extraídas en el Caso 1.....	417
Tabla 33. Descripción de las dimensiones del protocolo de observación y registro.	423
Tabla 34. Opciones de respuesta en escala del protocolo de observación.....	424
Tabla 35. Protocolo de observación (Pro-ArtERA).....	424
Tabla 36. Resumen fundamentación teórica de los ítems del protocolo de observación. Pro-ArtERA.....	442
Tabla 37. Objetivos de intervención e investigación Caso 2.	453
Tabla 38. Estructura entrevista: parámetros de observación, preguntas y categorías.	521
Tabla 39. Puntuaciones y registro narrativo ítem “monitoreo visual arteterapeuta”.	543
Tabla 40. Fases, acciones y agentes implicados en la evaluación del protocolo de observación.	565
Tabla 41. Acciones de consulta y relación de participantes expertos/as.	567
Tabla 42. Categorías de evaluación del protocolo.	571
Tabla 43. Perfil profesional y formativo de las evaluadoras expertas.	575
Tabla 44. Resultados dimensión visual.....	576
Tabla 45. Resultados ítem VI01.	577

Tabla 46. Resultados ítem VI02.	578
Tabla 47. Resultados ítem VI03.	579
Tabla 48. Resultados dimensión vocalizaciones.....	580
Tabla 49. Resultados ítem VO01.....	581
Tabla 50. Resultados ítem VO02.....	582
Tabla 51. Resultados ítem VO03.....	583
Tabla 52. Resultados dimensión búsqueda de proximidad a la arteterapeuta.....	584
Tabla 53. Resultados ítem BPA01.....	585
Tabla 54. Resultados ítem BPA02.....	586
Tabla 55. Resultados ítem BPA03.....	587
Tabla 56. Resultados ítem BPA04.....	588
Tabla 57. Resultados dimensión búsqueda proximidad compañeros/as.....	589
Tabla 58. Resultados ítem BPC01.	590
Tabla 59. Resultados ítem BPC02.	591
Tabla 60. Resultados ítem BPC03.	592
Tabla 61. Resultados ítem BPA04.....	593
Tabla 62. Resultados dimensión material.	594
Tabla 63. Resultados ítem MA01.	595
Tabla 64. Resultados ítem MA02.	596
Tabla 65. Resultados ítem MA03.	597
Tabla 66. Resultados ítem MA04.	598
Tabla 67. Resultados MA05.	599
Tabla 68. Resultados ítem MA06.	600
Tabla 69. Resultados dimensión obra.	601
Tabla 70. Resultados ítem OB01.	602
Tabla 71. Resultados ítem OB02.	603
Tabla 72. Resultados ítem OB03.	604

Tabla 73. Resultados ítem OB04.	605
Tabla 74. Resultados ítem OB05.	606
Tabla 75. Resultados ítem OB06.	607
Tabla 76. Resultados ítem OB07.	608
Tabla 77. Resultados ítem OB08.	609
Tabla 78. Resultados ítem OB09.	610
Tabla 79. Resultados ítem OB10.	611
Tabla 80. Resultados ítem OB11.	612
Tabla 81. Resultados ítem OB12.	613
Tabla 82. Resultados dimensión emocionalidad.....	614
Tabla 83. Resultados ítem EM01.....	615
Tabla 84. Resultados ítem EM02.....	616
Tabla 85. Resultados ítem EM03.....	617
Tabla 86. Resultados ítem EM04.....	618
Tabla 87. Resultados ítem EM05.....	619
Tabla 88. Resumen de puntuaciones para la categoría “suficiencia” en cada dimensión.....	622
Tabla 89. Modificaciones dimensión vocalizaciones.	625
Tabla 90. Modificaciones dimensión búsqueda proximidad arteterapeuta.....	627
Tabla 91. Modificaciones dimensión búsqueda proximidad compañeros/as.....	629
Tabla 92. Modificaciones dimensión material.....	631
Tabla 93. Modificaciones dimensión proceso creativo.....	634
Tabla 94. Modificaciones dimensión emocionalidad.	636
Tabla 95. Resultados prueba W de Kendall.....	637
Tabla 96. Modificaciones del protocolo tras la entrevista.	641

Índice de figuras

Figura 1. <i>Áreas de un proyecto de intervención socioeducativa con menores y familia con carácter integral</i>	81
Figura 2. <i>Ciclo básico de investigación acción desde la perspectiva de Quintanilla Cobián (2019)</i>	216
Figura 3. <i>Etapas de la investigación</i>	241
Figura 4. <i>Elementos en la supervisión</i>	312
Figura 5. <i>Obra A. 19 enero</i>	327
Figura 6. <i>Obra M. 19 enero</i>	329
Figura 7. <i>Obra A. 26 de enero</i>	330
Figura 8. <i>Obra M.A. 2 febrero</i>	333
Figura 9. <i>Obra A. 2 febrero</i>	334
Figura 10. <i>Obra M. 2 febrero</i>	335
Figura 11. <i>Obra S. 2 febrero</i>	336
Figura 12. <i>Obra S. 9 febrero</i>	337
Figura 13. <i>Obra M.A. 16 febrero</i>	338
Figura 14. <i>Obra M. 23 marzo</i>	339
Figura 15. <i>Obra M.A. 19 abril</i>	340
Figura 16. <i>Obra A. 19 abril</i>	341
Figura 17. <i>Obra S. 26 abril</i>	342
Figura 18. <i>Obra S. 10 mayo</i>	343
Figura 19. <i>Obra A. 24 mayo</i>	344
Figura 20. <i>Obra M.A. 31 mayo</i>	349
Figura 21. <i>Obra S. 31 mayo</i>	350
Figura 22. <i>Obra A. 31 mayo</i>	351
Figura 25. <i>Escrito A. opinión sobre el taller</i>	352
Figura 26. <i>Ejemplos obras “repetición” de S</i>	365
Figura 27. <i>Ejemplos obras “repeticiones” A</i>	367

Figura 28. Ejemplos “símbolos propios” de S.	369
Figura 29. Ejemplo “verbalizaciones” de M.A.	370
Figura 30. Ejemplo “verbalizaciones” M.A.	371
Figura 31. Ejemplos “repeticiones” A.	372
Figura 32. Ejemplos “repeticiones” M.A.	373
Figura 33. Ejemplos “cambios de discurso o posición” M.	375
Figura 34. Ejemplo “muestra emociones” S. (1)	377
Figura 35. Ejemplo “muestra emociones” S. (2)	378
Figura 36. Obra Jhoana 10 de abril.	460
Figura 37. Obra Jhoana 15 de mayo.	462
Figura 38. Obra Jhoana 22 de mayo.	463
Figura 39. Obra Jhoana 6 de junio.	464
Figura 40. Obra Jhoana 19 de junio.	465
Figura 41. Obra Roberto 2 de abril.	467
Figura 42. Obras Roberto 15 de mayo.	469
Figura 43. Obra Roberto 22 de mayo.	470
Figura 44. Obra Roberto 6 de junio.	471
Figura 45. Obra Roberto 19 de junio.	472
Figura 46. Obra Mario 24 de abril.	474
Figura 47. Obra Mario 15 de mayo.	477
Figura 48. Obra Mario 22 de mayo.	478
Figura 49. Obra Mario 6 de junio.	480
Figura 50. Obra Leila 15 de mayo.	485
Figura 51. Obra Leila 22 de mayo.	487
Figura 52. Obra Leila 6 de junio.	488
Figura 53. Obra Leila 19 de junio.	489
Figura 54. Obra Sara 15 de mayo.	492

Figura 55. <i>Obra Sara 22 de mayo.</i>	493
Figura 55. <i>Obra Sara 6 de junio.</i>	494
Figura 56. <i>Obra Sara 19 de junio.</i>	495
Figura 57. <i>Sistematización del protocolo en excel (1).</i>	541
Figura 58. <i>Sistematización del protocolo en excel (2).</i>	541
Figura 59. <i>Potencialidad del uso del protocolo en supervisión como apoyo.</i>	552
Figura 60. <i>Proceso de diseño y ejecución de la evaluación del protocolo de observación.</i>	565
Figura 61. <i>Acciones principales en el proceso de evaluación del protocolo de observación.</i>	568
Figura 62. <i>Ejemplo cuestionario evaluación Excel</i>	570

Índice de gráficas

Gráfica 1. Ítems “demanda de ayuda” y “quejas” Jhoana.	496
Gráfica 2. Ítems “monitoreo de donde está la arteterapeuta” y “reinicia el contacto cuando se va la arteterapeuta” Jhoana.	497
Gráfica 3. Ítems “explora con el material existente” y “explora nuevas opciones en el proceso de creación” Jhoana.	498
Gráfica 4. Ítems “muestra sus emociones”, “muestra contención de su emoción” y “autorregula su emoción” Jhoana.	499
Gráfica 5. Ítems “monitorea dónde se encuentra la arteterapeuta” y “sostiene el contacto visual” Roberto.	501
Gráfica 6. Ítems “explora con el material existente”, “experimenta con nuevos materiales” y “explora con nuevas opciones en el proceso de creación” Roberto. .	502
Gráfica 7. Ítems “demanda ayuda” y “evita el contacto ante la vuelta de la arteterapeuta” Roberto.	504
Gráfica 8. Ítems “se implica emocionalmente con la obra”, “muestra emociones” y “contiene la propia emoción”.	505
Gráfica 9. Ítems “explora con el material existente”, “explora nuevas opciones en el proceso de creación” y “muestra fluidez con el material” Mario.	507
Gráfica 10. Ítems “monitorea dónde está la arteterapeuta”, “focaliza la atención en la arteterapeuta” y “evita el contacto ante la vuelta de la arteterapeuta” Mario. .	508
Gráfica 11. Ítems “muestra de emociones” y “contiene la propia emoción” Mario.	509
Gráfica 12. Ítems “demanda de ayuda”, “reinicia contacto cuando se va la arteterapeuta” y “evita el contacto ante la vuelta de la arteterapeuta” Leila.	511
Gráfica 13. Ítems “focaliza la atención en la arteterapeuta” y “explora nuevas opciones en el proceso de creación” Leila.	512
Gráfica 14. Ítems “explora con el material existente”, “muestra fluidez con el material” y “experimenta con nuevos materiales” Leila.	513
Gráfica 15. Ítems “tolera la frustración durante el proceso de creación” y “tolera el error” Leila.	514

Gráfica 16. Ítems “muestra sus emociones” y “contiene la propia emoción” Leila.	515
Gráfica 17. Ítems “monitorea donde se encuentra la arteterapeuta”, “focaliza su atención en la arteterapeuta” y “focaliza la atención en la obra” Sara.	516
Gráfica 18. Ítems “demanda ayuda” y “evita el contacto ante la vuelta de la arteterapeuta” Sara.	517
Gráfica 19. Ítems “explora con el material existente”, “experimenta con nuevos materiales” y “explora nuevas opciones en el proceso de creación” Sara.	518
Gráfica 20. Ítems “muestra emociones” y “contiene la propia emoción”	519

Índice de viñetas

Viñeta 1. <i>Referencia origen Florin.</i>	274
Viñeta 2. <i>Referencia origen Juan P.</i>	275
Viñeta 3. <i>Referencia origen Darío.</i>	275
Viñeta 4. <i>Obras y escritos referentes a relaciones afectivas.</i>	276
Viñeta 5. <i>Obras y escritos referentes a relaciones familiares.</i>	277
Viñeta 6. <i>Obras y escritos referentes a relaciones de amistad.</i>	279
Viñeta 7. <i>Relación consigo mismo/a e identidad.</i>	279
Viñeta 8. <i>Obra y escrito Martín.</i>	283
Viñeta 9. <i>Categoría de registro “actitud”, Martín.</i>	283
Viñeta 10. <i>Categoría de registro “atención, palabras, silencios; feedback”.</i>	284
Viñeta 11. <i>Categoría de registro “obra”.</i>	284

Resumen

Esta investigación se centra en el estudio sobre las vías de trabajo en arteterapia, con una mirada centrada en el apego, con menores en riesgo de exclusión en ámbito socioeducativo. Concretamente, en la profundización sobre cómo se manifiestan los distintos estilos de apego en el espacio arteterapéutico, su observación y las posibilidades de intervención que esta perspectiva ofrece.

El objetivo de este trabajo es contribuir al conocimiento en este campo, desarrollando una metodología de intervención y un protocolo para la observación de los estilos de apego en arteterapia con menores en riesgo. En este sentido, diversas investigaciones ponen en relevancia cómo el desarrollo de un estilo u otro de apego ejerce una influencia en la capacidad de autorregulación emocional, social y conductual, así como en la construcción de la propia imagen y la de los/as demás a lo largo de la vida. Así, la inclusión de la mirada hacia el apego en contexto terapéutico permite revisar y reparar estas imágenes construidas, contribuyendo a una mayor y mejor autorregulación, siendo indicador de una intervención potencialmente exitosa.

Atendiendo a ello, el contexto arteterapéutico presenta unas características propias, como el lenguaje simbólico y la conexión con el proceso creativo y la obra, entre otras, que ofrecen unas condiciones ventajosas para explorar su potencial relacional,

precisamente con menores que muestran dificultad en la capacidad de regulación conductual, emocional y/o social.

El cuerpo teórico del trabajo expone las características del contexto socioeducativo con menores en riesgo, una revisión actualizada de los estudios sobre el apego y su influencia en el desarrollo, así como los principios de intervención en arteterapia con menores en riesgo en dicho contexto.

El cuerpo empírico se desarrolla en base a la metodología cualitativa, a través del método de investigación-acción y estudio de casos. Se persigue el objetivo de diseñar, implementar y valorar una metodología de intervención y un protocolo de observación del apego en arteterapia, con menores en riesgo. Atendiendo a ello, la investigación ha seguido una serie de etapas: una primera aproximación al contexto de estudio (caso 0), el diseño de metodología de intervención, observación y recogida de información (caso 1), el diseño del protocolo de observación y registro, la puesta en práctica del protocolo de observación y registro y recogida de información (caso 2) y, por último, la evaluación de la herramienta.

Respecto a la metodología de intervención en arteterapia centrada en el apego, se concluye que resulta de gran utilidad en la intervención con menores en riesgo, ya que permite atender de forma sensible y dar una respuesta ajustada a la posición relacional de la persona. La mirada centrada en el apego facilita el establecimiento de estrategias de intervención acompañadas a las necesidades de los/as participantes, lo cual promueve la elaboración de un espacio de seguridad donde reparar y restituir su propia imagen y la de los/as demás. La supervisión, dentro de este proceso, supone un elemento estructural, ya que favorece una mirada externa hacia lo que sucede en el dispositivo complementando las observaciones y decisiones de la investigadora arteterapeuta sobre la intervención.

En cuanto al protocolo de observación y registro, la herramienta final presenta siete dimensiones y cuarenta y nueve ítems. De su uso se concluye la utilidad de disponer de una herramienta que oriente la mirada hacia parámetros que pueden revelar qué posición mantiene una persona respecto a un estilo u otro de apego, que tenga en cuenta los principios teóricos y metodológicos en arteterapia, así como las reflexiones a partir de la

intervención. Esto facilita la atención y comprensión de su estilo de apego y relacional, así como la correspondiente respuesta sensible y ajustada en la intervención. Respecto a la evaluación de la herramienta, resulta bien valorada en general y modificada atendiendo a las apreciaciones y valoraciones de personas expertas en la materia.

El protocolo de observación orienta la mirada hacia la posición relacional de las personas con las que se interviene. De esta forma, dicha herramienta resulta ser un apoyo útil en el establecimiento de una metodología de intervención en arteterapia, centrada en el apego, con menores en riesgo en ámbito socioeducativo.



Abstract

This research is focused on the study of work paths regarding art therapy, putting the spotlight on attachment, with minors at risk of exclusion in the socio-educational field. Specifically, it goes deep into how different styles of attachment are shown in an art therapy environment, their observation and the possibilities of intervention that this point of view offers.

The aim of this study is to contribute to knowledge in this field, developing a methodology for intervention and a protocol for the observation of the attachment styles in art therapy with minors at risk. In this sense, various studies have underlined how the development of one or another attachment style has an influence on emotional, social and behavioral self-regulation capacities, and also on the construction of self-image and the image of others throughout life. Therefore, putting the spotlight on attachment in a therapeutic space allows us to review and repair those constructed images, contributing to a larger and better self-regulation, which is an indicator of a potentially successful intervention.

Bearing this in mind, the art therapy context presents its own characteristics, such as symbolic language and the connection with the creative process and with the artwork, among others. This offers advantageous conditions to explore one's relational potential, precisely with minors who show difficulties regarding emotional, social and behavioral regulation capacities.

The theoretical body of this study presents the characteristics of the socio-educational context with minors at risk, an updated review of research about attachment and its influence in development. It also presents the principles of art therapy intervention with minors at risk in the previously mentioned context.

The empirical body is based on the qualitative methodology, through the methods of action research and case study. The aim is to design, implement and assess a methodology of intervention and an observation protocol for attachment in art therapy with minors at risk. Bearing this in mind, this research has followed a series of steps: a first approach to the study context (case 0), the design of a methodology for

intervention, observation and information collection (case 1), the design of the observation and registration protocol, the implementation of the observation, registration and information collection protocol (case 2) and, finally, the assessment of the tool.

Regarding the intervention methodology in art therapy focused on attachment, the conclusion is that it is very useful in the intervention with minors at risk, as it allows to look after them in a sensitive manner and to respond to them in a way that is adapted to the relational position of the person. Putting the spotlight on attachment makes it easier to implement intervention strategies that are kept in step with the participants' needs, which encourages the creation of a safe space where they can repair and restore their self image and the image of others. Inside this process, supervision becomes a structural element, as it fosters an external view towards what happens in the situation, complementing the art-therapy researcher's observations and decisions about the intervention.

Regarding the observation and registration protocol, the final tool has seven dimensions and forty-nine items. The use of this tool makes us conclude that it is useful to have a tool that directs the spotlight towards parameters that can reveal the position of a person regarding the different attachment styles, a tool that takes into account the different theoretical and methodological principles of art therapy and also the reflections that come from the intervention. This facilitates attention, the understanding of their attachment and relational style and also a pertinent, adjusted answer during the intervention. Regarding the assessment of the tool, it is generally well valued and modified according to the advice and evaluation of different subject-matter experts.

The observation protocol directs the spotlight towards the relational position of the people that are subject to the intervention. In this way, the said tool becomes a useful support in order to establish an art therapy intervention methodology that is focused on attachment, with minors at risk in the socio-educational field.

Palabras claves / Key words

PALABRAS CLAVE: Arteterapia, Apego, Intervención Socioeducativa

KEY WORDS: Art-therapy, Attachment , Socio-educational fiel.

Introducción

Sin duda, al redactar las primeras líneas de este trabajo me parece imprescindible comenzar en primera persona para poder dirigirme, desde mi propia voz, a quien está leyendo en este momento, entendiendo que, más tarde, el trabajo estará formulado en tercera persona. Es decir, me resulta necesario aportar y dejar constancia de la parte personal que sostiene este proyecto en primera instancia.

Por ello, me gustaría comenzar explicando cómo he llegado hasta aquí, y si tuviera que definirlo en unas pocas palabras sería algo así como la motivación por llegar a ser una buena arteterapeuta, o más bien, una arteterapeuta lo suficientemente buena, haciendo alusión a Winnicott (1972). En este sentido, la actividad investigadora resulta ser una vía que permite desarrollar y fundamentar la práctica profesional. De una forma más amplia, puedo decir que el arte siempre ha sido una parte estructural de mi realidad: primero la danza y luego el teatro, que llegó para quedarse de manera ineludible en mi día a día. De manera paralela, inicié mi formación en educación, primero en infantil y, más tarde, en psicopedagogía. En ese momento ya empecé a sospechar que la

intervención con personas pasaba, irremediablemente, por el acompañamiento y el establecimiento de un vínculo con ellas, aunque fue más tarde cuando toda esta idea fue cobrando una forma más concreta y definida.

Seguidamente, comencé mi formación en terapias artísticas y creativas y fue esta experiencia, teórica y práctica, la que me permitió integrar una mirada profunda y amplia del acompañamiento a personas. A lo largo de toda esta etapa formativa, de alguna manera, se fue gestando mi interés específico por la dimensión relacional en la intervención. Prueba de ello, puede ser el trabajo fin de máster realizado sobre la relación entre los estilos de apego y el desarrollo de enfermedad mental, a raíz de las prácticas con arteterapia en el Hospital de Día Psiquiátrico Infanta Leonor, de la mano de Mónica Cury y Cristina Masini. Como decía, esta etapa de incubación tuvo un momento de eclosión: el comienzo de mi andadura profesional como educadora en un programa socioeducativo con menores y familias en riesgo de exclusión. En este momento, mi identidad profesional ya estaba atravesada por enfoques diversos: el social, el educativo y el arteterapéutico, entre otros. Esto, desde luego, me permitió situarme en este nuevo contexto con una perspectiva más integral de las necesidades de las personas con las que trabajaba, entendiendo que el establecimiento de una relación segura permitía una mayor receptividad y fluidez en la intervención. Respecto a las habilidades de los/as profesionales de la intervención socioeducativa con menores en riesgo, Montserrat y Melendro (2017) señalan que:

Un grupo de competencias que parece básico en todos los estudios revisados es el que se refiere a la puesta en práctica de determinadas habilidades personales, sociales y de comunicación por parte de los educadores. Aquellas que inciden más directamente en el desarrollo de intervenciones eficaces parecen tener que ver (...) con el buen trato hacia los adolescentes, el respeto, la empatía, la confianza, la comprensión, la paciencia y el sentido del humor. Habilidades que refuerzan el sentimiento de apoyo y la sensación de seguridad en los adolescentes. Y que sitúan a los educadores y, en general, a los profesionales con estas características, como referentes estables y personas a las que acudir en cualquier momento; como apoyo del vínculo que ofrece la seguridad necesaria para afrontar los problemas y para hacer viable el cambio. (p.129)

En este contexto fui descubriendo, junto con el resto del equipo socioeducativo, que los/as chicos/as que atendíamos presentaban unas necesidades y dificultades de diversa índole y, aunque algunos/as disponían de atención terapéutica, comencé a cuestionarme qué aportaciones podría hacer un espacio arteterapéutico en el contexto socioeducativo con ellos/as: un espacio de encuentro y expresión a través de un lenguaje alternativo, como es el arteterapia. Precisamente, un espacio arteterapéutico donde crear un lugar seguro. Esto me llevó a proponer un proyecto de intervención en arteterapia en otro centro socioeducativo de la misma entidad. Esta decisión se fundamentó en la importancia de no mezclar o intercalar diferentes roles con las mismas personas, en este caso, no resultaba ético ser educadora y, al mismo tiempo, arteterapeuta con las mismas personas.

Retomando esta inquietud por mejorar mi práctica arteterapéutica para llevar a cabo una intervención suficientemente buena, la investigación resultó ser la vía perfecta para lograr dicha tarea. Y dentro de la práctica arteterapéutica con menores, volvía a resonar en mi mente la importancia de la dimensión relacional y su implicación en los procesos terapéuticos. Así lo señalan, también, Rosetti y Botella (2017):

Basados en extensas revisiones y meta-análisis sobre los efectos de la psicoterapia, las task forces de la American Psychological Association (APA) concluyeron que la relación terapéutica contribuye de forma sustancial y consistente a los resultados psicoterapéuticos independientemente del tipo de tratamiento. (p.19)

Para comprender de forma sustancial la relación arteterapéutica, necesariamente, había que empezar por comprender el origen de las formas en las que las personas se relacionan, lo cual me llevaba, de nuevo, al apego. El estudio del apego en arteterapia, dentro de un contexto con menores en riesgo, y de forma específica: el estudio de la dimensión relacional en arteterapia. El estudio, en definitiva, sobre cómo se manifiesta y se hace presente el apego, tanto a nivel conductual como simbólico en arteterapia con menores. Por ello, el punto de partida me remitía al abordaje del apego. Burutxaga et. al (2018) definen el apego de la siguiente manera:

Un sistema motivacional que nace de la necesidad primaria de los niños de mantener una proximidad física con sus cuidadores principales como manera de garantizar su propia supervivencia. (...) no solo de proximidad física, sino de “disponibilidad permanente” de la figura principal (Bowlby, 1988). Esta disponibilidad no es exclusivamente de carácter físico (estar ubicada en el espacio cerca del niño) sino que plantea una necesidad de respuesta emocional adecuada por parte de esta figura principal. Que el niño interiorice a la figura principal como disponible y capaz de responder emocionalmente es la clave para el desarrollo de un sistema de apego seguro. (p.2)

En este sentido, cuando se habla de apego, se suele relacionar con las primeras etapas del desarrollo; sin embargo, diversos estudios muestran cómo el desarrollo del estilo de apego guarda relación con la capacidad de autorregulación emocional a lo largo de las diferentes etapas de la vida (Wallin, 2012). Así, en el contexto de la intervención socioeducativa con menores en riesgo, se asiste a realidades muy diversas en el seno familiar, que es donde se establecen las primeras relaciones de apego (Dávila, 2015). Al respecto, Dávila (2015) señala:

Existen sucesos dentro de la familia que pueden influir negativamente en el desarrollo del apego. Estos eventos pueden ser percibidos por sus miembros como: miedo a la pérdida real o ficticia de la figura de apego debido a separación, ruptura de la pareja (...), violencia o estilo de crianza. (p.128)

Estas palabras, en relación con lo que se viene planteando, muestran una evidente relevancia de los contextos de referencia de los menores y la influencia que estos ejercen en el desarrollo del apego y por tanto, en su desarrollo y en sus vidas. Al hilo de estas palabras, merece la pena rescatar las de Granado (2013):

Cuando el sujeto experimenta alguna situación traumática debido al establecimiento de vínculos de tipo inseguro (evitativo o ansiosos ambivalente) o la exposición a algún hecho emocional traumático debido a alguna situación de maltrato o abuso, este sistema de conexión social puede verse desvirtuado con una tendencia a decrecer, hecho que afectaría al establecimiento de relaciones con otras personas. (p.57)

Así, en un contexto de atención socioeducativa, con menores procedentes de realidades complejas y diversas y donde algunas de las dificultades que presentan se ubican en las limitaciones para autorregularse a nivel emocional y relacionarse de manera ajustada, la atención hacia el estilo de apego dentro de la intervención cobraba cada vez más fuerza. En palabras de Granado (2013):

De acuerdo con numerosos estudios, parece que durante la adolescencia van a ser mucho más susceptibles de presentar graves problemas aquellos jóvenes que los acarrearán del pasado y no disponen de las capacidades, habilidades, apoyos y recursos necesarios para afrontar los cambios y dificultades propias de esta etapa. Los estudios de apego en la adolescencia han puesto de manifiesto que las primeras experiencias del niño con sus progenitores permanecen bastante estables en la adolescencia e incluso hasta la edad adulta. Se observan por lo tanto importantes repercusiones respecto a su desarrollo emocional y social. (p.59)

En este sentido, el estudio sobre el apego en dispositivo arteterapéutico con menores en riesgo, empezaba a cobrar un sentido y una forma cada vez más definida. Desde el inicio de mi formación, el tema de la relación vincular en arteterapia había planeado constantemente de forma transversal y en mi mente resonaban, permanentemente las siguientes palabras, atribuidas a Jung: *“Conozca todas las teorías, domine todas las técnicas, pero al tocar un alma humana, sea apenas otra alma humana”*. De alguna forma, la relación arteterapéutica y la implicación del apego en ésta suscita un interés especial en mí por su carácter intangible y, al mismo tiempo, por la repercusión y envergadura que implica en el proceso, así como su naturaleza triangular tan característica del arteterapia (Del Río, 2006). Esta repercusión no es otra que la posibilidad de comprender cuáles son las estrategias desarrolladas para explorar su entorno, la visión de sí mismo/a y el mundo para poder acompañar a esa persona, desde la creación de un espacio seguro, a revisar y transitar sus propias fortalezas y vulnerabilidades. Incluir esta mirada hacia el apego, puede ayudar a conocer desde dónde se relacionan y, desde una respuesta sensible y ajustada, poder quizás, transitar hacia posiciones más seguras, todo ello en un contexto arteterapéutico, donde el material y la obra también entran en la dinámica relacional. Y es ahí, donde nace mi inquietud y mi motivación hacia la presente investigación. Benlloch (2020) lo describe así:

Los cimientos básicos de la relación entre apego y psicoterapia residen, por un lado, en el establecimiento del profesional como una base segura desde la cual su paciente explora su mundo interior y a la cual regresa en busca de refugio y consuelo (Bowlby, 1988/1995). Por otro lado, una buena alianza terapéutica ofrece la oportunidad al paciente de experimentar una nueva forma de relación correctiva y de explorar su pasado en un contexto seguro y vinculado a su terapeuta, en quien confía, para que le ofrezca apoyo, seguridad y consuelo en los momentos de malestar (Holmes, 2009). Por tanto, la teoría del apego se traslada de la relación inicialmente definida entre una madre y su bebé, a la relación terapéutica entre terapeuta y paciente y en la que se favorece una forma de afrontar la vulnerabilidad (Bowlby, 1969/1989). (p.170)

La posibilidad de dar respuesta a esta inquietud en un dispositivo arteterapéutico era, como ya se ha mencionado anteriormente, a través de la investigación que, finalmente, toma la forma del presente trabajo. Sin embargo, una de las mayores dificultades que se planteaban era la limitación de estudios al respecto, y más concretamente, en arteterapia. Este asunto, será tratado en profundidad, más adelante, en el apartado dedicado al estado de la cuestión. En relación a la investigación sobre apego en el ámbito terapéutico, Benlloch (2020) también refiere:

Pese a que suscita mucho interés y tiene una especial relevancia en la práctica clínica, su aplicación y uso es poco preciso (Crittenden, 2017) y la abundante información se encuentra poco estructurada y pobremente enfocada para sugerir vías de intervención para los profesionales. (p.170)

La falta de suficientes referencias académicas suponía, en ese momento, una potencialidad y una limitación: se abría ante mí un campo amplísimo de investigación que iba a requerir un gran trabajo personal, académico y profesional para lograr dar forma a este planteamiento. Asumí este reto, no sin dificultad, pero convencida de que podría ser una aportación al cuerpo de conocimiento del ámbito del arteterapia.

Desde los inicios de esta investigación hasta las palabras que actualmente escribo ha pasado un largo periodo, sin embargo, una de las motivaciones ha sido siempre la posibilidad de fortalecer la profesionalización del arteterapia. Para ello, la investigación

y la creación de herramientas que favorezcan la práctica son vías que consolidan dicho proyecto. Serrano (2017) en su tesis, así lo defiende:

Durante el I Congreso Nacional de Arteterapia FEAPA, (...) los profesionales reclamaban en las mesas de debate la necesidad del diseño de herramientas propias de investigación ajustadas a la práctica profesional, así como el arteterapeuta Janek Duwosky, (...) señalaba en su ponencia Arts Therapy for the 21st Century la importancia de esclarecer los nuevos retos de la materia en el campo de la investigación, la necesidad de un contenido de rigor (...) que aporte solidez a la profesión y establezca unas bases de trabajo que a su vez se retroalimenten de las aportaciones futuras. (p. 37)

Es por ello que, atendiendo a la interacción de ideas aportadas por Benlloch (2020) y Serrano (2017), ese campo amplísimo de investigación que se abría ante mí, comenzaba a acotarse progresivamente y a dibujar los primeros senderos que recorrería hasta llegar a transitar un camino bien definido: la delimitación de vías de intervención atendiendo al apego en contexto arteterapéutico con menores en riesgo, junto con el diseño de una herramienta que facilite esta mirada específica hacia el apego en arteterapia. Al fin y al cabo, definir métodos de intervención en arteterapia centrada en el apego con menores en riesgo, al mismo tiempo que se desarrollan instrumentos que faciliten y consoliden la práctica.

El objetivo de este trabajo, por tanto, no es otro que ahondar en la dimensión del apego en arteterapia con menores en riesgo, dentro de un marco socioeducativo. La motivación que moviliza esta tarea es la búsqueda de un marco que integre la mirada hacia el apego de manera sistematizada en la práctica arteterapéutica para poder encontrar vías de intervención eficaces y sensibles a las necesidades que estos/as menores presentan. Es decir, reconocer la implicación del apego dentro de este marco para poder elaborar respuestas sensibles y ajustadas a lo que emerge en arteterapia, entendiendo que la construcción de un espacio seguro será una oportunidad para registrar una experiencia relacional nueva basada en la seguridad.

Para llegar a ello o, dicho de otro modo, hasta aquí, se ha realizado un recorrido teórico-práctico en el que han confluído varios procesos como la documentación bibliográfica,

el diseño de intervención y de una herramienta de observación, la propia intervención en arteterapia con menores, la supervisión de la práctica y la consulta externa a personas expertas. A través del análisis y la descripción de todo ello toma forma el presente trabajo y va mostrando, de manera progresiva, una panorámica sobre el abordaje e integración de la mirada hacia el apego en arteterapia con menores en riesgo. En definitiva, la estructura de la tesis, se compone de una propuesta metodológica específica en arteterapia centrada en el apego con menores en riesgo, la cual se constituye y se pone a prueba a lo largo de tres experiencias de intervención. Esta panorámica también está configurada por el diseño de un protocolo de observación del apego en arteterapia, el cual también trasciende la esfera teórica y es puesto a prueba en la tercera de las experiencias citadas anteriormente, así como evaluado por personas expertas. Todo este proceso concluye con un apartado dedicado a las conclusiones, donde se muestra de forma específica las aportaciones de una metodología basada en la mirada hacia el apego en arteterapia con menores en riesgo, así como del uso del protocolo de observación diseñado.

Sin duda (y vuelvo a usar esta expresión de certeza, como al inicio), este trabajo no tiene sentido sin una clara orientación hacia la práctica profesional, hacia el enriquecimiento y cuestionamiento de las personas que aman y hacen crecer la profesión del arteterapia. Es por ello que con este trabajo pretendo acercar “*un mapa de realidad*”, como enuncia Serrano (2017, p.41), al entorno académico, con la motivación de poder sumar a esta disciplina; también, con la convicción de que siempre queda más por hacer. Por ello, este trabajo puede ser un punto de apoyo más, entre muchos otros, para otras personas investigadoras que desean seguir este camino.

Capítulo 1.

Estado de la Cuestión

Respecto al objeto de estudio que atañe al presente trabajo, ha sido complejo encontrar estudios específicos que aborden, concretamente, estas tres variables juntas: apego, arteterapia y menores en riesgo en ámbito socioeducativo. Sin embargo, los estudios referentes a la evaluación del apego, así como las aplicaciones procedentes del estudio del apego en psicoterapia, sí presentan mayor consolidación. Por ese motivo, se comienza presentando estas bases. Finalmente, se exponen los estudios encontrados sobre arteterapia con un foco específico en el apego. Para llevar a cabo la presente exposición sobre los trabajos, se ha recurrido a la consulta de la Biblioteca digital de la Universidad Complutense de Madrid y las siguientes bases de datos científicas: “BASE” y “SciELO”. Para realizar la búsqueda, se han establecido requisitos que respondan al objeto de estudio: por un lado, trabajos sobre evaluación de apego y, por otro, estudios sobre apego en arteterapia con menores en riesgo. Para ello, se han utilizado los siguientes términos: “attachment scale” “art-therapy attachment children” través de esta búsqueda en Tras el proceso se localizan numerosos trabajos, de los

cuales, cumplen con los criterios de búsqueda, un total de 36 publicaciones.

A continuación, se realiza una presentación de los estudios seleccionados atendiendo al siguiente orden: la evaluación y estudio del apego a través del ciclo vital, implicaciones y aportaciones de la evaluación del apego, estudios sobre el apego en arteterapia y sobre el apego en arteterapia con menores en riesgo.

1. Evaluación y estudio del apego a través del ciclo vital

El concepto de apego ha ido evolucionando desde los inicios de construcción de dicha teoría, lo cual ha dado lugar a la utilización de diversos términos como sinónimos cuando no lo son, siendo el caso de “relación”, “vínculo” o “apego” (Burutxaga et. al, 2018). Por ello, se hace preciso establecer un punto de partida que delimite, conceptualmente, el término de apego. En este sentido, Burutxaga et. al, (2018) lo definen como un sistema motivacional de búsqueda de seguridad en una figura de referencia, en situaciones de miedo, riesgo o incertidumbre. De la capacidad de respuesta y disponibilidad, tanto física como emocional, que esta figura tenga para el/la niño/a dependerá el estilo de apego que se vaya constituyendo.

Como ya se adelantaba en la Introducción, la teoría del apego plantea que dicho sistema va evolucionando a lo largo del periodo vital en cada persona. Lecannelier, (2009) indica que una de las tareas del estudio del apego ha sido el poder mostrar cómo éste va afectando al “*funcionamiento de otros sistemas mentales, biológicos y sociales*” (p.33). En este sentido, los estudios sobre evaluación del apego se han ido desarrollando, en un primer momento, en torno a la primera infancia y, más adelante, en torno a otros periodos como como la infancia, adolescencia y adultez.

En los inicios del desarrollo de la Teoría del Apego, una de las primeras investigaciones realizadas fue llevada a cabo por Mary Ainsworth. Esta investigación se denominó La Situación Extraña y consistía en una situación de laboratorio en la que se exploraba y observaba la interacción entre madre-bebé a través de una serie de encuentros y separaciones. De tal investigación se realizaron las primeras clasificaciones de los estilos de apego: seguro, inseguro-evitativo e inseguro-ambivalente (Garrido, 2006).

Más adelante, Main y Solomon incorporaron una categoría de clasificación más, denominada estilo desorganizado (Garrido, 2006). Estas clasificaciones se establecieron atendiendo a las diferencias latentes en la respuesta del bebé ante la separación y el reencuentro con la madre, así como ante la presencia de una persona extraña. La investigación de Ainsworth logra demostrar, a través de un experimento, los planteamientos de Bowlby, autor de la Teoría del Apego. Esto supone un claro recurso para la investigación y evaluación de los patrones de apego a lo largo del ciclo vital (Lecannelier, 2009). En base a ello, los medios de evaluación del apego se presentan en varias modalidades: desde métodos observacionales en la edad infantil, hasta métodos representacionales en la adolescencia, juventud y adultez, siendo común en todos ellos, la activación del estrés (Lecannelier, 2009, p.55).

Como ya se ha señalado antes, el apego no sólo tiene una función evolutiva en la infancia, sino a lo largo de toda la vida. Tal como señala Bowlby (1995) el apego es un componente básico del ser humano, toma la forma de lazos afectivos y tiene una función evolutiva de supervivencia: la búsqueda de protección. En la primera infancia estos lazos se establecen con las figuras de cuidado y más adelante estos lazos persisten y, además, se complementan con otros lazos como la pareja. Cabe señalar que, un aspecto central en la evaluación del apego es el concepto de modelo interno de trabajo.

Estos modelos internos de trabajo se refieren a la imagen construida de sí mismo/a y la disponibilidad y receptividad de los/as otros (Martínez y Santelices, 2015); se configura a través de las experiencias de las primeras interacciones entre bebé y figura cuidadora; y toman una forma de estructura cognitiva influyente en la organización conductual de las relaciones (Bowlby, 1995).

A continuación, se exponen las herramientas en base a la etapa del desarrollo para la cual han sido diseñadas:

Primera Infancia:

1. El procedimiento de la Situación Extraña (SE):

La Situación Extraña, de Ainsworth (Wallin, 2012) es el procedimiento de evaluación del apego por excelencia en la primera infancia. Se trata de un procedimiento de laboratorio diseñado para evaluar las conductas de apego de bebés de 12 a 20 meses a

través de periodos donde se va aumentando progresivamente el estrés, a través de ocho episodios de separación, reencuentro con la madre y encuentro con una persona extraña. Este procedimiento ofrece una clasificación de cuatro estilos de apego: seguro, inseguro evitativo, inseguro ambivalente y desorganizado. Además, establece subtipos de cada una de las clasificaciones (Lecannelier, 2009, p.65). Los principales elementos de observación son la exploración-no exploración y la evitación-búsqueda de proximidad (Wallin, 2012).

En cuanto a los resultados, las clasificaciones señalan que los/as niños/as seguros muestran angustia ante la separación y tranquilidad ante la vuelta de la figura de apego, así como mayor tasa de exploración durante la presencia de dicha figura (Garrido, 2006). En el caso de las clasificaciones de apego inseguro evitativo, se observa la ausencia total de angustia o enfado ante la separación e indiferencia ante la vuelta, mostrando evitación en el contacto. En el caso del apego inseguro evitativo, se observa una fuerte tendencia a la exploración. Referente al estilo inseguro ambivalente, la SE muestra la observación de expresiones de angustia y enojo ante la separación y persistencia de esta ante el reencuentro. En relación a la exploración, se observa cierta limitación incluso en presencia de la figura cuidadora. En cuanto al estilo desorganizado (Wallin, 2012), se observan comportamientos desorientados en presencia de la figura cuidadora, *“lo que sugiere una suspensión temporal de la estrategia conductual”* (p.66).

2. Escala de Apego Durante el Estrés (ADS)

La Escala de Apego Durante el Estrés fue desarrollada por Massie-Campbell (Nóblega, et. al, 2019). Se trata de un procedimiento de observación en formato escala, que evalúa la relación diádica de bebés de 0 a 18 meses con su figura cuidadora (Lecannelier y Hoffmann, 2007). Esta guía estandarizada evalúa comportamientos de tipo inseguro que se puedan establecer en la interacción figura cuidadora-bebé. Las dimensiones que componen esta guía son “mirada”, “Vocalizaciones”, “Sostén”, “Tacto A”, “Tacto B”, “Proximidad” y “Afecto” (Lecannelier y Hoffmann, 2007). Su mayor fortaleza reside en la capacidad de detección de la sensibilidad de la figura cuidadora; respecto a sus limitaciones, se detecta la necesidad de revisión respecto a la escala y reglas de puntuación (Cárcamo et. al, 2014).

Edad preescolar:

1. Sistema de Evaluación de Apego Preescolar (PAAS)

Se trata de una adaptación del procedimiento de la SE llevada a cabo por Cassidy y Marvin y el Grupo de Trabajo McArthur (Lecannelier, 2009), en la que se plantean episodios de juego, separación y reencuentro con la figura cuidadora. Está indicada para niños/as de 2 a 4 años y se centra en los mismos parámetros que la SE, exploración y proximidad (Lecannelier, 2009). Los hallazgos en estas evaluaciones muestran una correlación con los resultados de la clasificación de la SE. Algunos aspectos que destacan son los comportamientos detectados en las clasificaciones de inseguro ambivalente, donde se detectan conductas “*coercitivas, manipuladoras e inmaduras*” (Lecannelier, 2009, p.93), así como en el patrón desorganizado que Cassidy y Marvin (Lecannelier, 2009) denominan controlador, ya que muestran estrategias de control hacia las figuras de cuidado de forma agresiva o cuidadora.

2. Evaluación Preescolar del Apego (Preschool Assesment of Attachment-PAA)

Esta herramienta de evaluación de los estilos de apego está orientada a niños/as de 18 meses a 5 años. Al igual que la herramienta anterior, está diseñada siguiendo los principios de la SE, separación, proximidad y exploración, de manera más compleja. Esta autora propone la clasificación de los siguientes estilos: *seguro-balanceado, defendido, coercitivo, defendido-coercitivo, ansioso-deprimido y otros inseguros* (Lecannelier, 2009. p.94). Respecto a la validez, esta herramienta no muestra relaciones significativas con las observaciones realizadas con el PAAS de Cassidy y Marvin, pero sí muestra relación con observaciones realizadas en casa y en entrevistas (Lecannelier, 2009).

3. Tareas de Completación de Historias de Apego (Attachment Story Completion Task):

La Tarea de Completación de Historias de Apego supone un cambio en la forma de evaluar el apego. Este tipo de instrumentos se basa en el plano interpretativo, ya que asume que el apego, a través de los modelos de trabajo internos, promueve una forma concreta de entender la realidad y los hechos. Por ello, el apego se puede manifestar y observar, también, en la narrativa simbólica que los/as niños/as establecen de las situaciones (Lecannelier, 2009). Las primeras investigaciones al respecto fueron dando lugar a la proliferación de más instrumentos de este tipo. Entre los más destacados se

pueden encontrar la Bateria de Tallos Narrativos de McArthur, Manchester Child Attachment Story Task o el M-Cast. Los principios que rigen estos procedimientos son el planteamiento de una historia al niños/a, mediante voz y muñecos, y la petición posterior de que exponga qué va a suceder. Las historias planteadas tienen diferentes componentes relacionados con el dolor, el miedo, la angustia ante la separación o el reencuentro como detonadores para la simbolización del apego (Lecannelier, 2009).

A través de estas herramientas, se ha comprobado que los/as niños/as clasificados como seguros/as tienden a manifestar calma ante las situaciones narradas, narrar finales felices y mostrar coherencia en el discurso. Además, representan a las figuras de cuidado o protectoras como personas equilibradas y con recursos. En cuanto a la clasificación de niños/as evitativos/as, estos/as suelen representar a figuras de cuidado implicadas superficialmente con el niño/a y manifestar autosuficiencia del niño en la resolución de la historia. Durante la tarea, se suelen mostrar indiferentes o aburridos y ciertamente enojados con las situaciones de separación. En relación al estilo ambivalente, estos/as niños/as se muestran durante la tarea muy ansiosos/as, llegando incluso al descontrol, sobre todo ante historias referentes a la separación. Las narrativas no terminan de concluirse y muestran cierta rabia hacia las figuras representadas como cuidadoras en las historias. A veces, se observa una queja sistemática que se relaciona con la pérdida de secuenciación en la historia. En cuanto al estilo desorganizado, se observa que pueden manifestar una conducta hiperactivada, llegando incluso a apagar la cámara o salir de la sala, así como hipoactivada, manifestando una alta pasividad. Esto se relaciona con un colapso frente a la tarea de representar situaciones relacionadas con el apego. En cuanto a la lógica de las historias, se observa una clara pérdida de coherencia, así como un componente catastrofista en los desenlaces de las historias (Lecannelier, 2009).

Edad escolar:

Existe un claro vacío en cuanto a repertorio de instrumentos de evaluación del apego en niños/as de edad comprendida entre 7 y 13 años. Sin embargo, ante esta carencia, hace algunos años se desarrolló la Entrevista de Apego a Niños (Child Attachment Interview-CAI) (Lecannelier, 2009).



1. Entrevista de Apego a Niños (Child Attachment Interview-CAI)

Esta herramienta fue desarrollada por investigadores de University College of London que consiste en una entrevista semiestructurada a niños de entre 7 y 13 años que sigue los parámetros de la SE, así como de la Entrevista de Apego Adulto (Attachment Adult Interview-AAI). Por tanto, presenta una medida observacional y otra narrativa (Lecannelier, 2009). Esta entrevista está compuesta por preguntas que persiguen activar el sistema representacional de los modelos internos de trabajo de los/as niños/as, de manera que pueda responder a cuestiones referentes a eventos relacionados con el apego y la narrativa que se extrae de ellos, así como la manera que tienen de representar a las figuras de cuidado (Guzmán, 2012). Es decir, se indaga sobre episodios de interacción con sus figuras de cuidado donde estén implícitos aspectos referentes a la activación de la conducta de apego. Esta entrevista establece los criterios de apego inseguro en base a *“restricción en apertura emocional, desbalance de referencias positivas y negativas, escaso uso de ejemplos, baja resolución de conflictos y coherencia total, presencia de idealización, rechazo del apego y rabia preocupada”* (Guzmán, 2012, p.60).

Esta herramienta ofrece una clasificación de los estilos de apego como: seguro-libre, evitante-restringido, ambivalente-sobreinvolucrado, desorganizado-desorientado (Lecannelier, 2009). Los resultados extraídos de la administración de la CAI muestran que los niños seguros-libres se muestran resueltos y colaboradores, así como autónomos, reconociendo su vulnerabilidad y dependencia hacia sus figuras de apego. Respecto a estas, se refieren a ellas con cariño. También muestran libertad para expresar sus afectos, tanto positivos como negativos de forma clara, identificada y controlada. Respecto a la clasificación de evitante-restringido, estos/as niños/as se muestran poco involucrados con la tarea, evitando el contacto visual y expresando distancia y neutralidad. Muestran falta de conexión con relatos referentes a las figuras de apego, sin embargo, cuando hablan de otros temas, se pueden mostrar más implicados. Suelen tender a la idealización de las figuras de apego y a ser muy breves en sus exposiciones.

En relación a la clasificación de ambivalente-sobreinvolucrado, estos/as niños/as muestran una actitud contraria a los evitantes, ya que se observa ansiedad ante el relato de situaciones referentes a eventos relacionados con la conducta de apego. También se observa una queja constante, así como una rabia preocupada hacia estas figuras. Otro elemento observado es la una involucración desmesurada respecto al bienestar e

integridad de sus figuras de apego. En cuanto al estilo desorganizado-desorientado, se trata del patrón menos desarrollado por esta herramienta, por lo que es preciso ampliar la investigación. No obstante, se detectan algunos parámetros relevantes como la sobreactivación, boicoteo de la entrevista o conductas bizarras, entre otras (Lecannelier, 2009).

Adolescencia y edad adulta:

Los estudios sobre evaluación del apego, durante la adolescencia y edad adulta, se han desarrollado en torno a dos líneas principales que utilizan formas diferentes de conceptualizar y evaluar el apego (Martínez y Santelices, 2005). Esto ha desembocado, también, en que los formatos hayan sido diferentes: entrevistas en profundidad sobre los estados mentales del apego, como el Adult Attachment Interview (AAI) y cuestionarios sobre las relaciones de apego actuales, como el Relationship Scale Questionnaire (RSQ) (Martínez y Santelices, 2005).

Por ello, se exponen las principales herramientas diseñadas al respecto, atendiendo a los criterios anteriores. En primer lugar, se expone la AAI y, posteriormente, el RSQ y otros cuestionarios relevantes.

1. Entrevista de Apego Adulto (Adult Attachment Interview-AAI)

La AAI ha sido considerada como uno de los mejores instrumentos de evaluación del apego, junto con la SE de Ainsworth, ya que ha permitido establecer explicaciones sobre la repercusión de las primeras relaciones de apego en el desarrollo vital (Lecannelier, 2009). Se trata de una entrevista que trata de evaluar el estado de ánimo y recuerdos referentes al apego desarrollado con sus figuras de cuidado. Por ello, gira en torno a recuerdos y trata de preparar el sistema de apego de la persona entrevistada generando una situación evocadora, llegando a ser estresante, para poder observar lo que la persona dice y cómo lo dice (Wallin, 2012). De esta forma, la AAI tiene un carácter representacional, ya que trata de evocar recuerdos sobre episodios concretos de relación de apego con los progenitores y examinar el grado de coherencia mostrado, así como el estado mental actual respecto a esos relatos (Lecannelier, 2009).

La entrevista es semiestructurada y se compone de 18 preguntas. Está dirigida a personas mayores de 18 años; sin embargo, existen intentos de ajustar la AAI para

personas más jóvenes. De hecho, existen muchas similitudes con la CAI, recordemos, orientada a chicos y chicas de 7 a 13 años.

El manual codifica 4 escalas generales (Lecannelier, 2009): escalas que infieren la relación con los padres, tratando de inferir cómo fue la relación con las figuras de apego hasta los 14 años; escala para los estados mentales, evaluando el grado de coherencia mostrado con el estado mental actual del apego; escalas para codificar estados mentales irresueltos, buscando el grado de desorganización existente frente a relatos de pérdidas no resueltas; clasificación de los estilos de apego, obteniendo cuatro clasificaciones.

Las clasificaciones obtenidas en la AAI, expuestas por Main (Wallin, 2012, p.66) son:

- Seguro-autónomo: mantienen un discurso coherente y colaborativo, tanto en relatos sobre situaciones favorables como desfavorables respecto a las relaciones de apego.
- Negador: no muestra coherencia en el discurso y niega las experiencias de apego. Refiere cierta idealización y normalización hacia la figura de apego en la infancia y las aportaciones son muy breves.
- Preocupado: el discurso no es coherente y la persona entrevistada se muestra enfadada, pasiva o temerosa. Se dan oraciones largas, enmarañadas y con expresiones vagas, que no concluyen.
- Irresoluto-desorganizado: se observan lapsus en el razonamiento del discurso en momentos de la conversación referentes a pérdidas o abuso. Muestra silencios prolongados o explicaciones poco coherentes. Por ejemplo, que la muerte de una persona fue producida por un pensamiento infantil. Por lo demás, estas personas pueden encajar en las otras clasificaciones de apego.

Cabe señalar que numerosos estudios han demostrado la relación existente entre los resultados de la AAI en padres y los resultados en la SE de sus hijos en un 75% con respecto a la seguridad e inseguridad (Wallin, 2012).

2. Cuestionario en escala sobre relaciones (Relationship Scale Questonnaire-RSQ)

Se trata de un cuestionario desarrollado por Barthollomew y Horowitz (Martinez y Santelices, 2005). Tiene un total de 30 ítems y están organizados en torno a los

planteamientos de los modelos operativos internos expuestos por Bowlby, en referencia a la imagen de sí mismos y los otros (Casullo y Fernández, 2004). Estas ideas fueron desarrolladas por Hazan y Shaver quienes encontraron paralelismos entre las relaciones de apego y los patrones de conducta con las relaciones afectivas en los/as adolescentes y adultos/as (Martínez y Santelices, 2005).

Siguiendo los planteamientos dimensionales de la visión de sí mismo/a y los/as otros/as, se obtiene una clasificación de cuatro estilos: visión positiva de sí mismo/a y los/as otros/as expresa un estilo seguro; visión positiva de sí mismo/a y negativa de los/as otros/as, estilo evitativo; visión negativa de sí mismo/a y positiva de los/as otros/as, estilo preocupado; ambas visiones negativas, de sí mismo/a y los/as otros/as, temeroso.

3. Cuestionario de evaluación del apego CaMir-R

Se trata de un cuestionario que describe las representaciones del apego en adolescentes y adultos, así como para estimar el estilo de apego (Lacasa y Muela, 2014). Consta de 32 ítems en escala tipo Likert 1-5 que deben responder y mide la representación del apego, así como la percepción del funcionamiento familiar durante la adolescencia y el inicio de la edad adulta (Lacasa y Muela, 2014). Consta de 7 dimensiones, de las cuales 5 hacen referencia a la representación del apego y 2 al funcionamiento familiar. La herramienta arroja tres clasificaciones de apego: seguro, evitativo y preocupado. El desorganizado no se incluye ya que las personas que presentan este estilo de apego pueden experimentar lapsos en la monitorización, el razonamiento o el discurso. Estas características exceden la capacidad de medir de esta herramienta (Lacasa y Muela, 2014). De las cinco dimensiones orientadas a identificar la representación del apego: una evalúa la dimensión seguridad, otras la preocupación y otras la evitación. En la medida que las puntuaciones sean superiores de unas dimensiones sobre otras, se resolverá la clasificación en torno a un estilo u otro (Lacasa y Muela, 2014).

En el apartado dedicado a la construcción de la herramienta de observación en arteterapia basada en los estilos de apego se desarrollan las características del CaMir-R más ampliamente. Se trata de una prueba relevante para el diseño del protocolo de observación, ya que incide en las representaciones del apego. Algunas de las dimensiones que lo componen han supuesto un punto de referencia en el proceso de diseño, como es el caso de “seguridad” y “autosuficiencia” (Balluerka et. al, 2011).

2. Implicaciones y aportaciones de la evaluación del apego a través del ciclo vital

El recorrido por las diferentes herramientas de evaluación del apego en las diferentes etapas de la vida pone de manifiesto algunos puntos relevantes que es preciso mencionar. En primer lugar, la confirmación de la teoría; en segundo lugar, métodos utilizados para la evaluación del apego; en tercer lugar, la estabilidad de los patrones de apego a lo largo del ciclo vital; en cuarto lugar, las diferencias individuales respecto a la regulación emocional que presenta cada patrón; y, por último, el valor de la evaluación del apego en la práctica clínica terapéutica:

Confirmación de una teoría:

Bowlby (1995, p.142) expone en su teoría sobre el apego que este se trata de un “*componente básico de naturaleza humana*” que consiste en el establecimiento de “*lazos emocionales íntimos*” con personas concretas, que se desarrolla desde la infancia y que se mantiene a lo largo de la vida, con el fin de encontrar en esas figuras “*protección, consuelo y apoyo*”. En este sentido, la definición de esta teoría supone el comienzo de una nueva forma de entender el desarrollo del ser humano, ya que destaca la “*importancia primaria y las funciones biológicas que tienen los vínculos íntimos y emocionales entre individuos*”, así como “*la poderosa influencia que tienen las tempranas relaciones de apego en el desarrollo de la personalidad*” (Marrone, 2001, p.57). En este sentido, el desarrollo de una primera clasificación, vigente hasta hoy, procedente de la investigación realizada por Ainsworth a través de la Situación Extraña supone la constatación de los postulados de Bowlby. Tal como señala Lecannelier (2009), en referencia al procedimiento de la Situación Extraña:

Este procedimiento ha jugado un rol central y organizador en gran parte del desarrollo de la teoría del apego, debido principalmente a dos razones (Goldberg, 2000): primero, fue el primer instrumento válido y confiable para evaluar apego entre padres e infantes, que proporcionó una base metodológica importante a los inicios de la teoría del apego; segundo, sirvió de base para el desarrollo de un sinnúmero de procedimientos de evaluación del apego a través de todo el ciclo vital. (...) por un lado este procedimiento permitió dar sustento empírico y enormemente validado a la existencia de los patrones de apego, que a su vez

sentaron las bases de casi todo el edificio empírico de esta teoría, y por el otro, validaron empíricamente la teoría etológica de Bowlby sobre el estrés, la separación y el daño. (p.59)

De las palabras de Lecannelier se extrae la relevancia que ha tenido el procedimiento de la SE para la constatación de los principios teóricos de la teoría del apego y para el diseño de más instrumentos destinados a otras etapas del ciclo vital.

Métodos utilizados para la evaluación del apego:

Desde el desarrollo de la SE, han sido muy numerosos los instrumentos de evaluación del apego diseñados y validados. La SE, parte de un método observacional ya que está destinado a la observación de conductas y expresión emocional del apego en la infancia, mientras que, conforme se avanza a otras etapas evolutivas, el apego se evalúa desde un plano representacional, recurriendo a otros formatos como la entrevista o a completar historias (Lecannelier, 2009). Según Lecannelier (2009):

Se observa que los métodos de evaluación del apego progresan desde métodos de observación en los primeros años de vida hasta métodos representacionales en edades escolares, adolescente y adulta. Por lo tanto, el patrón de progresión de la metodología del apego se puede comprender como un “continuo desde la observación a la representación. (p.55)

En el primer estudio realizado, el procedimiento de la SE, el método de evaluación es la observación conductual y emocional de los/as niños/as en base a elementos concretos tales como la búsqueda de proximidad, exploración y aproximación a la figura de cuidado tras el reencuentro (Wallin, 2012). En la etapa preescolar, los instrumentos de evaluación también están basados en los elementos conductuales observados en la SE, como la exploración, búsqueda de proximidad y reencuentro con la figura de cuidado. Conforme avanza la edad, los elementos de evaluación se centran en aspectos representacionales simbólicos (Lecannelier, 2009).

A lo largo de la exposición sobre las herramientas de evaluación del apego, en el punto anterior, se ha podido observar cómo se van ajustando los sistemas de evaluación, atendiendo al periodo vital. Sin embargo, todos tienen un componente común: la

evaluación del estrés. Ya que, siguiendo los planteamientos teóricos del apego, este sistema de conducta y representación se pone en acto ante situaciones de peligro, separación o estrés. De esta manera, para la correcta evaluación del apego deben darse estas condiciones (Lecannelier, 2009).

Los diferentes métodos de evaluación de apego revelan resultados que han logrado consolidar la teoría sobre esta área. Para este trabajo, la revisión sobre el estado de la cuestión permite identificar el formato y contenido de las investigaciones, facilitando así una base sólida de la que partir para el estudio del apego en arteterapia con menores en riesgo.

Estabilidad de los patrones a lo largo del ciclo vital:

Gojman et. al (2018) señalan que los estilos de apego pueden observarse desde el final del primer año de edad, hasta la infancia, adolescencia y adultez. También aclaran algunas cuestiones referentes a la estabilidad de los patrones a lo largo del ciclo vital (Gojman et.al, 2018):

1. El apego se trata de un sistema único a partir del cual la persona va desarrollando los vínculos y estos se ven influidos por este sistema.
2. El sistema de apego se manifiesta a través de las siguientes situaciones: como se indicaba en el apartado anterior, la conducta de apego se hace muy evidente en las situaciones que generan estrés. Por ello, la persona puede actuar de maneras diferentes en distintas situaciones; no obstante, esa manera de proceder estará mediada por la valoración que haga esa persona de la situación; sin embargo, los modelos internos de trabajo influyen también en la valoración de dichas situaciones. De hecho, el estilo de apego tiene un alto grado predictivo respecto a la conducta que vaya a mostrar la persona en la infancia, adolescencia y adultez.
3. Es un sistema que está abierto a nuevos vínculos de apego: a lo largo de la vida la persona puede establecer nuevos vínculos de apego, como la pareja, por ejemplo. En este sentido, los modelos internos de trabajo tienen un papel relevante. Gojman et. al (2018) lo definen así:

“Representación” mental de la relación y de las personas implicadas (de ti y de mí; también de la que tienes tú de mí) que es un conjunto de atribuciones y expectativas, (b) una relación emocional caracterizada por sentimientos positivos, ambivalentes o negativos y, (c) un conjunto de estrategias de conducta. (p. 14)

Por ello, al formarse estos modelos internos de trabajo a final del primer año de vida, las características de esa construcción favorecerán la consistencia conductual entre situaciones y cierta estabilidad a lo largo del tiempo, aunque esto puede variar con nuevas interacciones.

Respecto a la estabilidad de los estilos de apego a lo largo del tiempo, Wallin (2012) indica:

Fonagy señala que las clasificaciones de seguro frente a inseguro en la Situación Extraña a los 12 meses de edad coincidieron con las clasificaciones de la AAI en la edad adulta en el 68-75% de los casos (...) Los resultados actuales del estudio inicial de Mary Main demuestran un nivel de consistencia superior al 80% entre la primera infancia y los 19 años de edad. (p.138)

Se observa pues la constatación de los estudios referentes a la estabilidad del sistema de apego a lo largo del tiempo; y con ello, la posibilidad de estimar y establecer cierta previsión de sus estrategias para regularse y comportarse.

Diferencias individuales respecto a la regulación emocional que presenta cada patrón:

La evaluación del apego durante la SE permitió a los/as investigadores/as establecer una primera clasificación de los estilos de apego. Esta clasificación procede de las diferencias observadas durante dicho procedimiento, que pusieron de manifiesto distintas respuestas por parte de los bebés frente a situaciones similares (Wallin, 2012).

A partir de ese estudio, tan relevante para el desarrollo de la teoría del apego, se desarrollan numerosas herramientas de evaluación del apego, ya expuestas, que continúan mostrando esta dinámica clasificatoria que diferencia unos estilos de otros.

En general, tal y como se muestra en el apartado de las herramientas de evaluación del apego, cada estilo se relaciona con una forma de expresar la conducta y la emoción, así como su regulación: “La experiencia de seguridad es el objetivo del sistema de apego, que es, por tanto, primero y por encima de todo, un regulador de la experiencia emocional”. (Sroufe en Fonagy, 1999, p.1)

Existe cierto consenso, en cuanto a los estilos de apego y la regulación emocional, así como la expresión conductual en diferentes situaciones, atendiendo a cada estilo específico. Por tanto, el estilo de apego se relaciona con un tipo u otro de emociones, así como estrategias de regulación (Garrido, 2006). En este sentido, existe una serie de hallazgos referentes a las diferencias halladas entre estilos de apego y regulación emocional:

1. Apego seguro: los niños con apego seguro muestran mayor capacidad de exploración y curiosidad, expresión de sus emociones y modulación de estas. Realizan esfuerzos por regular sus impulsos y emociones en momentos de excitación de manera que se adecuen al contexto (Kerr et. al, en Garrido, 2006). También, otro estudio de Diener et. al (Garrido, 2006) muestra cómo los niños con estilo seguro En cuanto a los adultos, estudios también concuerdan con esta descripción anterior. Adultos con estilos seguros, manifiestan sus emociones, mostrando menos niveles de inhibición emocional. En cuanto a la experiencia emocional, los adultos seguros reportan alta intensidad emocional, predominantemente, afectividad positiva. Las personas con este tipo de apego muestran una capacidad de resolución creativa de problemas alta (Garrido, 2006). También reportan mayor capacidad de búsqueda de apoyo, ya que disponen de una imagen positiva de sí mismos/as y los/os otros/as, por lo que se sienten merecedores/as de ayuda y entienden que contarán con ella (Garrido).
2. Estilo evitativo: en la infancia, las personas con un estilo evitativo tienden a sobrerregular sus sentimientos y la expresión de estos, distanciándose del impulso de conexión (Wallin, 2012, p. 161). En las personas adultas, se observa una especie de desactivación de las emociones y de la búsqueda de proximidad emocional (Wallin, 2012). Durante las situaciones de estrés aparentan una desactivación de los afectos negativos y positivos, como si pretendiera obviar sus estados emocionales.

Estas personas, a menudo, no han experimentado en la infancia la sensación de seguridad ante la necesidad de apoyo en situaciones de estrés, por lo no suelen mostrar este tipo de estrategia y a veces manifiestan una sobre-independencia. Además, presentan dificultades en el reconocimiento del estrés (Garrido, 2006).

3. **Estilo inseguro ambivalente:** en general, los sujetos con un estilo inseguro ambivalente muestran dificultad para gestionar situaciones de carácter emocional con cierta complejidad o conflicto entre iguales (Garrido, 2006). En la infancia, tienden a buscar proximidad con la figura de apego, la cual les resulta “impredecible y poco sintónica”, así que el/la niños/a aprende a amplificar la expresión de sus afectos con la intención de incrementar la posibilidad de atención. Las personas con un estilo de apego inseguro ambivalente suelen mostrarse poco regulados a nivel emocional (Wallin, 2012). Los niños con este estilo de apego suelen mostrar mayor estrés y malestar cuando no son atendidos por sus figuras de cuidado (Garrido, 2006). También, estas personas suelen mostrar baja capacidad de resolución creativa de problemas. Suelen presentar estrategias de hipervigilancia y preocupación ante situaciones de incertidumbre e intentan negar esta experiencia afectiva, lo cual se relaciona con emociones de temor (Garrido, 2006). Estas personas, durante la infancia, no experimentaron seguridad ante la búsqueda de proximidad con sus figuras de cuidado, por lo que tienden a atender al estrés y a las figuras de apego de manera indirecta, lo cual limita su capacidad de autonomía y confianza en sí mismos/as (Garrido, 2006).
4. **Estilo desorganizado:** las personas con un estilo de apego desorganizado, o adultos irresolutos, alternan estrategias hiperactivadoras y desactivadoras de la conducta de apego; lo cual se relaciona con experiencias traumáticas con las figuras de cuidado, ya que actuaron como elemento que infunde miedo y, al mismo tiempo, como figura de refugio. De la misma manera, las emociones que experimentan oscilan entre miedo al abandono y evitación de la proximidad (Wallin, 2012).

El valor de la evaluación del apego en la práctica terapéutica:

Sin duda, una de las principales aportaciones de la teoría del apego y la evaluación de los estilos de apego ha sido con respecto a la práctica terapéutica. Fonagy (1999) señala que el apego, como sistema que pretende la regulación emocional, está en el centro de

“la totalidad de la tarea terapéutica” (p.1).

En este sentido, Lecannelier (2009) apunta varias potencialidades respecto a la evaluación del apego y el reconocimiento de las características de cada estilo en los diferentes momentos evolutivos. Entre ellos, destaca el uso de estas herramientas como entrenamiento práctico para la observación y comprensión de la conducta, así como los modelos operativos internos en relación al apego; también señala la posibilidad de evaluación clínica, no diagnóstico, que permita informar, sin determinar, aspectos relevantes sobre el tipo de tratamiento, los puntos de cambio o las características de la alianza terapéutica. En palabras de Lecannelier (2009): “Clínicamente hablando, poder distinguir una serie de dificultades vinculares y experienciales en las familias, de acuerdo con unos pocos patrones, puede ser de mucha utilidad”. (p.135)

3. El apego en arteterapia

El desarrollo de la teoría del apego, así como el desarrollo de herramientas validadas para su medición, en todas las etapas de la vida, pusieron en relevancia la implicación de estas primeras relaciones en el desarrollo de diferencias individuales en las capacidades de regulación emocional y comportamental de la persona. Sin embargo, es importante remarcar que las investigaciones ponen de manifiesto que el estilo de apego se puede ver influenciado por los diferentes contextos que se suceden a lo largo de la vida, así como el establecimiento de diferentes relaciones significativas posteriores.

Como ya se señalaba en el apartado anterior, la dimensión del apego tiene un papel central en los procesos terapéuticos, permitiendo identificar dificultades en el plano vincular e implicaciones en la regulación del afecto y la conducta. De esta forma, a partir de esas identificaciones, se podrán atender a cuestiones específicas de intervención, como elementos de cambio o el estilo que marcará la alianza terapéutica, entre otros.

El espacio arteterapéutico es un espacio terapéutico con unas características propias y concretas, donde el apego también tiene un papel relevante. En relación al apego en arteterapia, Verfaille (2019) señala que los profesionales del arteterapia pueden encontrarse con los diferentes estilos de apego y esto debe ser atendido, entendiendo la

envergadura y las posibles procedencias de esos patrones desarrollados.

Esta autora destaca las dificultades que las personas con estilos inseguros o desorganizados pueden presentar para expresar y ponerle nombre a sus emociones, así como para mantener y elaborar un discurso coherente al respecto. En definitiva, señala que las personas en arteterapia tendrán dificultades para expresar y representar sus estados mentales internos si sus figuras de apego no pudieron ser los suficientemente receptivos con sus necesidades emocionales, ni pudieron funcionar como espejos donde el bebé pudiera ver reflejada su propia emocionalidad (Verfaille, 2019, p.50). Al respecto, ya se exponía en el apartado sobre la entrevista de apego adulto (AAI), las dificultades que manifestaban las personas con apego inseguro o desorganizado en la elaboración de relatos coherentes y ajustados en cuanto al vínculo con sus figuras de apego y las emociones suscitadas.

Respecto a estas dificultades con la expresión, merece la pena destacar las palabras de Delgado (2004):

Poner en palabras las preocupaciones, los deseos, la insatisfacción o el dolor que llevamos dentro es una tarea difícil. No se trata de quejarnos o de pedir, sino de intentar reconocer nuestros sentimientos para poder trabajar con ellos posteriormente. De la misma manera que el lenguaje lleva codificada nuestra angustia, las imágenes que dibujamos revelan parte de nosotros mismos. También las imágenes llevan codificada la información. (p. 206)

El arteterapia es un aliado que posibilita la expresión cuando las palabras no alcanzan. Unido a ello, Verfaille (2019) insiste en el proceso arteterapéutico como lugar donde los patrones de apego se pondrán en acto cuando surja una dificultad con el proceso de creación o un conflicto interpersonal en el taller con algún compañero/a, por ejemplo. Cabe recordar que el sistema de apego se activa ante situaciones de estrés. Es por ello que, además de una atmósfera segura, también debe haber una propuesta hacia la investigación de estos sucesos en arteterapia donde el/la arteterapeuta anime a las personas a experimentar y jugar. Este proceso permitirá la generación de nuevas experiencias y nuevos encuentros que pueden poner en marcha un proceso de cambio. Ante reacciones de adversidad, por ejemplo, pararse a contemplar esa frustración puede

facilitar una nueva perspectiva. Es por ello que debe existir una invitación a la exploración e indagación de esas experiencias a través del proceso artístico (Verfaille, 2019, p.54).

3.1. Investigaciones sobre el apego en arteterapia

Es escasa la documentación de trabajos e investigaciones donde se aborde el apego en procesos arteterapéuticos. Furman (2020), en su estudio sobre apego, trauma y uso de material adhesivo en arteterapia señala que hasta la fecha no existe ningún estudio específico al respecto.

Sin embargo, un estudio que es preciso mencionar es el referente al dibujo del nido vacío (Bird's Nest Drawing-BND) (Harmon y Kaiser, 2015). Se trata de una medida proyectiva de la seguridad en el apego a través del dibujo en un nido. Esta propuesta la realiza Kaiser en 1996 (Harmon y Kaiser, 2015) mediante la aplicación de esta propuesta con 41 madres de una guardería en Estados Unidos. Algunas aportaciones de esta investigación sugieren que la presencia de aves en el nido podría estar relacionada con un apego de tipo seguro. Más adelante, se lleva a cabo otro estudio con 136 estudiantes universitarios para la validación del constructo del BND mediante el uso de varias herramientas de medida referentes a los vínculos de apego. Los resultados muestran un apoyo preliminar hacia la evaluación del apego mediante herramientas artísticas (Harmon y Kaiser, 2015). Diversos trabajos en arteterapia se han apoyado en esta herramienta, como por ejemplo el referente a la evaluación y exploración del apego con menores en régimen de acogida a través de arteterapia (Redtschitz, 2012) que será expuesto más adelante.

Posteriormente, Snir y Regev (2013) realizan un estudio con 409 participantes con un rango de edad de 20 a 80 años. En este trabajo examinan las relaciones entre las dimensiones de apego ansioso y evitativo con las reacciones de estos/as al uso de material artístico típicamente utilizados en arteterapia. Los investigadores estudiaron la respuesta al uso del material mediante el Art-Based Intervention Questionnaire-ABI, y el Experience Close Relationship-ERC (Furman, 2020). El estudio consiste en comprobar si existe correlación entre el tipo de apego, ansioso y evitativo, con cinco

tipos de materiales: rotuladores, pasteles al óleo, témpera, pintura de dedos y arcilla. Los resultados indican que cuanto más alta es la puntuación en la dimensión de evitación, más negativa es la respuesta de la persona al material artístico. Esta respuesta es especialmente significativa en las respuestas a las témperas, pasteles al óleo y pintura de dedos. Como dato, cabe señalar que la mayoría de las correlaciones se encuentran para las mujeres (Snir y Regev, 2013). Estos autores sugieren que la respuesta del apego evitativo de los participantes hacia ese tipo de material de tipo fluido, puede ocurrir porque estos materiales podrían implicar un mayor nivel de compromiso emocional, lo que generaría una confrontación con su estilo evitativo (Snir y Regev, 2013). Esta hipótesis puede quedar sostenida por la propuesta del poder evocativo de los medios artísticos de Kagin y Lusenbrick que señalan que medios artísticos fluidos promueven experiencias más afectivas y emocionales (Martínez, 2011).

Otra investigación más reciente ya citada al principio de este punto, es la llevada a cabo por Furman (2020). En ella, la autora examina la relación entre estilo de apego, trauma y uso de materiales adhesivos en arteterapia. Se trata de una investigación de tipo mixta que combina el análisis estadístico descriptivo con una descripción de los datos cualitativos. A través de esta investigación la autora diseña una herramienta de evaluación de estilo de apego a través de arteterapia, la Art-Based Attachment Style Assesment-ABASA (Furman, 2020). El estudio se realiza con 91 estudiantes universitarios y los resultados de los análisis muestran que el género y el trauma, en combinación con la elección de tipo de adhesivo podría mantener una relación con el estilo de apego (Furman, 2020). Desde este trabajo se propone, de forma prospectiva, el establecimiento de validez de constructo, análisis factorial y prueba de consistencia interna para ABASA (Furman, 2020).

Para la construcción de ABASA, la investigadora realiza un análisis temático de los contenidos de los escritos durante las sesiones de arteterapia para establecer categorías de temas que estén en consonancia y sean comunes a otras herramientas de medida del apego (Furman, 2020). El objetivo es establecer validez de constructo de la herramienta ABASA a través de dicho procedimiento.

Otro trabajo centrado en esta área es la revisión que realiza Hachey (2021) sobre el apego en las relaciones de pareja a través de las terapias artísticas. La autora expone

cómo los patrones de apego tienen un alcance en diferentes planos de la vida adulta, como las relaciones de pareja, y cómo las terapias artísticas pueden facilitar el reconocimiento de esos patrones, así como su resonancia en las dinámicas relacionales de la pareja (Hachey, 2021). En esta revisión, la autora muestra evidencias sobre el trabajo a través de las terapias artísticas con parejas. Estas son (Hachey, 2021): mediante la intervención en espejo para el fomento de la sintonía; el trabajo en storytelling con parejas, a través de la creación de una narrativa compartida, fomentando la empatía mutua y un vínculo más estable y seguro; el dibujo de nido de pájaro (Bird's Nest Drawing-BND), citado anteriormente; y, por último, el mindfulness integrado dentro de las terapias artísticas.

Por último, otro tipo de investigaciones relevantes centradas en el apego y el arteterapia, son las referentes al trabajo en diada, padre/madre-hijo/a. Una de las referentes respecto a este tipo de intervención es Lucille Proulx (2017). En su trabajo realiza una revisión teórica de las aportaciones de Bowlby y Ainsworth y lo pone al servicio de la intervención en arteterapia diádica entre figuras de cuidado y menores (Proulx, 2017). Su propuesta se denomina “Attachment Informed Art Therapy” y se trata de un modelo de intervención en arteterapia centrada en el apego (Proulx, 2017).

Otra aportación respecto a la investigación en arteterapia y diada padre/madre-hijo/a, es la que realiza Hervás (2018) en su tesis doctoral, donde señala la relevancia de los procesos de crianza positiva en el desarrollo de los/as niños/as y cómo el arteterapia puede ser una vía de apoyo a esos procesos, siendo un espacio de apoyo y de desarrollo de recursos resilientes.

Además de estas investigaciones, existen otras que apoyan la mirada a la experiencia emocional, cognitiva y conductual en el trabajo en arteterapia; sin embargo, no están centradas en el estudio de apego en arteterapia, de forma específica. Estas investigaciones son las referentes al Expressive Therapies Continuum-ETC (Hinz, 2015). Esta investigación propone que el uso de material en arteterapia y la experiencia creadora se organiza en torno a cuatro niveles, en forma de continuos: sensorial-cinestésico, perceptivo-afectivo, simbólico-cognitivo y creativo.

El objetivo del arteterapia guiado por el ETC es facilitar el procesamiento de la información a través de los niveles o componentes del continuo. Aunque se utiliza la palabra nivel, que puede implicar jerarquía, ninguno de los componentes está por encima de otro o se considera más valioso que el resto. Según estas autoras, el trabajo a través del ETC en arteterapia, tiene una función terapéutica, ya que, si se observan desajustes entre cada uno de los continuos, el/la arteterapeuta dispone de información para fomentar el equilibrio de cada nivel (Hinz, 2015). Aunque el ETC no se centra específicamente en el abordaje del apego, se considera valiosa su aportación y congruencia con la presente investigación. Por ello, se decide contar con esta propuesta en el estado de la cuestión.

3.2. Investigaciones sobre apego, arteterapia y menores en riesgo de exclusión

Tras una extensa búsqueda referente al estudio del apego en arteterapia con menores, adolescentes, en riesgo, se observa una limitación sobre investigaciones que documenten experiencias en dicho ámbito. Por ello, se incluyen en este apartado, investigaciones que se aproximan, aunque no abordan de forma global todos los parámetros de esta investigación.

Así, de toda la bibliografía revisada, se destaca el trabajo realizado por Paley (2018), referente a la atención de necesidades de sintonía de niños con apego desorganizado en la intervención en arteterapia. Su autora, Paley (2018), expone que las estrategias de tratamiento con niños/as, en edad escolar, con un estilo de apego desorganizado, no están bien establecidas. Esta autora sostiene que estos/as niños/as presentan unas dificultades en las relaciones sociales y en la autorregulación; activan mecanismos de defensa frente a vínculos de seguridad; y, además, presentan otras condiciones comórbidas que agregan complejidad a la intervención. A lo largo de su trabajo, aborda los hallazgos respecto al apego desorganizado presentando la «sintonía» como estrategia de intervención compuesta por seguridad/protección, control/poder, consistencia, liberación afectiva y apego incondicional (Paley, 2018). Paley (2018), también aporta consideraciones respecto a la intervención con niños con apego desorganizado, incluyendo la importancia de las experiencias no verbales en el abordaje de sus

necesidades, ya que con este estilo de apego suelen encontrarse niños/as que han sufrido experiencias traumáticas y/o que no disponen de la capacidad de articular a través de palabras sus emociones y estados mentales internos.

El trabajo de Paley (2018) permite un acercamiento hacia la exploración del apego en arteterapia y las estrategias que se pueden seguir en la intervención con menores que presenten estilo desorganizado. En este sentido, su trabajo supone una referencia valiosa como punto de partida en el diseño y abordaje de este trabajo. Sin embargo, es preciso ampliar las referencias ya que su trabajo se centra, exclusivamente, en menores en riesgo con un estilo de apego desorganizado.

En esta misma línea, McTavish (2018) realiza una revisión sobre la literatura existente acerca de la intervención en arteterapia centrada en el apego y el trauma con menores insertos en el sistema nacional británico de protección. En este sentido, remarca las dificultades que pueden presentar estos/as menores respecto a la regulación emocional, control de impulsos o capacidad de atención, entre otros, procedentes de esas experiencias previas de cuidado negligente (McTavish, 2018). Por ello, la posibilidad de crear vínculos seguros es más compleja y es probable que se muestren ansiosos/as o inseguros/as en el establecimiento de relaciones y otras áreas de su vida. En la revisión bibliográfica realizada, McTavish (2018) muestra los siguientes hallazgos:

- Una intervención temprana en arteterapia centrada en apego y trauma puede suponer una mejora en la capacidad de regulación futura en niños/as que han sufrido experiencias vitales adversas durante su proceso de desarrollo.
- Todavía existe necesidad de seguir investigando sobre la eficacia del arteterapia centrada en el apego y el trauma, aunque sí existen evidencias del alcance respecto al trabajo conjunto en arteterapia y el fomento de la sintonía entre paciente y arteterapeuta para fomentar la seguridad relacional y servir como una nueva relación de apego.
- El trauma infantil suele ocurrir antes o durante el desarrollo verbal del niño, por lo que los recuerdos se almacenan en áreas no verbales del cerebro. Por ello, el arteterapia es una modalidad de tratamiento adecuada para ofrecer a estos/as menores vías seguras de expresión para procesar estas experiencias. Esta

revisión muestra resultados que evidencian la respuesta positiva de niños/as en arteterapia respecto a la expresión de experiencias, pensamientos y sentimientos difíciles de comunicar.

El trabajo de McTavish (2018) pone de manifiesto un aspecto fundamental como es la relación entre apego y trauma, así como el uso del arteterapia para su abordaje. En este sentido, los planteamientos expuestos se toman como referencia para el diseño y desarrollo de este trabajo.

Siguiendo con la relación entre apego y trauma relacional, Taylor (2019) realiza otra revisión sobre la literatura científica que correlaciona el ETC (Expressive Therapies Continuum) con un marco de trabajo basado en el apego, la autorregulación y la competencia (Attachment, Self-Regulation and Competency-ARC). La ARC es un modelo de trabajo clínico para niños/as que presentan trauma relacional y sus familias donde se abordan los tres dominios principales: apego, autorregulación y competencias. Dentro del apego se aborda el trabajo con las figuras de cuidado principales, la sintonía de estas con el/la niño/a, las respuestas consistentes y las rutinas y rituales; en la autorregulación el trabajo se centra en ayudar al niño/a a crear conciencia de su experiencia interna, desarrollar habilidades para modular esa experiencia y aumentar la capacidad de compartir su experiencia interna; y, la competencia está enfocada a dotar al niño/a y a la familia de habilidades internas y recursos externos que faciliten un funcionamiento positivo mediante el trabajo en funciones ejecutivas y autodesarrollo e identidad (Taylor, 2019). Esta autora, plantea una propuesta que relaciona cada continuo de la ETC con cada uno de los niveles del ARC: apego, autorregulación y competencia. Sin duda, señala, que es preciso llevar a cabo mayores investigaciones que permitan comprobar y validar esta propuesta (Taylor, 2019).

La aportación de Taylor (2019) pone en evidencia el valor del uso de la ETC en la intervención en arteterapia centrada en el apego. Así, su aportación es sumamente reveladora para el diseño de la intervención y exploración del apego en arteterapia.

Por último, cabe señalar un estudio realizado por Redtschitz (2012) mencionado en el apartado anterior y que se ubica aquí por la población con la cual lleva a cabo dicho trabajo: menores en régimen de acogida. Se trata de una intervención en arteterapia con

3 menores, dos niñas y un niño, en régimen de acogida, utilizando el dibujo de nido de pájaro, BND. Lo valioso de este trabajo es la importancia que otorga a la aportación de estrategias de intervención con población que se encuentra en régimen de acogida, ya que existe un alto riesgo de dificultades en la regulación emocional y conductual (Redtschitz, 2012). El trabajo realiza una evaluación del apego con estos tres menores de once años mediante el BND y narraciones relacionadas con dicha creación. Los tres niños/as evaluados resultan como apego inseguro y todos los trabajos comparten temas relacionados con la vulnerabilidad, el aislamiento, el miedo y la desprotección (Redtschitz, 2012). Este trabajo pone de manifiesto la importancia de valorar los estilos de apego para el diseño de intervenciones y seguimiento de las personas en sesión; sin embargo, no se ajusta a los principios y objetivos que guían el presente trabajo, ya que se centra en sesiones orientadas a la evaluación exclusiva del apego mediante el dibujo del nido de pájaro. No obstante, resulta fundamental incluirlo dentro de este apartado dirigido a los estudios sobre apego y arteterapia con menores en riesgo, ya que son escasas las experiencias encontradas y esta, sin duda, es la contribución y una suma más al trabajo que se viene realizando en esta dirección.

Como síntesis, se puede resaltar que es notable cómo el apego ha sido ampliamente investigado, lo que ha permitido desarrollar estudios en torno a su observación y evaluación, tal y como ya se ha expuesto. Esto ha facilitado una aportación interesante para el campo de la psicoterapia y la inclusión de esta perspectiva en el arteterapia. Esta inclusión ha promovido la creciente actividad respecto a investigaciones específicas del apego en arteterapia. Algunos de los elementos comunes que se detectan en todas ellas son la inclusión de la base teórica del apego y de los hallazgos respecto a las diferencias individuales encontradas en la evaluación de los estilos de apego, así como el apoyo en algunas de las metodologías desarrolladas para su evaluación. Todos estos trabajos reconocen la relevancia de la dimensión del apego en el desarrollo de la persona y su resonancia en el transcurso del proceso arteterapéutico. Esto muestra la solidez y el reconocimiento que la teoría del apego presenta hoy día.

Sin embargo, tal y como ya se ha señalado, son escasas las investigaciones concretas donde se aborde el apego en arteterapia con menores en riesgo. Los trabajos que se exponen dentro de este apartado identifican el apego como una dimensión fundamental en el trabajo en arteterapia con menores que presentan dificultad en la autorregulación

emocional y conductual, en la atención o en la capacidad de expresar emociones, sentimientos y/o pensamientos complejos.

Todos los trabajos citados comparten ciertas bases en relación al apego: los principios teóricos y conceptos que los sustentan, los hallazgos respecto a las diferencias individuales en relación a los estilos de apego, así como la relación entre apego y presencia de sintomatología traumática y/o dificultad en la regulación de la emoción y la conducta. Algunos de los trabajos en arteterapia centrados en el apego expuestos plantean aproximaciones hacia principios metodológicos, como en el caso de las estrategias de intervención en arteterapia con menores con apego desorganizado (Paley, 2018) o la propuesta de una intervención en arteterapia que combine los principios del ETC con el modelo específico de trabajo en apego ARC (Taylor, 2019). Otros trabajos han realizado esfuerzos para el desarrollo de diseños de herramientas que permitan explorar el estilo de apego en arteterapia, como es el caso del ABASA (Furman, 2020) o el trabajo realizado por Snir et. al, (2017) mediante el uso del Art-Based Intervention Questionnaire-ABI, y el Experience Close Relationship-ERC. También es destacable el desarrollo de la herramienta proyectiva del dibujo del nido de pájaro (Harmon y Kaiser, 2015).

Estos trabajos muestran que es posible centrarse en el apego en arteterapia, que tiene una utilidad y valor y que, además, el arteterapia es una vía valiosa para la expresión de aquellas cuestiones que están almacenadas en áreas no verbales del cerebro como son los modelos de trabajo internos, relacionados con el apego.

No obstante, un elemento que también comparten los trabajos expuestos en relación al arteterapia centrado en el apego con menores es la demanda de mayor investigación. Se puede observar como la primera parte de este punto, la referente al apego exclusivamente, presenta trabajos con mayor grado de validación, mostrando herramientas que son actualmente utilizadas, aceptadas y reconocidas científicamente. Sin embargo, en el apartado relativo al apego en arteterapia con menores en riesgo, existe una diversidad de propuestas que, aunque comparten principios referentes a la teoría, requieren mayor profundización e investigación que les permita consolidar y transferir resultados a otros contextos. Se hace visible la ausencia de herramientas específicas que permitan explorar el apego en arteterapia con menores en riesgo, así

como principios metodológicos específicos que puedan guiar la intervención de manera concreta, atendiendo a las particularidades de los patrones de apego y su expresión dentro de las sesiones en arteterapia. Desde este lugar nace la necesidad de continuar estudiando la dimensión del apego en arteterapia con menores en riesgo, de manera que este trabajo pueda ser una contribución más dentro de esta área, aportando herramientas y estrategias metodológicas que continúen consolidando dicha disciplina.





MARCO TEÓRICO



Siguiendo el hilo del punto anterior, el estado de la cuestión, se presenta la construcción teórica que enmarca este trabajo. A través de este proceso de configuración y desarrollo teórico se irán exponiendo los principios que acompañan el posicionamiento teórico-práctico de este estudio.

Como ya se señala en los dos puntos anteriores, este trabajo realiza un estudio sobre el apego en arteterapia con menores en riesgo que participan en proyectos socioeducativos. Para ello, se parte de un marco teórico que transita desde una perspectiva general, abordando el contexto de estudio, la intervención socioeducativa con menores, hasta otra más específica que profundiza en el apego, finalizando en la dimensión relacional en arteterapia. Es por ello que, el marco teórico, se estructura en tres grandes partes: el marco de intervención socioeducativa, el apego y el arteterapia.

A través de la contextualización de la intervención socioeducativa se pretende abordar su conceptualización, los ámbitos de trabajo y más concretamente, la realidad de la población con las que trabaja y el perfil de los/as profesionales que desarrollan dicha tarea. Este apartado mantiene un recorrido de lo general a lo particular, orientándose hacia el reconocimiento de la dimensión vincular en la intervención socioeducativa.

A continuación, el siguiente apartado aborda el apego mediante la delimitación conceptual del mismo, profundizando, a medida que avanza la exposición, en su relevancia en el desarrollo psicosocial de la persona, su importancia en el contexto socioeducativo con menores y su papel en intervenciones complementarias que se dan en este ámbito, como la psicoterapéutica. Esto último supone un cierre de dicho apartado y un punto de continuación para abrir el siguiente, el referente al arteterapia con menores en riesgo, desde una mirada centrada en el apego.

El apartado dedicado al arteterapia presenta, a modo de introducción, una aproximación a los diferentes ámbitos de los que se nutre dicha disciplina. Seguidamente, de forma más específica, se presentan los principios de intervención que la fundamentan y los ejes que vertebran la intervención con menores en riesgo, atendiendo especialmente al apego y la dimensión relacional.

Finalmente, a modo de cierre, se expone un último apartado que recoge la convergencia y divergencia entre los perfiles profesionales del arteterapia y la intervención socioeducativa en referencia a la dimensión relacional, enfatizando en la relevancia del papel de dicho fenómeno en la intervención arteterapéutica.

Capítulo 2. La intervención socioeducativa: conceptualización y características

1. Hacia la concreción de una definición

Como punto de partida, es preciso establecer una aproximación al concepto de intervención socioeducativa (a partir de ahora: ISE) que delimita el ámbito de estudio. Teniendo en cuenta que, progresivamente, se profundizará en dicho ámbito, parece imprescindible partir de una revisión teórica que transite desde lo global hasta lo específico.

Ante la complejidad de la sociedad occidental actual, surge la necesidad de abordar las desigualdades y las dificultades de la ciudadanía. Dichas situaciones han estado presentes en los diversos momentos históricos, a los cuales se han acompasado diferentes acciones de carácter asistencial. Sin embargo, la voluntad de intervenir de una forma estructurada pertenece a un histórico más reciente relacionado con el desarrollo de las sociedades del bienestar, las cuales se definen por su naturaleza de justicia social.



Parte de este impulso procede de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el fin de la Segunda Guerra Mundial y la expansión en Europa del concepto de estado de bienestar (Castillo y Cabrerizo, 2011). Es por ello, que la ISE se va configurando a lo largo de este proceso histórico perteneciente a la sociedad moderna. Dicho desarrollo se ha materializado de forma acompañada al desarrollo del conocimiento científico de las diferentes disciplinas de las que se nutre. (Fantova, 2007, p.187).

Las etapas que ha experimentado el desarrollo de la ISE, principalmente son (Castillo y Cabrerizo, 2011, p.24):

- Primer periodo: desde finales del s. XVIII hasta el final de los años 30. Esta etapa se caracteriza por la existencia de experiencias socioeducativas poco estructuradas, principalmente voluntarias, desarrolladas en su mayoría por personas relativas a organizaciones religiosas.
- Segundo periodo: desde 1940 a 1960. Tal y como se señala anteriormente, la implementación del Estado de Bienestar como modelo político, favorece una mayor sistematización y diseño de las acciones socioeducativas. Además, en este periodo ya no sólo intervienen voluntarios sino personas con conocimientos en psicología o sociología, relativas también a la religión. La intervención se basa en el modelo diagnóstico, por lo que se actúa sobre las necesidades específicas recogidas en el análisis previo.
- Tercer periodo: a partir de 1960 hasta la actualidad. Este periodo se caracteriza por una mayor estructura en el desempeño socioeducativo. Esto quiere decir, un desarrollo de ámbitos e intervenciones enfocadas a colectivos y necesidades. Por tanto, una mayor profesionalización en torno a disciplinas concretas.

La ISE habla, en términos generales, del abordaje y el trabajo con un sentido educativo y desde una perspectiva social. Por tanto, una delimitación de su significado se remonta a la comprensión, de forma profunda, de la intervención social y la educación. Sin embargo, como se concreta más adelante, no solamente se apoya en estas dos dimensiones, sino que se apuesta por elaborar una delimitación teórica que se nutra de numerosas disciplinas del conocimiento como la psicología, la pedagogía o la

sociología. De esta manera, se puede alcanzar una comprensión de la ISE específica y ajustada al objeto de estudio sin perder la perspectiva integral y multidisciplinar.

Una de las principales disciplinas que ejerce de paraguas bajo el que se ubica la ISE, asociación que en un primer momento se realiza de forma lógica por similitud léxica, sería la educación social, la cual está directamente relacionada con la pedagogía social.

Sin que exista una definición que responda a la envergadura y globalidad de ninguna de las dos (pedagogía social y educación social) aceptada por toda la comunidad académica, sí que existe unanimidad con respecto a su relación: la pedagogía social es el campo de estudio científico cuyo objeto y elemento de atención es la educación social. Por tanto, la pedagogía social está enmarcada dentro del ámbito académico-científico, mientras que la educación social queda situada en el campo de la acción educativa, de la intervención (Gómez, 2003). Por ello, ambas guardan una especial sinergia, ya que una se apoya en la otra para disponer de un cuerpo de conocimiento teórico-práctico sólido que impulse su desarrollo de manera rigurosa.

Como ya se ha señalado, sin existir una definición unánime de educación social, sería interesante partir de una idea clave basada en la propuesta de Gómez (2003) y reformulada para este trabajo: la educación social podría definirse como una disciplina con múltiples acepciones, complementarias entre sí, y excluyentes según la especificidad de la situación en la que se precise establecer una delimitación del concepto. Así por ejemplo, las diferentes acepciones de educación social tendrían cabida en un intento de definición general de dicha disciplina. Sin embargo, podrían no ser útiles todas ellas para delimitar conceptualmente la educación social según los ámbitos de intervención o especificidad de los programas en los que se sitúa, o el área institucional en que se ubican dichos programas.

Planteada esta primera idea clave para definir la educación social, merece la pena tomar como referencia la descripción que establece Gómez (2003), la cual presenta como:

Los procesos y las dinámicas socioeducativas que posibilitan y facilitan el óptimo desarrollo de los procesos de socialización, tanto desde una perspectiva inespecífica aquellos procesos y aquellas dinámicas indiferenciadas que afectan

a cualquier persona en cualquier espacio social, como desde una perspectiva específica, aquellos procesos y aquellas dinámicas socioeducativas y diferenciadas que principalmente tienen lugar dentro de la modalidad de la educación no formal y que básicamente, aunque no exclusivamente, afectan a personas que presentan necesidades particulares respecto a sus procesos de integración social. (p.235)

Siguiendo esta descripción de la educación social, donde ya aparece el propio concepto que pretende describir, se extraen, de forma general, los elementos sobre los que pretende incidir la educación social, la socialización e integración social; la manera o modo en que pretende incidir, procesos y dinámicas socioeducativas; así como la perspectiva que puede tener, inespecífica o específica. En referencia a la perspectiva, tal y como apunta su autor, la inespecífica contribuye a cualquier agente, mientras que una perspectiva específica facilita el impulso de prácticas socioeducativas “concretas, diferenciadas y profesionalizadas” (Gómez, 2003, p.236).

Estas prácticas, denominadas socioeducativas, son las que se pretenden concretar en el presente apartado, siendo la intervención social otra de las principales raíces sobre las que se sostienen, una disciplina con carácter propio y situada dentro de las ciencias sociales.

La intervención social comienza a ser impulsada como concepto con identidad propia por el Colegio Oficial de Psicólogos experimentando un momento crucial en el V Congreso Estatal de Intervención Social en 1998, por su acogida y alto nivel de participación (Fantova, 2007). Esta relación con el Colegio Oficial de Psicólogos aporta luz respecto a otro de los fundamentos de la ISE, ya que este tipo de intervención también se apoya en los estudios de los procesos psicosociales, al igual que la educación social también recoge elementos de la psicología social, evolutiva y de la educación.

Tomando como referencia a Fantova (2007), el concepto de intervención social presenta dificultades con respecto a una definición clara y consensuada, al igual que la educación social. Es comprensible dicha complejidad ya que hace referencia a una amplia diversidad de acciones que pueden tener cabida bajo el amparo de este concepto.

Partiendo desde la óptica de la educación social se entiende que el universo de trabajo que sustenta la práctica profesional es el educativo; sin embargo, los universos donde se ubica la intervención social son múltiples. No se trata del ámbito, sino del quehacer de la propia práctica.

Respecto a la educación social, Trilla (1996, p.40) propone tres criterios que enmarcan su definición:

- Criterio psicológico: ya que se trabaja desde este plano en favor de un proceso de socialización óptimo y exitoso de las personas. Así, la Psicología tendría un lugar principal de referencia en el sostén teórico de los procesos socioeducativos, especialmente la Psicología Social.
- Criterio sociológico: en tanto que la Educación Social se centra y surge, principalmente, en torno a las personas que se encuentran en situaciones de conflicto social. Por ello, la base sociológica aporta gran información en cuanto a las posibles causas de estos fenómenos.
- Criterio pedagógico: de forma evidente, la Educación Social se apoya en la Pedagogía Social para su quehacer. Y, más allá, este autor especifica, respecto a los procesos socioeducativos, que necesariamente deben estar situados fuera del contexto académico. Es decir, en la Educación No Formal.

Sin embargo, desde una óptica de la intervención social, la base de la acción está situada en una mirada social donde, dependiendo de la necesidad o ámbito de trabajo, se realiza una contribución específica desde diferentes áreas: socio-sanitario, socio-educativo, etc. (Fantova, 2007).

Por ello, la intervención social abarca diferentes niveles, así como ámbitos, siendo los niveles la política, recursos públicos de protección como servicios sociales, o programas específicos, proyectos sociales, institucionales o no; y los ámbitos, el laboral, habitacional, sanitario, educativo, entre otros. En este sentido, la mirada que establecen la educación social y la intervención social es distinta, pero ambas comparten una zona intermedia: la intervención socioeducativa. Por ello, las aportaciones de ambas miradas pueden resultar de gran utilidad para configurar dicha descripción.

Este mismo autor (Fantova, 2007), por su parte, delimita el concepto de intervención social a través de una serie de criterios: “se realiza de manera formal u organizada, intenta responder a necesidades sociales, incidiendo significativamente en la interacción de las personas y aspirando a una legitimación pública o social” (p.186)

Perfilando una definición a partir de las características que componen su actividad

Tomando en cuenta lo anterior, como aproximación a una definición ajustada de la ISE, se apuesta por realizar una recogida de sus principales rasgos. Así, una vez introducidas la intervención social y la educación social, se acude, a continuación, a la exposición de las características que la componen. Estas son:

a) Estructurada y profesionalizada

Este punto de partida en el intento de delimitación conceptual de la ISE no es aleatorio. El orden seguido está basado en una secuenciación que transita de lo global a lo particular. Por ello, el carácter de estructura y profesionalización resulta fundamental en primera posición, ya que es importante diferenciar entre los recursos profesionalizados de carácter socioeducativo y los apoyos naturales que las personas disponen, como sus redes sociales o familiares (Fantova, 2007).

Precisamente, esta diferenciación entre los apoyos naturales y un acompañamiento profesional es la que pone en relieve el valor añadido de dicha intervención específica. Es decir, el hecho de que se estructure y se profesionalice implica que aporta un beneficio concreto y especializado que sólo se puede dar desde la ISE. No obstante, no se trata de una sustitución o exclusión de los apoyos o redes naturales de las personas, sino de un complemento que debe servir como función de cohesión entre la persona y su entorno.

Esta estructura y carácter formal que presenta la ISE, bajo el punto de vista de la investigadora en el presente trabajo, se acompasa con el proceso de investigación y potencia que, al tiempo que tecnifica la profesión, profesionaliza dicha labor. La investigación en este campo se encuentra íntimamente ligada a los contextos donde se llevan a cabo. Así, en función de la especificidad de cada contexto de intervención e investigación, se van delimitando los perfiles profesionales, por lo que estas contribuyen a la consolidación del marco teórico práctico de la ISE y a su profesionalización.

Por ello, dicho diseño de la ISE así como la formación de sus profesionales deberá estar sustentada en una serie de fundamentos (Castillo y Cabrerizo, 2011):

- Antropológicos: aspectos relacionados con las personas con las que se pretende actuar.
- Sociales: elementos referentes al tipo de sociedad en el que están inmersas las personas.
- Culturales: códigos y símbolos que configuran la cultura de un determinado colectivo.
- Éticos: en base al código deontológico que asuman las personas profesionales que diseñan las intervenciones y formaciones.
- Científicos: la base que sustenta los contenidos formativos así como los elementos claves para la intervención.

Estos cinco fundamentos se interrelacionan entre sí dotando de complementariedad y de diversidad de perspectivas el diseño de la ISE. Es decir, todo diseño, así como formación específica para los profesionales del ámbito, deberá recoger estos principios como elementos transversales de toda acción.

b) Atendiendo a necesidades

En base a lo anterior se puede extraer el siguiente principio delimitador: las necesidades de las personas con las que se va a intervenir.

Tres de los cinco fundamentos, citados anteriormente, en el diseño de la ISE son dimensiones con un alto grado de influencia en la situación de las personas: su condición humana, social y cultural. Es interesante, puesto que deja entrever un posicionamiento concreto donde el eje central y papel principal de toda intervención deben ser las personas y sus necesidades. Dicho esto, cabría plantearse qué entendemos por necesidad. ¿La carencia sentida? No solamente. Se trata de un concepto más amplio. Siguiendo a Fantova (2007), serían “aquellos bienes (tangibles o no) que permiten a las personas desarrollarse integralmente y mejorar su calidad de vida” (p.187).

En relación a ello, sería necesario contemplar las oportunidades reales de acceder a esos bienes que la gente dispone (Fantova, 2007). Por ello, la idea que propone este autor como “necesidad” tendría un carácter colectivo aunque en última instancia sería

individual. En definitiva, las necesidades podrían entenderse como aquellos bienes que deben salvaguardarse, protegerse y estar a disposición de todas las personas, independientemente de sus posibilidades económicas, sociales o culturales.

La perspectiva colectiva de necesidad marca la diferencia con el término problema. Ambos conceptos se utilizan de manera intercalada en la cotidianeidad, aunque no presentan los mismos matices. De alguna manera, el problema se reduce a sólo las personas que presentan dificultades. Sin embargo, la palabra necesidad hace referencia a un bien colectivo, con el cual todas las personas se pueden sentir identificadas (Fantova, 2007).

A pesar de que la nomenclatura genera una menor estigmatización, la palabra “problema” puede complementar a la de “necesidad”. Es decir, las necesidades que no están siendo cubiertas pueden generar situaciones de riesgo o problemáticas para la persona o colectivo. Es por esto que se entiende que la palabra necesidad sería la expresión principal ya que pone en relieve la mirada que se tiene hacia las personas. Una mirada puesta en las necesidades, lo cual remite a la premisa de abordar y fortalecer capacidades y recursos (personales y/o colectivos) para darles respuesta.

- c) Que persigue un objetivo doble: capacidad personal y apoyos comunitarios, mirada individual y social.

Tal y como se plantea en la definición de Gómez (2003), aportada al principio, la ISE presenta la intención principal de favorecer la integración de las personas, así como de incidir en aquellos aspectos referentes a su socialización donde tengan dificultades (Gómez, 2003). La ISE se ocuparía de potenciar y trabajar aquellos elementos personales y colectivos (referentes a la socialización e integración), como una de las vías para atender las necesidades.

Plantea Fantova (2007), que una de las principales funciones de la intervención social es la de situarse en una zona intermedia entre la capacidad de desenvolverse de forma autónoma y satisfactoria en los diferentes entornos vitales y el apoyo social disponible a través de los vínculos naturales, denominando a dicha función como “interacción”.

Algo parecido apuntan Llena y Parcerisa (2008), señalando respecto a la ISE que:

Se debe conseguir articular lo público (convivencia, orden social) y lo privado (derecho a la diferencia y autonomía). Es decir, se trata de entender la práctica educativa como un acompañamiento en el que el educador o la educadora sea capaz de reconocer las capacidades y potencialidades del educando o educanda, de escuchar sus demandas y necesidades, de dejarlo actuar y tomar decisiones, de mediar con el contexto, de facilitar contextos de desarrollo y escenarios donde las potencialidades del educando y la educanda puedan desarrollarse del mejor modo posible. (p.44)

También plantea Morey (2004), cuáles son los principales objetivos de los/as profesionales de la ISE:

- La prevención y compensación de dificultades de adaptación personal y social.
- Favorecer la autonomía.
- Desarrollar actividades diversas a nivel cultural, educativo, etc.
- Favorecer y mejorar las competencias y aptitudes.
- Favorecer la participación.

Siguiendo estas premisas, podría entenderse la ISE como un tipo específico de intervención social llevado a cabo desde una perspectiva educativa, con todo lo que ello conlleva. El desempeño principal estaría en potenciar las propias potencialidades de las personas, así como los elementos que vertebran su desarrollo. Esto pondría de relieve la importancia del entorno, como factor decisivo en la ecuación vital de cada persona. Por ello, el contexto y los recursos (tanto naturales como institucionales) serían objeto de trabajo en la ISE.

De esta manera, aunque cada proyecto de ISE pretenda unos objetivos específicos, estas dos funciones (potenciar las propias capacidades, así como los recursos externos) deben subyacer, en esencia, en el marco de actuación de dichos proyectos. Y, al hilo del epígrafe anterior, se puede entrever que la ISE pretende que las personas puedan dar una respuesta a sus necesidades a través del refuerzo de sus propias capacidades en interacción con los recursos existentes o potencialmente disponibles. La ISE, por tanto, representaría un papel de medio o vehículo que se movería entre la individualidad y la

colectividad, tratando de construir puentes entre ambos, de manera que las personas dispongan y pertenezcan a un tejido o red social.

d) Con un claro sentido educativo

El punto anterior aborda la doble función de la ISE, potenciar recursos propios y externos y, en este punto, el código que reivindica para intervenir y trabajar con esos recursos: la educación. Es decir, si el *qué* es el trabajo sobre las capacidades propias y los apoyos y redes externas, el *cómo* sería la acción de carácter educativa.

Este *cómo* tendría carácter procesual basado en las dinámicas que se generan en torno a las acciones concretas de enseñanza-aprendizaje. Y, llegados a este punto, los procesos de enseñanza-aprendizaje tampoco serían exclusivos de la educación formal o reglada. De hecho, tal como apuntan Giné y Parcerisa (2014), “la relación educativa intencional propia de la educación social consiste en una relación de enseñanza-aprendizaje” (p.58). Es decir, las dinámicas que se generan en torno a las intervenciones socioeducativas están basadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre los/as profesionales y las personas participantes.

Sin embargo, ¿cómo se sabe que se está produciendo verdaderamente un cambio o transformación a través del proceso socioeducativo? Si se concreta un poco más respecto al *sentido educativo* al que el epígrafe hace mención, se rescata el enfoque didáctico en torno a la ISE y sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Parcerisa y Forés (2003) refieren que la didáctica se preocupa, precisamente, de estas cuestiones:

(...) qué relación hay entre las intenciones educativas (lo que pretendemos) y lo que hacemos o tenemos que hacer para intentar conseguir las intenciones; cuáles son las estrategias más adecuadas para ayudar al aprendizaje de actitudes, de habilidades o de conceptos o para ayudar a desarrollar la autonomía y la capacidad de tomar decisiones y de hacerse protagonista del propio proceso de aprendizaje y del propio proceso vital por parte de las y de los educandos; cómo, cuándo y qué evaluar para obtener información que, una vez analizada y juzgada, nos permita tomar decisiones sobre la manera de enfocar el proceso educativo; cuáles son los elementos que nos pueden ayudar a analizar la dinámica de un grupo o a tomar decisiones para mejorarla, etc. (p.72)

Así, la didáctica se encargaría, como disciplina científica, de estudiar los procesos de “enseñanza-aprendizaje que se producen en ambientes organizado de relación y comunicación intencional” (Giné y Parcerisa, 2014, p. 59) con el propósito de renovar e innovar su diseño, ejecución y evaluación.

Sin embargo, la didáctica no presenta la capacidad de funcionar como un recetario que sea aplicable de forma sistemática y generalizada a todos los contextos, realidades y poblaciones. Lo que sí aporta son herramientas de análisis rigurosos y validados, profesional y científicamente, para detectar las necesidades que presenta una determinada población, diseñar las acciones de enseñanza que permitan el aprendizaje, desarrollando así la propia autonomía y favoreciendo el acceso a su red natural. Inevitablemente, este proceso se da, como se explicaba anteriormente, en torno a la relación de enseñanza-aprendizaje. Así, a partir del proceso *enseñanza-aprendizaje*, en último lugar, sería interesante realizar una aproximación a las implicaciones del factor *relación* en la ISE. Ya que la praxis de la ISE está sostenida en la interacción causal y comunicativa entre educador/a y educandos.

e) Basada en la relación

El canal en el que se desarrolla cualquier acción socioeducativa es la comunicación y, más concretamente, en torno a una relación. Tal como apunta Fantova (2007), la intervención social tiene una “naturaleza microsocioal” (p.193), es decir, se desarrolla cara a cara entre profesional y usuarios/as.

El carácter relacional sería el último de los descriptores que definirían la ISE, habiéndose realizado una revisión desde lo general, o aspectos más *macro*, hasta llegar a la base o esencia de la intervención, las relaciones, o aspectos *micro*.

En el ámbito de la intervención social, esta relación se denomina *relación de ayuda* (Rodríguez, 2010) puesto que lo que se pretende es responder a las necesidades de la persona, a través del fortalecimiento de sus capacidades y acceso a los recursos del entorno. Todo ello, a través de la relación que se genera con los/as profesionales y el contexto.

Siguiendo esta premisa, el ser humano es un ser social que se desarrolla y es quien es en base a su relación con los otros. Al respecto, Rodríguez (2010) enuncia:

(...) sobre la importancia que puede tener para el éxito de cualquier intervención el establecimiento de una buena relación de ayuda con el usuario (...) En varias de estas intervenciones, he podido constatar en primera persona la no esencialidad de la existencia de determinados recursos sociales y su aplicación, sino la propia movilización del usuario y su posterior cambio, a través de una relación de ayuda fructífera que posibilite este cambio. (p.32)

Esto no quiere decir que sólo sea necesario establecer una relación profesional-usuario/a de cualquier manera. Lo que se pone en valor es el carácter de complementariedad y el valor añadido que supone la relación de ayuda en la ISE. En este sentido, la relación de ayuda sería un medio más para alcanzar los objetivos propuestos junto con el uso de otras técnicas y facilitación de recursos. Fantova (2007) señala, en este sentido, que la interacción es, de hecho, el medio y el fin de la intervención, por lo que se suele desarrollar a nivel micro, cara a cara, de persona a persona. Se hace necesario entonces, saber cómo influye y qué elementos inciden en cada uno de los actores que conforman dicha relación: profesional y usuario-a/participante.

Rodríguez (2010), al respecto, enumera una serie de características que el/la profesional debe presentar para establecer una buena relación: empatía, aceptación, escucha activa, no juzgar, honestidad, individualización, control de las contratransferencias, respeto del ritmo del usuario, clarificación, secreto profesional, establecimiento de límites, confianza y calidez. También señala, la misma autora, los factores que inciden en el usuario-a con respecto a la predisposición a dicha relación: querer, poder, saber. Estos se refieren, respectivamente, a la voluntariedad, las capacidades propias para llevar a cabo sus objetivos y, por último, al cómo hacerlo. Este último factor *saber* es donde la ISE tiene su mayor campo de actuación. Para trabajar el *cómo*, el profesional debe utilizar sus técnicas y, concretamente en la ISE, serán educativas y en torno a la relación que se establezca entre ambos.

Este elemento, la relación, ocupa un lugar muy central en todo este trabajo y más adelante se desarrolla con mayor profundidad. De momento, la aproximación expuesta

busca establecer un esbozo conceptual de la ISE y parecía necesario darle un lugar a la dimensión relacional dentro de esa definición.

Breve síntesis

En base a todo lo anterior, la ISE puede definirse en función de los elementos expuestos en forma de respuestas a algunas preguntas:

- ¿Qué es?
Una disciplina estructurada que basa su praxis en la rigurosidad de la investigación en los ámbitos de la Educación Social, Intervención Social, Sociología y Psicología, entre otros.
- ¿Qué pretende?
Responder a necesidades sociales mediante el desarrollo de las propias capacidades de la persona en interacción con el progresivo acceso a recursos de su entorno.
- ¿Cómo?
A través del trabajo educativo, no formal, en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación de ayuda que se establece entre profesional y participante.

2. Los ámbitos de la intervención socioeducativa

Una vez realizada la aproximación conceptual de ISE, es preciso contextualizar dicha intervención en ámbitos. Para ello, un punto de partida, es señalar los tres elementos que se interrelacionan para dar lugar a estos: los grupos de edad, las necesidades sociales y, por último el área institucional (Gómez Serra, 2003). De esta forma, el grupo de edad y las necesidades dibujan el colectivo con quien se interviene, mientras que el área institucional (servicios sociales, sistema educativo, ocio y tiempo libre, etc.), el enfoque o perspectiva con la que se va a intervenir.

Así, poniendo el foco en la edad, las necesidades sociales y el área institucional, se pueden concretar los ámbitos de Intervención Socioeducativa en:

- a) Animación sociocultural
- b) Educación especializada
- c) Educación de adultos

d) Formación socioeconómica y formación ocupacional

Esta clasificación queda definida en las Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales en la Ciudad de Barcelona en 1998 (Gómez Serra, 2003) y ha sido tomada como referencia en lo sucesivo por diversos autores.

Así pues, atendiendo a los criterios expuestos anteriormente, se puede contextualizar el objeto de estudio de este trabajo dentro de un grupo de edad entre los 12 y los 18 años, con unas necesidades socioeducativas en torno a las dificultades socioeconómicas, educativas, sociales y personales. Todo ello contextualizado en un proyecto socioeducativo para familias y menores, en un centro de atención social financiado con fondos públicos y privados.

Por tanto, el ámbito concreto de intervención del presente estudio puede ubicarse en la educación social especializada, que es la intervención educativa que se realiza de forma específica con personas o grupos que manifiestan dificultades en el área social, por lo que se encuentran en una situación de riesgo respecto a su bienestar. Concretamente en un servicio o programa especializado para personas con problemas socio-familiares (Froufe Quintas, 1997).

De una forma más específica, Requena (2012), señala que los contextos hacia los que se puede dirigir la intervención socioeducativa con menores en riesgo son: sobre el propio menor, incidiendo sobre aquellas dificultades propias que presente este/a; en el ámbito familiar, desde una perspectiva doble donde se aborden las propias problemáticas de esta o bien colabore en la intervención con el/la menor; la escuela, interviniendo en colaboración con otros/as profesionales de la comunidad educativa; y, por último, la comunidad, desde una perspectiva integral, incluyendo al entorno para la consecución de los objetivos previstos.

3. La intervención socioeducativa como recurso para menores en riesgo de exclusión social

3.1. Funciones profesionales en la ISE

Atendiendo al ámbito de intervención delimitado, se abre la cuestión sobre las funciones profesionales que se deben cumplir dentro de este. Concretamente, el objeto de estudio hace referencia al ámbito de la educación social especializada con menores y familia en riesgo de exclusión social, realizándose una intervención específica en diferentes áreas, tanto a nivel familiar, como individual con los menores a cargo. Este tipo de intervención nace con “la finalidad de desarrollar y fomentar una intervención educativa que solucionara determinadas conductas inadaptadas y ciertos problemas psicosociales” (Froufe, 1997, p.11)

Cuando se habla de intervención socioeducativa con menores, se asiste a una realidad muy diversa de propuestas de atención. Existen numerosos proyectos autodenominados “socioeducativos”, sin embargo la naturaleza o los objetivos de la intervención son muy diferentes. De alguna manera, la denominación “socioeducativo” es amplia y sirve para contextualizar el tipo de intervención, pero se hace preciso especificar los objetivos o metas que persigue ésta y qué necesidades concretas atiende.

Siguiendo la propuesta de Rodríguez (2009) para el diseño de programas de intervención socioeducativa, la acción educativa está sustentada en un proceso previo que comprende:

- La detección de necesidades: Una vez que los/as menores son derivados/as al proyecto se realiza un proceso de indagación mediante una entrevista familiar, recopilación de información por parte de otros recursos (servicios sociales, centro educativo, salud mental...) u observación, entre otros. Estas necesidades se organizan en torno a dimensiones, en torno a las cuales se estructura la intervención: educativas, afectivas, sociales, familiares...
- Diseño de acciones formativas: en base a la detección previa se establece y programa la intervención general y específica que se va a llevar a cabo con las personas destinatarias. Para ello, se definen objetivos generales y específicos que guíen dicha intervención. Esta fase incluye la previsión de tiempos, acciones

concretas (individuales, grupales y familiares), metodología y grupos de trabajo donde va a estar inserto/a la persona participante del proyecto.

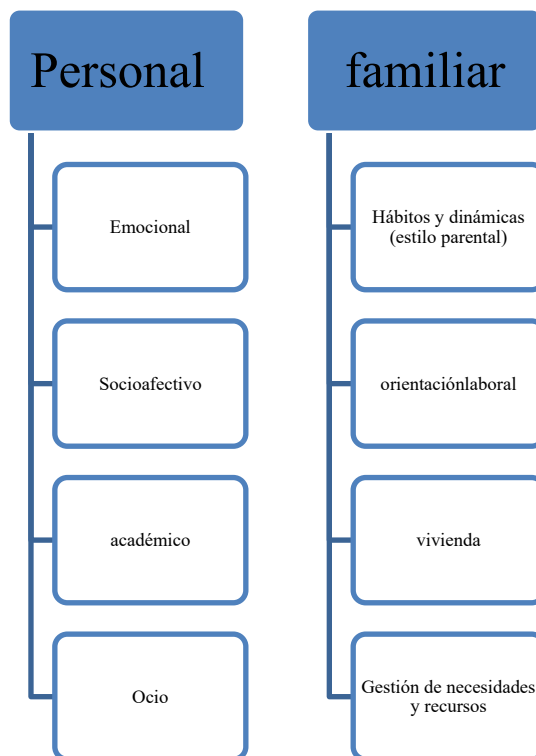
- Seguimiento o evaluación del proceso: la revisión continua del proceso responde a un diseño previo y, aunque la evaluación está “viva” de alguna manera, es necesario que sea sistemática y organizada para conocer cuál ha sido el impacto de la intervención y si los objetivos han sido alcanzados y en qué grado.

En el caso de intervención socioeducativa con menores en riesgo de exclusión social, como es el objeto de estudio, el enfoque que se toma como referencia es la intervención integral (Morata, 2014), es decir, el abordaje o atención a las áreas vitales de relevancia del menor. Dar una respuesta socioeducativa de carácter integral debe incorporar, también, una perspectiva comunitaria. Las familias que participan en estos proyectos se encuentran insertas en un contexto concreto y, la capacidad que presente dicho entorno para incluir, conectar recursos y generar redes influirá en el logro de un mayor bienestar por parte de estas (Morata, 2014).

Por tanto, esa primera recogida de información y detección de necesidades debe responder a varias esferas de su vida. Esto quiere decir intervenir en el plano familiar, en el plano social y comunitario, personal-emocional, académico-laboral, sanitario, de ocio, económico o vivienda, entre otras. En definitiva, en todas aquellas áreas que influyen y que son estructurales en el desarrollo bio-psico-social del menor. El proyecto socioeducativo, por tanto, es un elemento más dentro de la red de recursos que existe en ese contexto. A continuación, se expone la Figura 1, que sintetiza lo expuesto.

Figura 1.

Áreas de un proyecto de intervención socioeducativa con menores y familia con carácter integral.



En relación a lo anterior, Requena (2012) expone que las principales necesidades de los menores son de carácter físico-biológicas, cognitivo y emocionales y sociales. En este sentido, este autor enfatiza que, tomando esta clasificación como referencia, sin necesidad de que se de una situación de maltrato, una falta de cobertura de estas ya puede significar un grado de malestar y una relación con la vulnerabilidad de una situación de riesgo para ese/a menor. Por ello, las tareas en el campo de la intervención socioeducativa con menores en riesgo se halla entre dos acciones principales: “la respuesta a situaciones inmediatas y puntuales” y “la necesidad de anticiparse a las problemáticas programando acciones a más largo plazo” (Requena, 2012, p.84).

Así, para la delimitación de las funciones de los/as profesionales de la intervención socioeducativa, se toma como referencia el perfil de Educador/a Social, aunque se asume que en dicho contexto ejercen profesionales de otros ámbitos o perfiles, como maestros/as, psicólogos/as, trabajadores/as sociales, pedagogos/as o psicopedagogos/as,

entre otros. Existe una gran diversidad de perfiles profesionales que ejercen las mismas funciones. Para poder abordar las funciones profesionales de la intervención socioeducativa, se selecciona el perfil del educador/a social como referencia para dicha tarea, con la intención de acotar y ajustar la presente exposición.

En este sentido, partiendo de una perspectiva más genérica, Herrero y Juste (2015) plantean unas funciones inherentes a las personas profesionales de la Educación Social, que son:

- Funciones orientadoras: apoyo a la familia y menores, intervención directa de acompañamiento. Detección de necesidades y diseño de un Proyecto Educativo Individualizado (PEI). Apoyo a la familia y menor hacia el logro de los objetivos previstos y consensuados en el PEI.
- Funciones comunitarias: intervenciones con grupos y colectivos. Desarrollo de proyectos de intervención en función de las necesidades detectadas. Dar una respuesta socioeducativa organizada y coordinada con los recursos y servicios del entorno.
- Funciones de gestión: trabajo a nivel institucional de gestión de recursos. Coordinación con los recursos de la comunidad, derivación de casos.

Siguiendo con este planteamiento general, Sánchez (2000) propone la prevención, compensación y mediación como funciones clave en los contextos de riesgo, incidiendo en la relación educativa y reeducativa como funciones significativas dentro de estos. En esta misma línea, Moyano (2012. p.73) refiere que las funciones de un/a educador/a se organizan de la siguiente manera:

- Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura.
- Generación de redes, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- Mediación social, cultural y educativa.
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.
- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

Desde una perspectiva más específica Marí et.al, (2016) señalan que la acción socioeducativa con familias y menores en riesgo se estructura en torno a la prevención primaria, secundaria y terciaria, es decir, el trabajo con población general, con población que potencialmente puede presentar riesgo de exclusión y población que ya presenta situaciones que implican un grado de vulnerabilidad, respectivamente. Respecto a las familias y menores que se encuentran en situación de riesgo, es decir, que se encuentran en un espacio de prevención secundaria o terciaria, Marí et.al (2016) proponen un modelo de trabajo de competencia familiar que se compone de intervención con la familia, con el/la menor y el refuerzo de la red de apoyo natural e institucional. Estos autores (Marí et.al, 2016) inciden en la importancia de un trabajo interdisciplinar e integral para poder abordar todas las esferas de la vida de los/as menores y sus familias de manera acertada y ajustada.

Así pues, a modo de síntesis, se puede concluir que las funciones de los/as profesionales de la intervención socioeducativa con menores en riesgo están orientadas a la detección, compensación e intervención respecto a las necesidades bio-psico-sociales que presenten. Esta intervención tiene un carácter integral e interdisciplinar, y se estructura en torno a la familia, al menor y a los recursos propios del entorno que favorezcan el bienestar del sistema familiar. Para ello, se estima que los/as profesionales deben tener una serie de capacidades que deben poner al servicio de la intervención. A continuación, se desarrolla esta cuestión.

3.2. Competencias profesionales para la ISE

Las competencias que precisan los/as profesionales de la intervención socioeducativa están estrechamente relacionadas con las funciones específicas que deban desempeñar en su ámbito de trabajo. Así, las competencias serán recursos personales de los que dispongan para ponerlos al servicio de la intervención y, por tanto, deben ser tenidas en cuenta en los programas formativos de manera que los/as profesionales en formación puedan adquirir ese conocimiento desde una perspectiva teórica y experiencial (Bautista y Melendro, 2011). Esta forma de planteamiento respecto a los recursos y conocimientos que los/as profesionales necesitan manejar responde a la complejidad de las demandas sociales existentes que el ejercicio de la intervención socioeducativa debe atender.

Atendiendo a esta realidad, desde el diseño de programas formativos de las Universidades y con la aparición del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha venido configurando un modelo de formación superior basado en las competencias (Vega y Oña, 2021).

La formación por competencias viene a complementar el tradicional enfoque formativo sustentado en la adquisición de conocimientos (Bautista y Melendro, 2011). Este nuevo planteamiento pone el énfasis en el aprendizaje de habilidades y destrezas de carácter práctico apoyado en el rigor académico y que debe cultivarse no solo durante la etapa formativa, sino a lo largo de la propia trayectoria profesional y vital.

Siguiendo a Herrera (2010), las competencias profesionales están basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas útiles, versátiles y aplicables así como el desarrollo de una serie de actitudes. Por su parte, Véliz et. al (2016) define las competencias de la siguiente manera:

Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en funcionamiento en un contexto laboral determinado a fin de solucionar un problema concreto; es decir, donde intervienen capacidades socio-afectivas, cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras aplicadas en la solución de un determinado problema de la práctica social, en un contexto específico. (p.4)

Por tanto, las competencias están configuradas en torno a categorías de saber (conocimientos), saber hacer (destrezas) y saber ser (actitudes). Así, estas definiciones ponen el foco en la capacidad de aprender conocimientos de carácter teórico-práctico para ponerlos al servicio de la realidad y sus demandas. Las competencias implican que el proceso de formación debe tener un carácter integral donde se genere un espacio de confluencia entre conocimientos teóricos, desempeño y habilidades de ejecución, así como la asunción de una serie de actitudes y principios que llevan implícitos el desarrollo de un estilo reflexivo y crítico.

Las competencias que deben manejar y adquirir los profesionales de la ISE con menores en riesgo estarán estrechamente ligadas a las tareas o funciones, señaladas en el apartado anterior, las cuales giran en torno a la prevención secundaria y terciaria, con un

enfoque interdisciplinar e integral, centrado en la compensación y atención de las necesidades bio-psico-sociales que la familia y/o el/la menor presente.

Para la delimitación de estas competencias, se parte del *Libro Blanco del Grado en Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005) porque se trata de un documento realizado mediante un trabajo interuniversitario en el estado español y que sienta las bases formativas de dichas carreras, contando con el respaldo del citado organismo. Por ello, se considera que es un documento base de referencia respecto a las competencias profesionales y que los documentos específicos de cada universidad parten de él.

El *Libro Blanco de Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005) propone dos tipos de competencias: técnicas y sociales. Las primeras incluyen el conocimiento y dominio técnico de determinadas destrezas para el desarrollo de funciones en un determinado campo profesional. Las segundas implican el desarrollo de valores y actitudes así como capacidad de relación con dicho contexto profesional.

Más concretamente, el mismo documento estructura las competencias en genéricas y específicas.

Las genéricas son las denominadas “transversales” y son aquellas válidas para ambas formaciones (pedagogía y educación Social). Se clasifican como:

- Instrumentales: capacidad de síntesis y análisis, dominio de la lengua materna, manejo en una lengua extranjera, uso de TIC, análisis de la información y gestión de problemas.
- Interpersonales: capacidad crítica, compromiso ético, habilidades interpersonales de comunicación y respecto a la diversidad.
- Sistémicas: flexibilidad y autonomía para el aprendizaje, creatividad, liderazgo, compromiso ético con el desempeño profesional y gestión de procesos con indicadores de calidad.

En cuanto a las competencias específicas, el *Libro Blanco de Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005) enumera dichas competencias por ámbitos de actuación. En el caso del presente trabajo, serían las competencias específicas referentes a la profesión de Educador Social en el perfil profesional de “Mediador en procesos de Intervención Familiar y Socioeducativa”.

Este perfil se define como aquel donde el profesional debe detectar las necesidades familiares y de los/as destinatarios/as directos, diseñar y ejecutar en equipo acciones socioeducativas orientadas a la mejora de las situaciones de riesgo o vulnerabilidad detectadas, así como evaluar el grado de logro de objetivos mientras en coordinación con todos los agentes implicados en el proceso (menores, familia, servicios sociales, educativos, sanitarios...).

En el *Libro Blanco de Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005) se realiza un análisis de las valoraciones que realizan las entidades sociales, el profesorado de dicha formación y el alumnado de Grado respecto a las competencias específicas más necesarias para el desempeño de las funciones del perfil mencionado. Las competencias específicas en las que estos tres grupos coinciden como fundamentales son (ANECA, 2005, p.346):

- Competencias saber:
 - Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa
 - Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención
 - Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa
 - Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación
 - Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa
 - Conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios didácticos para la intervención socioeducativa
 - Conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja
 - Conocer los factores biológicos, ecológicos y ambientales que

afectan a los procesos socioeducativos

- Competencias saber hacer (ANECA, 2005, p. 348):
 - Saber utilizar los procedimientos y técnicas socio-pedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social
 - Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social, y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos
 - Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo
 - Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad...)
 - Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción
 - Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social

Castillo y Cabrerizo (2011) hacen hincapié en las competencias definidas en el *Libro Blanco de Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005), identificándolas como la base y punto de partida de estos/as profesionales. Desde una perspectiva más específica, estos autores (Castillo y Cabrerizo, 2011) señalan que todo/a profesional de la intervención socioeducativa debe tener una serie de características, las cuales mantiene sintonía con la propuesta de competencias profesionales presente en el *Libro Blanco de Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005). Estas son: personales, profesionales, de tipo organizativo, de tipo pedagógico y de relación. Respecto a las personales, destacan la capacidad comunicativa, así como madurez emocional, entre otros; de las profesionales, señalan las habilidades y conocimientos en el ámbito socioeducativo, desde la prevención y la rehabilitación, procurando mantener equilibrio entre la teoría y la práctica; en cuanto a las pedagógicas y organizativas, resaltan los conocimientos y destrezas propias de las técnicas educativas, así como del trabajo en equipo e

implementación de proyectos; por último, en referencia a las cualidades relacionales, se pone en valor la capacidad de empatizar y relacionarse de forma satisfactoria, tanto con las personas con las que interviene como con el resto de profesionales.

Las competencias profesionales en el ámbito de la intervención socioeducativa con familias y menores en riesgo, por tanto, pueden ser entendidas como aquellos recursos profesionales y personales que los/as trabajadores/as del proyecto precisen para poner al servicio de la intervención. Estas habilidades, conocimientos y actitudes giran en torno al desarrollo teórico-práctico, así como personal, de elementos concretos, como los citados anteriormente y en relación con la realidad social, educativa y personal de las personas que atienden. Las competencias son individuales, sin embargo, los/as profesionales trabajan en equipos atendiendo a unos objetivos concretos. Por ello, estas competencias deben estar insertas dentro de un marco común de actuación que oriente la intervención de los/as profesionales. A continuación, se aborda esta cuestión.

3.3. Principios de actuación para la ISE

Una vez delimitado cómo es un proyecto de atención socioeducativa, cuáles son las funciones que deben desarrollar los/as profesionales y con qué competencias deben contar para ello, cabe delimitar cuáles son los principios que enmarcan la intervención.

Se trata de definir una mirada global, un posicionamiento por parte del equipo, siguiendo los principios de la intervención social, que fundamente el sentido de las acciones socioeducativas propuestas. Al mismo tiempo, esta visión compartida alumbrará, de alguna manera, no sólo el porqué de esas propuestas, sino también el cómo llevarlas a cabo.

Los principios de actuación que asume un equipo de intervención le permite trabajar de forma orgánica, puesto que comparten la asunción de una serie de postulados. De algún modo, presentan una forma común de ver la realidad y de esta manera, podrán abordarla de forma coordinada y coherente con los principios asumidos, atendiendo a criterios éticos (Corbella, 2021)

Llevar a cabo un proceso de intervención socioeducativa implica tener en cuenta cuál es la realidad donde se va a desarrollar dicha atención (Bedriñana et. al, 2021). La población que se atiende presenta unas necesidades concretas y, en el caso de menores y familia en riesgo de exclusión, las dificultades pueden ser multifactoriales. Lo que, además, incluye, el momento específico evolutivo en el que se encuentran.

Los menores de entre 12 y 18 años están no sólo en pleno proceso de crecimiento y desarrollo físico, sino también psíquico. La adolescencia y primera juventud es un periodo sensible porque se produce un cambio de etapa. El final de la infancia marca una nueva ruta hacia la búsqueda de la propia identidad y autonomía saliendo al mundo. Se trata de un momento de apertura a nuevos grupos que adquieren un mayor protagonismo frente al grupo principal de referencia: la familia. En este tránsito, el adolescente dispone de los recursos personales que ha entrenado y adquirido, principalmente, en sus entornos más significativos: familia, maestros/as, amigos/as, entre otros (Krauskopov, 1999).

Al tratarse de un periodo de configuración identitaria, apareciendo otras figuras significativas de referencia como los iguales, la adolescencia pone en cuestión los valores y dinámicas desarrolladas hasta el momento. Se inicia, entonces, una etapa donde entran en “conflicto” las referencias anteriores y las nuevas que, progresivamente, deben ir acomodándose para poder realizar una configuración personal propia y ajustada a los propios deseos, necesidades y expectativas (Krauskopov, 1999).

En este contexto de cambio, que ya de por sí es complejo y sensible como se señala más arriba, se dan realidades que, por diferentes factores, pueden suponer una situación de riesgo o vulnerabilidad social, económico o familiar, entre otros (Melendro et. al, 2017). Estas realidades pueden incidir de forma negativa en este proceso de desarrollo evolutivo que se experimenta en la adolescencia. Cualquier situación que suponga poner en riesgo la propia estabilidad y sostén va a incidir negativamente en la adquisición de la autonomía y seguridad necesaria para un proceso de desarrollo personal adecuado y adaptativo. Se trata de situaciones de precariedad económica, dificultades en la crianza, violencia intrafamiliar, violencia machista, adicciones de cualquiera de los miembros, problemas de salud física o mental, acoso escolar, etc. (Mondragón y Trigueros, 2010).

Estas situaciones producen un contexto de riesgo que se debe atender. Es necesario dar una respuesta a estas realidades que afectan de forma severa a la posibilidad de acceder a un estatus de igualdad e inclusión social, tal y como la sociedad del bienestar concibe.

Los programas y/o proyectos de ISE con menores en riesgo de exclusión social son una de las posibles respuestas que se pueden dar a estas realidades desde las instituciones públicas y privadas, desde la responsabilidad que, como sociedad, tenemos para alcanzar un verdadero estado de bienestar donde toda la ciudadanía pueda acceder a los recursos en igualdad de oportunidades (Morata, 2014).

Para el desarrollo de dichos proyectos habrá que tener en cuenta, por tanto, una serie de principios metodológicos puestos a disposición del diseño de la intervención. La organización de la ejecución de las acciones socioeducativas precisa de un marco compartido por el equipo que, a su vez, pueda verse reflejado en la intervención y el desarrollo de las actividades (Bedriñana et. al, 2021).

Algunos autores como Estefanía y Olivares (2013) plantean en su trabajo la recogida de una serie de estrategias eficaces en la intervención socioeducativa con menores en riesgo. Su investigación propone tres categorías de intervención fuertemente relacionadas entre sí como ejes vertebradores de la respuesta socioeducativa con menores. Estas tres categorías son el vínculo, el papel protagonista de los/as adolescentes y la intervención de tipo compleja.

La primera de todas, el vínculo, se refiere a la relación que el menor y la familia establecen con el proyecto y los/as profesionales del mismo. El “enganche” o conexión que se produce como entorno significativo y de referencia.

La segunda categoría, papel protagonista de los/as adolescentes, alude a la capacidad de generar un espacio seguro donde los/as jóvenes puedan sentirse actores principales de su propio proceso. Tener la posibilidad de asumir un rol activo en la toma de decisiones a la vez que se apropian, desarrollan y ponen en acto sus propias capacidades y recursos.

En tercer lugar, la intervención de tipo compleja, estrechamente relacionada con las dos anteriores, hace referencia al carácter flexible que debe asumir la intervención por parte

de los/as profesionales, las tipologías de intervención (individuales y grupales) en función de las necesidades, la coordinación interna y externa de recursos y profesionales, así como la formación permanente.

En referencia a la flexibilidad como intervención compleja, Melendro (2015), plantea el modelo de “estrategias flexibles” en la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. Este modelo de trabajo se define como:

Procesos de toma de decisiones para desarrollar planes de acción coherentes con unos objetivos determinados, elaborados tras un conocimiento preciso del escenario relacional y las características personales del o de la joven, atendiendo tanto a las posibilidades reales de intervención como a la incertidumbre que acompaña a las situaciones abordadas. (p. 382)

Como se puede observar, se trata de un planteamiento que incluye la mirada de diversos elementos: sentido de los objetivos propuestos, conciencia y reconocimiento de la realidad, así como las relaciones de las personas atendidas y mantenimiento de una postura flexible ante la complejidad de esta sistémica. En síntesis, se trata de disponer de una perspectiva global, amplia, ajustada e inclusiva que permita integrar en el diseño y objetivos de la intervención el mayor número de elementos devenidos de la realidad cambiante de las personas.

Por su parte, Corbella (2021) señala que, desde el enfoque de las capacidades de Desen y Nussbaum, los principios que deben guiar la relación socioeducativa son el respeto por la libertad individual, el fomento de la autonomía, la confianza en las capacidades de la persona, la participación activa de las personas en su propio proceso socioeducativo y, por último, la mirada sensible e individualizada hacia cada persona atendida.

Requena (2012) plantea la importancia del enfoque sistémico en la intervención con menores en riesgo por tres razones: la importancia fundamental que el entorno donde se desenvuelve el menor presenta en su desarrollo; la relevancia de la interacción que se produce entre las características del menor y ese medio, suponiendo una base para la configuración de su posición en dicho entorno y su manera de socializar; y, por último,

la consideración de que las situaciones de riesgo y vulnerabilidad suponen un punto de partida potencial hacia situaciones de inadaptación social.

Bedriñana et. al (2021), además de enfatizar en la atención a la realidad individual, la flexibilidad y la apertura como principios de intervención socioeducativa, destacan la intervención integral en torno a áreas significativas de la vida del menor en riesgo, como la personal, familiar, social o académica, entre otras. Esta señalización, pone de manifiesto que la suma de todas las esferas de la vida de la persona juegan un papel relevante en su desarrollo, por lo que la atención a cada una de ellas, y su abordaje, supone un papel fundamental en la intervención socioeducativa. Al hilo de la intervención integral, que integre la sistémica de los/as menores en la intervención, Melendro et. al (2017) apuestan por la intervención con un enfoque interdisciplinar, precisamente para que diferentes actores profesionales participen en una atención socioeducativa que incorpore las diferentes prácticas y perspectivas de intervención de manera coordinada. Respecto a la intervención socioeducativa coordinada y los principios que debe asumir esta, Melendro et. al (2017) enuncian:

Se proponen como elementos fundamentales de mejora la necesidad de una intervención socioeducativa integral, coordinada, sistémica, interdisciplinar, acorde a los diferentes estilos familiares y que afronte la incertidumbre desde planteamientos flexibles y asociados a la eficacia de la intervención en equipo.
(p.134)

Como se puede ver, los principios de actuación que pueden guiar la intervención son numerosos, aunque muchos de ellos aparecen de forma reiterada en las propuestas de los distintos autores. En este sentido, Bedriñana et. al (2021) señalan que los enfoques socioeducativos son múltiples, por lo que falta consenso académico y profesional en esta cuestión. Esto implica una necesidad de hallar principios comunes y generalizables, cumpliendo con criterios de rigurosidad y que mantengan una naturaleza flexible para adaptarse a las distintas realidades. De estas apreciaciones se puede extraer la idea de que existen numerosas aportaciones respecto a los principios de actuación con menores en riesgo. Por ello, atendiendo a las propuestas aportadas anteriormente, se considera oportuno seleccionar una serie de principios que se correspondan con los anteriormente citados y se profundice en ellos. Estos son la flexibilidad, la mirada sistémica, la

intervención interdisciplinar, el enfoque integral, el papel protagonista y la perspectiva relacional. A continuación, se desarrollan todos ellos:

Flexibilidad:

Se trata de uno de los principios más destacados en la introducción de este punto y esto, en parte, tiene que ver con el carácter diverso y cambiante que presentan las realidades de los/as menores y familias atendidas en la intervención socioeducativa. Las situaciones de vulnerabilidad que se encuentran en este ámbito se hacen presentes de forma individualizada en cada menor y familia, sin embargo, al mismo tiempo, están interconectadas con la estructura social de desigualdad que viven y que comparten con otros menores. Por ello, los/as profesionales precisan mantener una postura de flexibilidad ante esta realidad que varía y que se materializa en cada persona de forma diferente para desarrollar la intervención. En relación a la planificación y abordaje de la práctica socioeducativa, Bedriñana et. al (2021) enuncian que “ello supone una planificación abierta y flexible, que entienda las distintas situaciones o factores incontrolables básicos de la planificación y verse modificados.” (p.116)

El diseño de actuaciones por parte del equipo socioeducativo debe contemplar este factor y, siendo precisa la planificación y explicitación de acciones concretas, también debe contar con la disponibilidad, por parte de profesionales, de ponerlas en acto o modificarlas atendiendo a la idoneidad del momento o modificación según las necesidades. Al igual que Bedriñana (2021), Melendro (2015) se refiere a la flexibilidad como:

(...)la necesidad de intervenir desde pautas de actuación adaptadas a la diversidad de escenarios y situaciones que pueden presentarse con esta población y, lo que es más importante, a su carácter fluctuante, cambiante. La complejidad del contexto en que crecen los adolescentes y jóvenes en dificultad social, los entornos diversos de los que proceden – centros y recursos para menores tutelados de los sistemas de protección, grupos familiares de riesgo, centros para el cumplimiento de medidas judiciales, ...- son ya indicadores de la flexibilidad que se requiere, tanto para poder acceder de forma adecuada a estas realidades como para dar continuidad a la acción educativa iniciada, y para estar en condiciones de acompañar a los adolescentes y jóvenes en su corta trayectoria hacia la vida adulta autónoma y responsable. (p.381)

En definitiva, la flexibilidad orienta la mirada hacia la comprensión de cada escenario y sus matices propios. La atención a la realidad desde una posición flexible permite organizar la intervención de una forma más ajustada a las necesidades que presentan las personas con las que se trabaja.

Mirada sistémica:

Tal y como se viene señalando, los/as menores que participan en estos proyectos socioeducativos están insertos en un contexto y los sistemas a los que pertenecen influyen en su desarrollo. Así, cuando una familia está en situación de riesgo social o presenta unos recursos reducidos o poco funcionales (situación de vulnerabilidad), para cubrir las necesidades de sus integrantes, el menor también queda expuesto a esa realidad (Leonhardt et. al, 2014, p.270). Por tanto, cuando se interviene a nivel socioeducativo, es fundamental disponer de una mirada sistémica entendiendo que cuando se lleven a cabo intervenciones con la familia se van a generar unas repercusiones hacia el resto de integrantes del sistema familiar.

Para atender a dichas situaciones se llevan a cabo intervenciones dentro del marco de la orientación familiar, tal y como defienden Leonhardt et. al, (2014), para dotar a las familias de competencias instrumentales (aquellas enfocadas a encontrar los recursos fundamentales para vivir como dinero, alimento, vivienda, etc.) y competencias relacionales (aquellas necesarias para establecer unos roles adecuados y ajustados, establecer límites o la gestión y expresión del afecto) (2014, p.272).

En investigaciones como la de Melendro et. al (2013) sobre estrategias eficaces para la intervención socioeducativa con menores en riesgo, se extrae una valoración “muy adecuada” (p.112) por parte de los/as profesionales respecto al conocimiento del entorno familiar. Esto lleva a comprender cómo los/as profesionales del ámbito otorgan a esta cuestión un valor relevante respecto a la intervención específica con los menores.

En definitiva, la mirada sistémica promueve que los/as profesionales de la intervención socioeducativa entiendan a la familia como una unidad de atención. Aunque el menor sea el destinatario directo, la familia es el principal grupo de referencia y de sostén por lo que la atención a los/as miembros en las diferentes áreas que precisen, favorecerá y repercutirá en los/as destinatarios/as directos/as del proyecto, que son los menores.

Tener en consideración, por tanto, el contexto de estos jóvenes puede favorecer la elaboración de una “cartografía de la intervención” de forma ajustada a las necesidades reales, contemplando las máximas variables posibles (Melendro, 2014).

Enfoque integral:

Si la intervención está atravesada por una mirada sistémica teniendo en cuenta a la unidad familiar de forma general y al menor de forma específica, se hace preciso, también, tomar como referencia las diferentes esferas de la vida de una persona. Esto lleva a asumir que, como ya se enunciaba anteriormente, de forma superficial, el enfoque de intervención debe ser integral o global (López Noguero, 2005). Además, aunque los y las menores que participan en estos proyectos son derivados/as de diferentes recursos (académicos, servicios sociales, salud mental o centros de acogida, entre otras) generalmente presentan dificultades en otras áreas diferentes además de las que tratan en el recurso específico de procedencia. Esto puede llevar a reflexionar por qué al presentar dificultades (de la naturaleza que sea) en un área, las otras también se ven afectadas. El enfoque integral promueve una atención a las máximas áreas relevantes de las familias y el/la menor.

En general, el objetivo que se persigue en la intervención socioeducativa es la mejora y el bienestar de las personas que presentan necesidades o situaciones de vulnerabilidad. En este sentido, el bienestar tiene dos componentes, siguiendo a Morata (2014), uno objetivo y otro subjetivo. El primero estaría centrado en los elementos físicos y estructurales que permitan tener las necesidades cubiertas. El segundo sería de carácter subjetivo y estaría relacionado con el nivel de satisfacción y bienestar percibido por parte de la persona con respecto a su realidad y contexto.

Por todo ello, cuando se atiende desde una perspectiva integral se realiza una intervención que abarca las diferentes áreas de la persona, en este caso el menor y su familia. Las áreas hacen referencia a la globalidad de la persona y representan las diferentes esferas significativas en su vida (Bedriñana et. al, 2021).

Estas áreas son atendidas y abordadas, según el caso, a través de una planificación y consenso entre las diferentes partes. Entre las áreas que pertenecen a la parte objetiva y que pueden precisar apoyo encontramos la vivienda, el trabajo, recursos económicos o

necesidades básicas, educación o salud entre otros. Así, en el plano subjetivo, las áreas a trabajar pueden ser de tipo personal o social como por ejemplo, las habilidades sociales, el estilo de afrontamiento, la autoestima, la cohesión y red de apoyo entre otras. Siguiendo a Bedriñana et. al (2021) el trabajo en torno a estas áreas queda organizado en torno a un documento llamado Proyecto Educativo Individual, donde se establecen los objetivos de trabajo orientados a la mejora de la situación de la persona y aumento de su bienestar. Cabe destacar que el nivel de bienestar percibido es algo complejo de manejar puesto que, según se ha detectado en investigaciones, los indicadores de bienestar objetivo y subjetivo no siempre establecen una correlación (Morata, 2014, p. 17)

Por ello, será importante trabajar las diferentes áreas para reforzar todas las posibles atendiendo a las necesidades que detecte el equipo socioeducativo. Donde principalmente se podrá centrar dicho equipo será en los aspectos relacionados con las habilidades sociales, autoestima, autonomía y apoyo educativo además de orientación familiar y acompañamiento. Como se puede observar, estos elementos pertenecen esencialmente a la dimensión subjetiva. A través de técnicas concretas como la orientación, también se podrán abordar elementos relacionados con el bienestar objetivo como la vivienda, trabajo o higiene.

El apoyo y acompañamiento en las diferentes áreas permitirá desarrollar y fortalecer estrategias personales. De esta forma, cuanto más diverso y amplio sea ese apoyo, mayor será la posibilidad de que la percepción de bienestar aumente. Bedriñana et. al (2021) proponen las siguientes áreas: personal, educación para la salud, formación académica, laboral/formación ocupacional, convivencia y relaciones familiares, ocio y tiempo libre, trabajo en grupo o con iguales, relaciones con el ámbito social.

En general, la atención integral se trata de un “acompañamiento psicosocial y educativo” que facilita una participación, por parte de los/as destinatarios/as, en su comunidad de forma activa y satisfactoria (Morata, 2014). Generar dinámicas y mecanismos de conexión y vínculo que les permita formar parte de la red sociocomunitaria de su entorno.

Intervención Interdisciplinar:

En un proyecto de intervención socioeducativa donde el equipo debe acompañar en la promoción de estas áreas tan diversas, se hace necesaria una composición de perfiles diversos. La presencia de diferentes profesionales es imprescindible para atender desde diferentes ópticas y competencias las necesidades de los menores y sus familias.

Teniendo en cuenta que el perfil de las personas que ejercen en la intervención social es muy flexible ya que deben abordar tareas muy diferentes a la par que interdependientes, es preciso especificar que la presencia de un equipo interdisciplinar facilitará una intervención de carácter más integral (Melendro et. al, 2017).

Por tanto, el equipo de intervención socioeducativa debe estar conformado por profesionales del ámbito de la intervención social como educadores/as sociales, psicopedagogos, pedagogos, psicólogos y/o trabajadores/as sociales (Castillo y Cabrerizo, 2011).

Cada miembro del equipo interviene desde su propio paradigma profesional y aborda las diferentes áreas de forma especializada. Así, la atención de las dimensiones objetivas como la inserción laboral, salud o vivienda las puede ejecutar un profesional del trabajo social. Los/as profesionales de la educación, como educadores/as sociales o psicopedagogos/as, pueden intervenir en aspectos como el apoyo y orientación educativa, trabajo de habilidades sociales y autoconocimiento, ocio saludable y animación sociocultural para la cohesión dentro de su contexto y/o comunidad. Los profesionales de la psicología pueden trabajar en aspectos de carácter terapéutico como las relaciones sociales y familiares o autoestima, entre otros (Castillo y Cabrerizo, 2011).

Además, para que este complejo engranaje funcione, el plan de trabajo debe estar consensuado entre todo el equipo y con la familia. La existencia de una visión compartida por el equipo respecto a las líneas de actuación que se deben seguir es fundamental. Por tanto, debe existir una coordinación interna entre profesionales así como externa con los recursos socioeducativos y sanitarios que también trabajan con los miembros de la familia (Melendro et. al, 2017). Tanto los de procedencia como los posibles recursos a los que se derive desde el proyecto socioeducativo.

La investigación que realizan Estefanía et. al (2013) señala la “coordinación interdisciplinar” y “disposición de recursos y estrategias para atender a situaciones imprevistas” (p.112) como elemento muy relevante en la práctica de la intervención socioeducativa. Con esto, se resalta la importancia que los/as profesionales otorgan a la coordinación entre los/as diferentes recursos que atienden a los/as menores, comprendiendo que los diferentes enfoques que intervienen en la atención socioeducativa suman, se complementan y deben estar en sincronía para llevar a cabo una intervención orgánica y exitosa.

En cuanto a la disposición de recursos y estrategias para atender en situaciones no previstas, se extrae también esa importancia respecto a la necesidad de diferentes perfiles profesionales que aportan diferentes miradas ante la misma situación, enfatizando e interviniendo desde diferentes prismas.

Este principio de funcionamiento dentro del equipo permite, bajo el punto de vista de este planteamiento, que exista una coherencia entre los objetivos que se establezcan y los logros que se lleguen a alcanzar.

Papel protagonista:

Si la intervención socioeducativa persigue el desarrollo de la autonomía y el empoderamiento de las personas destinatarias del proyecto, así como la promoción de los recursos propios para alcanzar un mayor bienestar, la práctica profesional debe incluir esta mirada hacia los/as menores con quienes interviene.

En este sentido, el centro o núcleo sobre el que se centren las acciones socioeducativas deben ser los/as participantes. Esto requiere asumir a este colectivo como agentes activos y protagonistas (Morata, 2014, p.22) de su propio proceso. Que los/as profesionales calibren y confíen en las capacidades de los/as participantes, promueve también, en cierta medida, la puesta en acto de dichas capacidades.

Las expectativas e imagen que los/as profesionales se forman son un factor relevante a la hora de promover un rol protagonista y activo por parte de los menores. Este fenómeno se denomina efecto Pigmalión y se fundamenta en tres aspectos: la creencia rotunda sobre un hecho, tener expectativas sobre la posibilidad de que suceda y la

emisión de mensajes que manifiesten dicha creencia (Vargas, 2015, p. 41). Intervenir en el contexto socioeducativo con una mirada centrada en el protagonismo de las personas que realizan dicho proceso requiere, por tanto, conocer sus capacidades y dificultades, intereses, opiniones, valores y validarlas para poder realizar un acompañamiento lo más ajustado posible a sus necesidades.

Esta estrategia debe favorecer el conocimiento por parte de los/as profesionales hacia la persona con la que intervienen, sintiéndose ésta reconocida y aceptada. Esta creación de un espacio propio es la que puede fomentar una conexión de los/as menores con el proyecto (Estefanía et. al, 2013, p.114).

Para ello, será preciso establecer una relación (profesional-menor) dentro del contexto socioeducativo que pueda sostener dicho proceso.

Centrada en la relación vincular:

El trabajo en intervención socioeducativa con menores siempre requiere de una relación y establecer un vínculo que sea positivo y enriquecedor es una tarea compleja. Los/as adolescentes acuden a los recursos socioeducativos desde diversos posicionamientos. Pueden no disponer de interés en participar, puede que asistan desmotivados/as, que manifiesten resistencia al respecto o que sientan que no la necesitan (Estefanía et. al, 2013, p.115). Estos son factores que el equipo profesional debe afrontar.

Como se señala anteriormente, la intervención socioeducativa se configura en torno a una relación. Por tanto, esta relación debe ser un elemento de referencia para profesionales, es decir: considerarla como una herramienta más. Esto requiere que sea una relación basada en una interacción positiva para los/as adolescentes. Una relación significativa del profesional con el/la menor favorece un espacio de encuentro y un lugar de seguridad para este/a. El profesional es una figura de referencia, tan necesaria en esta etapa evolutiva, y más si cabe, teniendo en cuenta los contextos donde se ubica este trabajo. El establecimiento de un vínculo puede suponer un punto de anclaje con el proyecto socioeducativo y el encuentro de una figura de confianza que emita una nueva mirada hacia el/la adolescente. Por lo tanto, en este contexto, una relación significativa cumple un papel relevante en la intervención. En las siguientes palabras, enunciadas por Bowlby (1995), se puede observar la repercusión e implicación de las relaciones

significativas en la vida de una persona:

(...) seres humanos de todas las edades son más felices y pueden desarrollar mejor sus capacidades cuando piensan que, tras ellos, hay una o más personas dignas de confianza que acudirán en su ayuda si surgen dificultades (p.105).

Construir de forma conjunta el proceso socioeducativo, incorporando en la intervención ese papel protagonista y activo por parte de las personas participantes del proyecto, permite la expresión de las propias necesidades. Este espacio seguro de diálogo, favorece un consenso en el diseño y ejecución de las acciones socioeducativas. Al generar un marco de seguridad y un clima de confianza, las personas destinatarias pueden generar un mayor grado de compromiso con su propio proceso.

Algunas ideas clave, por tanto, que se asumen de estos principios generales de actuación son la necesidad de existencia de un enfoque, una perspectiva o una mirada desde la que observar la realidad y plantear el trabajo en ella. La flexibilidad, la mirada sistémica, el enfoque integral e interdisciplinar, así como el papel protagonista de los/as adolescentes y el vínculo con ellos/as son, de alguna manera, una declaración de intenciones. Una forma de mirar y asumir la realidad.

Un proyecto de atención socioeducativa para menores y familia está inserto dentro de un contexto y, partiendo de los principios de actuación enunciados anteriormente, tiene una función de facilitación para la participación y cohesión comunitaria. Atiende a población que, por su realidad concreta, presenta dificultades para acceder a una participación activa y real de los recursos de su entorno de forma satisfactoria. La tarea, por tanto, de un recurso de estas características no es sencilla, pero la existencia de una conciencia al respecto, por parte del equipo, es fundamental para comprender la envergadura y complejidad de sus funciones.

Disponer de una perspectiva compartida a nivel de actuación promueve una intervención orgánica en la que las acciones tienen un sentido concreto y responden a una intencionalidad. La forma de proceder por parte del equipo profesional refleja un posicionamiento y una forma de entender las relaciones de ayuda que se establecen en el proyecto socioeducativo.

Un recurso de intervención socioeducativa debe promover, por tanto, la sensación de punto de anclaje o referencia en las personas destinatarias ya que de ello depende en gran medida el nivel de participación y compromiso por su parte. Al respecto, Morata (2014) señala que “es importante que la comunidad pueda garantizar y asegurar vínculos afectivos seguros” (p.57) donde estas personas puedan sentirse incluidas y partícipes del sistema social. El recurso de ISE necesita ofrecer ese marco comunitario como punto de conexión.

En definitiva, incorporar todos estos principios en la práctica no es tarea sencilla, pero tiene una función concreta y estratégica: hacer del proyecto de ISE un espacio significativo y seguro donde se favorezca el proceso de empoderamiento, bienestar y participación social por parte de los/as menores destinatarios, a través de un trabajo sistematizado en torno a las necesidades que presentan.

4. El vínculo en ISE: una visión personal

El proyecto socioeducativo de atención a menores y familias es un espacio donde acuden cotidianamente jóvenes con diversas necesidades. Como ya se ha señalado anteriormente, el Plan Educativo Individualizado que se va a llevar a cabo con cada persona gira en torno a la detección de necesidades valoradas por el equipo y el acuerdo de trabajo al que se comprometen las partes implicadas.

Este proceso necesita sustentarse en una relación de confianza. Todo el trabajo socioeducativo se realiza en torno a un recurso esencial, el humano. Como tal, poder establecer un puente entre propuesta de objetivos socioeducativos a alcanzar y compromiso personal por parte de las personas participantes debe estar mediado por una sensación de seguridad, confianza y expectativa de logro.

En varios momentos, a lo largo del capítulo, se señala el carácter relacional que presenta la intervención socioeducativa. De alguna manera, la imagen y sensación de confianza y seguridad que los/as menores sientan en dicho recurso estará influenciada por la capacidad de acogida y complicidad que el equipo profesional pueda transmitirles.

Una de las funciones transversales, por tanto, que desarrolla un/a educador/a en un recurso de este tipo es la de vinculación. Sin embargo, dicho de esta manera, se trata de un cometido ambiguo por la complejidad de dicho término.

El profesional cuando interviene en un contexto socioeducativo tiene un amplio repertorio de funciones como se ha señalado anteriormente. Muchas de esas funciones requieren el establecimiento de una relación humana en el que exista un marco de confianza para trabajar. Que el educador o educadora pueda orientar a la familia o a los/as menores sobre nuevas acciones a realizar y éstas sean acogidas depende en gran parte de la validación que tenga por parte de los/as participantes del proyecto. De alguna manera, el profesional tiene una función de profesional de referencia pero ejerce ese rol en la medida en que exista una vinculación y una relación significativa con las familias y menores. Dicho de otra manera, tomamos en cuenta las opiniones, orientaciones, indicaciones y pautas de las personas a las que otorgamos un rol de referencia (dentro de una relación de horizontalidad), personas por las que sentimos afecto y respeto.

Tal y como plantean García y Sánchez (2010, p.127), los menores que se encuentran en situación de exclusión o vulnerabilidad social presentan un elemento común y es el “desarraigo” o “carencia de vínculos en el lugar en el que se vive”. El profesional de la intervención socioeducativa se convierte entonces en un agente que puede incidir en la búsqueda de redes en el entorno que permitan la promoción y el bienestar social, así como favorecer interacciones positivas para los/as menores y familia, limitando también aquellas que resulten negativas para tal fin. García y Sánchez (2010) enuncian, precisamente, cómo la figura del educador/a es, potencialmente, un agente de cambio a través de la relación socioeducativa que se establece:

Los profesionales que dirigen su labor a la atención a menores, desarrollan en muchos casos de forma latente, el equilibrio y la mejora de las redes de apoyo social mediante la figura del educador como instrumento de referencia; es decir, cogen funciones y competencias indeterminadas, fundadas desde la misión del profesional por la transformación de las realidades sociales de los sujetos. Inconscientemente, el educador se convierte en un agente referencial, mostrando un repertorio de competencias que favorecen el apoyo social. (p.128)

Resulta interesante cómo plantean estos autores que se da la relación educativa, en parte, en la intervención: de forma inconsciente.

Esto invita a la reflexión. Si los/as educadores deben asumir funciones de mediación, orientación y acompañamiento en torno a una relación de seguridad y esta se da mediante mecanismos que dependen de procesos, en parte, inconscientes, puede que un mayor autoconocimiento y competencia respecto a lo vincular favorezca una mejor intervención.

Por tanto, para el desempeño de una intervención socioeducativa que permita el establecimiento de una relación segura y de confianza, los/as educadores/as necesitarán potenciar aquellas capacidades que atiendan a dicho objetivo. Anteriormente, se aborda la cuestión de las competencias y funciones de los/as profesionales de la intervención socioeducativa y, algunas de ellas, se aproximan a la esfera relacional, como las que hacen referencia a la empatía y la escucha. De una manera más concreta, respecto a la esfera relacional, García y Sánchez (2010, p.45) exponen una serie de competencias del educador como referente de apoyo y se presentan a continuación.

- Intervenir en las distintas esferas de desarrollo, no segmentando la realidad sino entendiéndola como un todo.
- Promover el sentimiento de pertenencia al entorno, acercando y articulando los recursos comunitarios dirigidos a los menores, adolescentes y sus familias.
- Potenciar las relaciones humanas y las capacidades de los sujetos.
- Despertar en los usuarios la posibilidad del cambio, y nunca imponerla.
- Proyectar las actividades hacia los distintos escenarios de desarrollo (familia, escuela, barrio), con el fin de interiorizarlas y generar hábitos.
- Crear una relación de proximidad, favoreciendo la sensación de seguridad y confianza; es decir, compartiendo problemas y buscando conjuntamente soluciones se crea una vinculación referencial por parte del sujeto.
- Ofrecer alternativas contrastadas con la realidad y no con la idealidad, evidenciando las potencialidades y limitaciones de los beneficiarios.
- Coordinarse, apoyarse y sumarse al trabajo que realizan otras instituciones (Centros Educativos, SS.SS.CC., Centros de Salud), así como vincularlas entre sí.

- Promover la autocrítica y la reflexión como principal medida educadora.
- Dinamizar los procesos de participación y socialización.
- Compartir con los usuarios del Centro momentos de su vida cotidiana, con lo que se desarrollará una relación de confianza mutua entre el educador, el menor, adolescente y la familia. Desde ella se establecerán las bases de la figura de referencia.

Esta propuesta de García y Sánchez (2010) se realiza atendiendo al perfil de educadores/s en Centros de Día de Atención a Menores, contexto concreto del presente trabajo. García y Sánchez (2010) destacan, especialmente, el rol de apoyo y referencia que ejercen estos profesionales como vehículo para la reducción de situaciones de vulnerabilidad y riesgo devenidas de la exclusión y falta de recursos y apoyos.

Uno de los objetivos que este trabajo pretende es el estudio de la dimensión relacional, basado en los estilos de apego, en arteterapia con menores en riesgo en proyectos socioeducativos. Por ello, presta especial atención a una de las competencias señaladas (García y Sánchez, 2010):

Crear una relación de proximidad, favoreciendo la sensación de seguridad y confianza; es decir, compartiendo problemas y buscando conjuntamente soluciones se crea una vinculación referencial por parte del sujeto. (p.45)

Esta competencia habla de seguridad, confianza y vinculación. Conceptos que ponen en relieve la repercusión de la dimensión relacional y el vínculo en la intervención socioeducativa. En general, tal y como señala Bowlby (2014), padre de la teoría del apego, las relaciones significativas de tipo seguro facilitan que las personas sientan mayor seguridad y estabilidad, lo que promueve un mayor y mejor desarrollo de sus capacidades a lo largo de la vida.

Atendiendo, precisamente, a este carácter relacional de la intervención socioeducativa, así como las acciones que se llevan a cabo en él, una vez expuesto las características de la intervención socioeducativa con menores en riesgo, en los siguientes apartados se profundiza en el apego y su estudio dentro del arteterapia en dicho contexto.

Capítulo 3. Del apego al vínculo: perspectiva relacional en la ISE

1. El nacimiento de una teoría: breve recorrido histórico del concepto de apego

En las últimas décadas, la Teoría del Apego ha adquirido un importante protagonismo en diferentes áreas de conocimiento y de trabajo como la Psicología, la Salud Mental, la Educación o la Intervención Social, entre otras. Este concepto se ha ido fraguando a lo largo de diversos estudios e investigaciones.

Primeras aproximaciones al fenómeno relacional

John Bowlby fue psiquiatra y psicoanalista británico que desarrolló, a lo largo de su carrera, entre los años 30 y los 90, los cimientos de la Teoría del Apego. Su interés por estudiar el fenómeno relacional y su influencia en el desarrollo psicosocial empezó durante su formación como psicoanalista, a principios de los años 30. Melanie Klein

ejercía, por aquel entonces, como supervisora de Bowlby; además esta psicoanalista es reconocida como una de las figuras más importantes de la historia de esta disciplina y precursora del uso de la técnica del juego para el análisis de las fantasías infantiles (Niño, 2010).

Durante el tratamiento del caso de un niño con ansiedad, este psiquiatra propuso entrevistarse con la madre, a lo cual Klein no dio el visto bueno. Para él era importante conocer cómo estaba la madre y cómo esto podía influir en su relación con el hijo. Posteriormente, tuvo conocimiento de que la madre había sido ingresada por depresión severa.

En este punto, se empezó a producir la divergencia entre los planteamientos de Bowlby y los postulados psicoanalíticos desde los cuáles se había formado en aquella época. Para él, las primeras experiencias vitales, cómo tratan los padres a su hijo, tenían una influencia clara para el desarrollo del niño. Sin embargo, la posición psicoanalítica del momento planteaba que un desarrollo saludable en la infancia se remite exclusivamente a las fantasías del niño/a (Wallin, 2012). Aquí se observa una clara contraposición de posturas, que más adelante se acercaron con nuevos planteamientos del psicoanálisis relacional.

Bowlby continuó prestando especial atención hacia las primeras experiencias en la infancia y el cuidado recibido en esos momentos cuando trabajaba con menores infractores por robo y otros delitos. En la intervención con estos jóvenes fue detectando una serie de elementos comunes en todos ellos: experiencias de abandono, maltrato y/o abuso por parte de las figuras de cuidado principales, en este caso, los progenitores (Moneta, 2014).

Bowlby estudió, durante tres años, cuarenta y cuatro casos de menores con los que trabajaba como psiquiatra en el Child Guidance Center de Londres a finales de los años 30. En este estudio pudo comprobar los efectos devastadores que las separaciones prolongadas en el tiempo pueden ejercer sobre el desarrollo infantil (Wallin, 2012).

A este estudio se le unió la petición de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 1949, para que el psiquiatra estudiara los efectos de la guerra en los niños y niñas que

habían quedado sin hogar, así como la investigación que realizó más adelante sobre los efectos psicológicos y emocionales en niños y niñas hospitalizados y separados/as, por tanto, de sus figuras de cuidado o progenitores (Wallin, 2012).

Las conclusiones que Bowlby extrajo al respecto fueron muy claras: en todos los casos estudiados, las consecuencias de una separación prolongada de las figuras de cuidado o situaciones traumáticas en la infancia fueron estrepitosas para el bienestar, desarrollo y autorregulación emocional del niño. Las observaciones realizadas le permitieron sistematizar una serie de respuestas que mostraban los niños y niñas ante separaciones que resultaban traumáticas, como las enunciadas anteriormente: privación de libertad, pérdida de hogar o separación por ingreso hospitalario.

Estas respuestas, especialmente en los estudios con niños hospitalizados, fueron divididas en tres fases: protesta, desesperación y, finalmente, desapego. En un principio, ante la separación, se observó un llanto desesperado y se solicita que la madre o figura de cuidado vuelva. Seguido a ello, la conducta observable es de mayor calma, aunque se puede discernir que continúa la preocupación y el pensamiento está orientado hacia la expectativa de la vuelta de la madre. En esta fase se produce un sentimiento de cierta desesperanza al ver que su anhelo no se cumple. Finalmente, cuando la figura regresa parece que se ha producido un cambio, el del desapego. El niño o la niña no parecen mostrar interés en la figura de referencia. Estas fases pueden alternarse y se observan picos o momentos de rabietas (Bowlby, 1995).

En definitiva, Bowlby propone las relaciones en la infancia entre niño/a y figura de cuidado, así como la calidad de estas, como uno de los factores elementales en el desarrollo sano del bebé y el niño.

Para su propuesta teórica, John Bowlby, se apoyó en diferentes perspectivas y ámbitos de estudio para comenzar a articular las bases teóricas de las relaciones de apego. En palabras de Marrone et. al (2001), la teoría del apego es interdisciplinaria y bebe de diferentes conocimientos como “la observación clínica, la investigación en psicología evolutiva, las neurociencias, la etología y la sociología” (p.2).

Bowlby: El apoyo en la Etología dentro de sus estudios

Bowlby, dentro de su interés por el estudio del desarrollo de las relaciones infantiles, no conseguía conciliar las posiciones psicoanalíticas y cognitivas. Comprendía la distancia que había entre ellas. Por un lado, la posición psicoanalítica, ponía en relevancia aspectos como los instintos, los mecanismos de defensa y la angustia ante la separación, por otro lado, la psicología del desarrollo, daba el protagonismo a las observaciones sistematizadas y las teorías relacionadas con el aprendizaje.

Así es como se adentra en el ámbito de la etología, el estudio del comportamiento de animales. Esta ciencia resultó ser una base desde la cual fundamentar sus propios estudios. Descubrió que los etólogos estudiaban fenómenos análogos a los propios de la clínica como el conflicto, mecanismos de defensa o el instinto a través de un riguroso método científico. De esta manera, encontró el escenario perfecto desde el que partir para desarrollar e intentar comprobar sus planteamientos.

La etología estudia los comportamientos y las relaciones entre animales. Pone en énfasis el análisis de patrones de conducta que se repiten en las especies de animales que estudia y su naturaleza. Esta ciencia asume que determinados patrones comportamentales se heredan porque tienen un sentido y una función de supervivencia de la especie, lo instintivo.

El hecho de que especies animales desarrollen las mismas respuestas conductuales ante diferentes estímulos, incluso cuando están privados de libertad o cautiverio, pone de manifiesto que estas formas concretas de conducta son heredadas y no aprendidas. Sin embargo, existe evidencia de otros animales que no han desarrollado dichos repertorios de conducta o lo han hecho de forma peculiar, lo cual lleva a pensar que el medio ambiente ejerce una gran influencia en la aparición y desarrollo de dichas respuestas. (Bowlby, 2014). Por tanto, se puede deducir que las diferentes especies de animales, estudiadas desde la etología, presentan repertorios de comportamientos característicos y heredados que se pueden desarrollar o no, incluso desarrollar de forma peculiar, en función de las condiciones del medio ambiente y las relaciones en las que se dan, dentro de períodos sensibles para su adquisición.

Respecto a las fases sensibles, Bowlby plantea dos aspectos. Por un lado, el desarrollo de un determinado patrón de conductas, orientado a la supervivencia y desarrollo de las capacidades por parte de una especie, atraviesa momentos o etapas concretas para su adquisición. Es decir, que existen periodos de tiempo concretos que son el escenario específico donde se pueden desarrollar esas conductas. Por otro lado, este autor también plantea que, con mucha frecuencia, estos periodos sensibles tienen lugar en etapas iniciales del ciclo de desarrollo vital (Bowlby, 1995).

Estos dos elementos enunciados en el párrafo anterior influyen considerablemente en cuatro aspectos (Bowlby, 1995, p.44):

- a) Que la respuesta se desarrolle o no
- b) La intensidad con la que se manifiesta más adelante
- c) La forma motora exacta que adopta
- d) Los estímulos determinados que la activan o la concluyen

Fue en este punto donde Bowlby puso la atención. Le pareció interesante plantearse qué situaciones llevaban a las diferentes especies a adquirir patrones de conducta desadaptativos. Su planteamiento indicaba que, al igual que existen fases sensibles para la adquisición de patrones de conducta adaptativos, existen esas mismas fases sensibles en las que si no se dan las condiciones adecuadas, o se dan situaciones conflictivas, pueden desarrollarse patrones no adaptativos. Además, propuso realizar un trasvase de las teorías etológicas al proceso de desarrollo humano, centrándose en los primeros años de vida como una etapa de relevancia fundamental, tal y como hace la etología.

En este sentido, Bowlby estudió los diferentes patrones de conducta como la sonrisa, el llanto y la tendencia a extender los brazos hacia la figura de cuidado y su relación con las conductas de apego que se dan en los primeros meses de vida del lactante.

Los planteamientos de Bowlby indican que dichos patrones de conducta eran innatos, pero se veían afectados por el entorno y el aprendizaje, por lo que estos dos factores últimos podían influir en que se provoquen o supriman esas conductas, las cuales están al servicio de una mayor vinculación con la madre y, por tanto, una mayor supervivencia. Así, se centró en el análisis de elementos como la voz, el tono o el rostro de las figuras de cuidado.

Mary Ainsworth: la “Situación Extraña”

Mary Ainsworth fue una investigadora y psicóloga del desarrollo en la Universidad de Toronto y, al mudarse a Londres, en 1950, comenzó a trabajar con Bowlby en su investigación sobre el apego. Para 1953 Ainsworth se había trasladado a Uganda y comenzó la tarea de probar empíricamente las propuestas teóricas de su colega Bowlby (Wallin, 2012).

En este periodo de tiempo, Ainsworth estudió, de manera longitudinal, la conducta de 26 bebés en relación a la búsqueda de la figura de cuidado, durante nueve meses. Durante esta fase de su investigación entendió que el desarrollo del apego se da en estas etapas iniciales de la vida, tal como había propuesto Bowlby. Observó cómo la figura de la madre, resultaba ser la referencia ante la cual los bebés podían acudir en busca de una base de seguridad o alivio. No obstante, no todos los bebés usaban a la madre de la misma forma. Encontró diferencias respecto a la exploración y búsqueda de alivio, ya que una minoría no exploraba ni buscaba a la madre y otro grupo reducido no mostraba conductas de apego. Ainsworth identificó tres patrones de apego, a raíz de sus observaciones, que relacionó con el tipo de receptividad mostrado por las madres. Estos estilos fueron: seguros (bebés mostraban tranquilidad y conexión con la madre), inseguros (bebés mostraban mayor grado de insatisfacción a través del llanto y búsqueda sistemática de la madre) y no apegados (bebés no mostraban interés especial por la madre) (Lecannelier, 2009, p.22). Estas observaciones, por tanto, hicieron que se plantease la posibilidad de que las conductas de apego se pudieran diferenciar de unos bebés a otros por los tipos de cuidados y atenciones que habían recibido por parte de la figura de referencia.

A la propuesta de que los primeros meses del bebé son fundamentales para el desarrollo de la conducta de apego hacia la figura de referencia por parte de Bowlby, se le sumó, pues, esta conjetura de Ainsworth: el apego no dependía solamente de que hubiera una presencia por parte de esa figura de cuidado sino de cómo se diera esa relación, qué características cualitativas tenía esa atención a las señales del bebé, cómo se expresaban los afectos, etc. En definitiva, la manera en la que se establecía esa comunicación entre madre y bebé y cómo lo percibe cada cual, desde su propia subjetividad, será un factor fundamental en el desarrollo de un tipo u otro de conducta de apego.



Ainsworth, para poder estudiar dichas diferencias percibidas en su anterior estudio, diseñó y ejecutó un experimento en laboratorio que denominó “El Procedimiento de la Situación Extraña”. Esta fase de su estudio la llevó a cabo en Baltimore, en 1964 (Wallin, 2012). Este experimento consiste en exponer al bebé a la retirada en el espacio por parte de la madre, por lo que su figura de referencia desaparece. Seguidamente, se da la aparición de una persona extraña y finalmente reaparece la madre. Ante esta secuencia de hechos, se observa y registra cuáles son las reacciones que presenta el bebé respecto a la conducta exploratoria, búsqueda de refugio en la madre y nivel de independencia mostrada. Durante este estudio, la autora renombró los diferentes tipos de apego que, previamente, ya había identificado en Uganda. Estos fueron: seguro, inseguro evitativo e inseguro ambivalente (Lecannelier, 2009, p.22).

Algunas de las principales aportaciones de Ainsworth, a lo largo de su proceso de investigación, fueron los hallazgos que evidenciaron que, si bien la conducta de apego tiene un componente biológico e innato, dicha conducta también está sujeta a la permeabilidad de cada bebé, por lo que existirán diferencias en su desarrollo. Estas diferencias estarán estrechamente relacionadas, por tanto, con el tipo de atención y respuestas que hayan obtenido de sus figuras de cuidado (Wallin, 2012). En definitiva, la sensibilidad que estas figuras de referencia muestran ante las señales del bebé, repercutirá en la calidad del vínculo de apego que se establezca entre ellos/as (Lecannelier, 2009, p.22). Esto pone de manifiesto la importancia de la influencia del entorno en esa fase de desarrollo.

En este sentido, Ainsworth identificó, las diferencias entre los patrones de apego de tipo seguro e inseguro y señaló que dichas diferencias residen en los patrones comunicativos que se dan entre bebé y cuidador. Así, Ainsworth traspasó la idea de “proximidad” en el estudio del apego para incluir el fenómeno de las expectativas que el niño tiene respecto de la figura de cuidado (Wallin, 2012). La subjetividad con la que cada parte del vínculo de apego (madre y bebé) experimenta esa relación condiciona, también, cómo serán las conductas observables. Es decir, la receptividad que la figura de cuidado mantenga respecto a las señales ejercerá influencia en cómo de ajustadas sean las respuestas que se den al bebé. A su vez, el bebé ante esas respuestas, en base a la necesidad expresada, entenderá y sentirá el vínculo de apego con esa figura de una forma más o menos segura. En este escenario, se contemplan tres elementos fundamentales para entender

cómo se genera el vínculo de apego entre padres e hijos (Mosquera y González, 2013): sintonía, equilibrio y coherencia.

Aportes de Main y Solomon

En este proceso de construcción de la teoría del apego, Main y Solomon (citado en Wallin, 2012), continuaron aportando piezas clave al puzzle.

Mari Main fue estudiante y ayudante de Ainsworth en sus investigaciones y junto con George Solomon identificaron el cuarto patrón de apego, vigente hasta hoy día, el estilo desorganizado.

A inicio de los años ochenta, diversos estudios que habían puesto en práctica el experimento de la Situación Extraña, dieron cuenta de que, frecuentemente, un pequeño porcentaje de los bebés y niños/as de la muestra presentaban una conducta que no se ajustaba a ninguna de las tres clasificaciones enunciadas por Ainsworth. Este pequeño grupo solía presentar conductas incoherentes con el objetivo de la conducta de apego, que es la consecución de contención y calma. Estos niños/as mostraban expresiones poco organizadas en presencia de sus cuidadores/as, bizarras o desorientadas. Ante esto, Main y Solomon, observaron que estas muestras coincidían con perfiles de niños/as que habían sufrido situaciones de maltrato por parte de sus cuidadores/as. Esto, de alguna manera, ponía en relieve una realidad: las figuras de cuidado que representan una base de seguridad o refugio ante el peligro, al mismo tiempo resultan ser la fuente de angustia y miedo. Ante esta realidad, el niño/a se encuentra en una tesitura muy compleja de integrar y encajar, por lo que la conducta de apego se torna desorientada y desorganizada, sin seguir unos patrones estables, ya que no sabe a qué atenerse (Lecannelier, 2009).

Ante este nuevo hallazgo, estos autores, clasifican este conjunto de conductas como un patrón propio. De esta manera, formulan el cuarto estilo de apego: el estilo de apego desorganizado.

Delimitación conceptual del apego

En base a esta introducción sobre la configuración de la teoría del apego, se puede asumir que el apego es una conducta innata que los bebés desarrollan desde las primeras



fases de su nacimiento como mecanismo biológico de supervivencia. Este mecanismo gira en torno a la búsqueda y fijación a una o unas pocas figuras de referencia como base de seguridad que le permitan aprehender el mundo y su realidad a través de la exploración.

El bebé cuando nace, no dispone de una conciencia propia de su existencia. Al igual que depende de una figura que le facilite los recursos necesarios para su supervivencia física, como la comida, el sueño, la higiene o la regulación de la temperatura, también necesita de una figura que atienda a sus necesidades de carácter psíquico para ayudarlo a integrar el mundo al que acaba de acceder. Esta figura representa los ojos a través de los cuales el recién nacido comienza a ver el mundo, todavía desconocido. Por ello, esta figura debe ser una persona estable en el tiempo ya que será, de alguna manera, ese punto de referencia, ese faro, al cual dirigirse en el proceso de aprehensión de la realidad. Bowlby (1995) lo define de la siguiente manera:

La teoría del apego considera la tendencia a establecer lazos emocionales íntimos con individuos determinados como un componente básico de la naturaleza humana, presente en forma embrionaria en el neonato, y que prosigue a lo largo de la vida adulta, hasta la vejez. Durante la infancia, los lazos se establecen con los padres (o padres sustitutos), a los que se recurre en busca de protección, consuelo y apoyo. Durante la adolescencia sana y la vida adulta, estos lazos persisten, pero son complementados. (p.142)

En el momento del nacimiento se produce un cambio de contexto significativo para el bebé. Éste procede del útero materno, un entorno cálido, de protección y de cobertura de todas las necesidades donde, de alguna manera, ha experimentado una especie de omnipotencia. En el periodo prenatal se produce el desarrollo fisiológico del embrión, dotando al feto de los recursos físicos necesarios para vivir. Sin embargo, hay elementos que precisan ser desarrollados en el exterior del útero, como es el caso de la estructura psíquica.

Es en este periodo, el contexto ejerce un papel de primer ambiente donde el bebé también se desenvuelve, esta vez desde el plano relacional, otra dimensión fundamental para el desarrollo sano de la persona. En este contexto, los/as cuidadores/as se encargan de ser las figuras con las que el bebé establece esos lazos emocionales y vinculares. Esta experiencia primaria será el punto de partida para la interpretación que el bebé

comience a realizar de sí mismo y el medio (Dávila, 2015).

Sin embargo, cuando se habla de apego, se utilizan diferentes términos indistintamente y esto puede disminuir la precisión a la hora de comprenderlo. Por ello, es importante aclarar y especificar los diferentes conceptos que se utilizan.

- **Vínculo de apego:** existen muchos tipos de vínculos, de amistad, afectivos, etc. Los vínculos pueden entenderse como lazos emocionales que se establecen en una relación. Así, el vínculo de apego es un tipo o categoría dentro de los posibles vínculos. Cuando se establece un vínculo de apego existe una funcionalidad que es la de la búsqueda de protección y cuidado por parte de una figura que aporte seguridad. Esto es lo que confiere esa especificidad, recurrir a esa o esas figuras cuando existe una situación estresante o de peligro para que faciliten la calma y la regulación emocional (Lecannelier, 2009, p.24).
- **Conducta de apego:** se refiere a los aspectos más observacionales del vínculo de apego, es decir, la respuesta conductual ante una situación de estrés o peligro. Se trata del repertorio de acciones que realiza la persona para buscar y demandar ese estado de seguridad a sus figuras de apego. Algunas conductas de apego son llorar, buscar con la mirada, aproximarse físicamente, acurrucarse o abrazar. Lo que diferencia la conducta de apego del vínculo de apego es que el vínculo se activa, precisamente, con las personas de referencia, las figuras cuidadoras, para buscar esa seguridad; por su parte, la conducta se puede dar en un momento concreto con otras personas, que deben ser conocidas, debido a una situación de peligro o estrés si, por ejemplo, no encuentra o no dispone de proximidad física hacia esas personas con las que existe el vínculo de apego (Lecannelier, 2009, p.24).
- **Sistema conductual de apego:** se trata de la “organización de las conductas de apego”, según expresa Lecannelier (2009, p.24), que el niño pone en marcha cuando busca seguridad. Tal y como se ha señalado anteriormente, el sistema conductual estará caracterizado por la forma que el niño/a haya internalizado esa provisión de calma y protección (Lecannelier, 2004, p.24). Así, entendiendo que el vínculo de apego es una diada comunicacional entre madre e hijo/a, cada niño/a expresa de maneras diferentes esa necesidad de cuidado, lo que se traduce

en conductas específicas. Estas, guardan coherencia con la manera en que el pequeño/a tiene de entender que sus necesidades serán atendidas. El sistema conductual de apego será abordado en el siguiente apartado, donde se especificará cuáles son las diferentes organizaciones del comportamiento que se pueden dar dentro de los distintos estilos de apego.

A raíz de sus estudios y trasvases de la etología a la teoría del apego, Bowlby defendió que de los vínculos que se establecen entre madres y crías, el más relevante por su carácter biológico y diseñado para la supervivencia, era el vínculo de apego por su estabilidad en el tiempo y trascendencia para la vida. Identificó tres elementos inherentes a este vínculo (Fernández, 2014): conducta de apego, representación mental o modelos operantes internos (MOI) –construcción mental que el niño elabora acerca de las características de las figuras de apego y las expectativas que establece a partir de ellas– y sentimiento o emoción –bienestar, ansiedad, miedo... ante la presencia o ausencia de tales figuras– (p.38).

Como se observa, la influencia que tiene en el desarrollo bio-psico-social del bebé cómo es tratado y atendido por su cuidadores/as principales, marca una gran diferencia respecto a la imagen que de sí mismo/a desarrollará y la expresión de su mundo interno.

2. Elementos que componen el apego: características y relevancia

La base segura

El éxito de la supervivencia radica en la adaptación al contexto en el que cada cual está inserto. Por ello, para integrarse, el bebé debe explorarlo para comprender así los elementos que lo componen. Esta exploración del mundo, todavía desconocido, precisa, pues, de esa figura que apoye ese proceso y que resulte confiable para el bebé. De esta manera, existirá la certeza de que se puede explorar y que, ante cualquier adversidad o dificultad, habrá un lugar al que volver: un espacio, real y simbólico, seguro.

Por ello, el concepto de base segura juega un papel fundamental en el desarrollo de dicha conducta. Las figuras de cuidado ejercen un papel protagonista durante este

periodo en el que el infante está descubriendo el mundo. La manera en la que comprendan su realidad, estará atravesada por esa representación interna que disponga como base segura.

El concepto de base segura fue introducido por Ainsworth a lo largo de sus estudios y puede entenderse como la representación interna respecto a la disponibilidad de refugio y calma en uno/a mismo/a (Wallin, 2012). Esta sensación es fruto de la interacción y el contacto sostenido en el tiempo con ese/a cuidador/a. Esa atención y cuidado posibilita el establecimiento de la primera relación de confianza del bebé con una figura que representa una base externa segura. Esto permite al bebé, progresivamente, interiorizar la sensación de confianza y calma consigo mismo/a, integrar una base segura. Se trata de un proceso cognitivo y psicológico que, necesariamente, precisa de tiempo (Holmes, 2009, p.24).

El concepto de base segura hace referencia a ese espacio interno cuya función es la de dotar de sensación de calma y protección. Atendiendo a la experiencia subjetiva de cada vínculo de apego, la internalización de esa base segura será de una forma o de otra. Por ello, la manera en la que el niño/a busca esa seguridad sentida se traduce en una expresión conductual concreta.

Sistema conductual de apego

Anteriormente se han distinguido una serie de conceptos como la conducta de apego, el vínculo de apego y el sistema conductual de apego. Dentro de la teoría del apego, el sistema conductual de apego tiene una relevancia fundamental ya que permite sistematizar si el sistema conductual de apego responde a un estilo de apego u otro por la forma específica en que se manifiesta. Es, pues, el repertorio organizado de conductas, incorporado en nuestra programación genética, que se muestra ante una situación de vulnerabilidad, dificultad, o peligro. Como explica Wallin (2012), sin estas conductas, el ser humano no habría podido sobrevivir como especie, al igual que otras muchas especies, como señaló Bowlby en su trasvase de los estudios de etología a la psicología del desarrollo. El bebé, desde su nacimiento, depende enteramente de otra figura, por lo que el sistema conductual de apego es tan importante como la reproducción o la nutrición (Wallin, 2012).

Bowlby señala tres conductas principales como las características de este repertorio (Wallin, 2012, p.37):

- Búsqueda, seguimiento y mantenimiento proximidad.

Esta conducta está dirigida, por parte del niño/a, hacia una figura que ejerce el rol de protectora, por lo que puede entenderse que esa persona es la que asume el rol de cuidador/a principal. Sin embargo, las observaciones de los citados autores revelan que parece haber una tendencia clara a preferir a la madre como figura hacia la que establecer esa búsqueda, seguimiento y mantenimiento de la proximidad, independientemente de la relación que exista. Esta preferencia, puede deberse a la exposición ininterrumpida, durante el embarazo, a la voz de la madre.

Las conductas específicas que se pueden observar son el llanto, seguimiento o reptar hacia la figura de apego, llamarla o aferrarse a ella, entre otras.

- Uso de la figura de apego como base segura.

Ante la conducta exploratoria inherente al ser humano en sus primeros meses, los bebés recurren a la figura de apego como referente para descubrir el espacio en el que se encuentran. De alguna manera, la figura de apego funciona como un elemento que aporta sensación de seguridad y mientras está disponible, permite sentir al bebé que va a estar ahí si la necesita. Por tanto, facilita que el pequeño/a explore. Cuando esta figura desaparece, la exploración se ve reducida, mermada o paralizada.

- Búsqueda de refugio ante peligro y alarma.

Esta conducta se da ante las situaciones que puedan hacer sentir peligro (interno o externo) al bebé. En estas ocasiones, a diferencia de otros animales que buscan refugio en un lugar, los niños/as recurren a la figura de apego, entendiendo que se trata de otra persona capaz de protegerlos y, por tanto, percibida como más fuerte. (Wallin, 2012, p.37)

Modelos operativos internos

El concepto de modelo operativo interno fue aportado, también, por Bowlby. Como ya se ha mencionado antes, su posición clínica procedía del psicoanálisis, aunque difería en algunos aspectos. Es el caso de la teorización, por aquel entonces vigente, de las representaciones mentales internas que se atribuían a las fantasías infantiles. Es decir,

desde el psicoanálisis se entendía que el mundo interior del niño/a estaba integrado por imágenes estáticas internalizadas procedentes de las relaciones objetales (Wallin, 2012, p.59).

Bowlby, para elaborar este concepto, tomó como referencia a Craik y Piaget. Por un lado, Craik formuló su teoría de “los modelos funcionales internos” en el que señalaba que las experiencias pasadas son las referencias para poder expresar una conducta adaptativa. Por otro lado, también se apoyó en Piaget y su propuesta de esquemas mentales (Marrone, 2001, p95).

Al referirse a modelo operativo interno, Bowlby quería señalar la trascendencia de las representaciones mentales que el niño internaliza respecto a sí mismo y al mundo en base a las relaciones que establece con sus figuras significativas. Dicho de otro modo, propone que las relaciones con las figuras de apego, las características de estas y cómo las experimenta el niño desde su posición subjetiva se van configurando en generalizaciones o esquemas que el niño integra en forma de modelos operativos que representan cómo se percibe a sí mismo y a los demás en cuanto al trato, al cuidado, al apoyo, a la protección y atención. Este sentido de sí mismo está relacionado con el concepto de self (Marrone, 2001). Estos modelos operativos internos, son los que utilizará el niño para predecir cómo será tratado y para relacionarse en situaciones de estrés, peligro y/o amenaza. Como la palabra “operativo” indica, se trata de un recurso funcional que le permite organizar sus expectativas y su conducta en base al registro que haya realizado de su experiencia.

Dos de los criterios que fundamentan la creación de los modelos operativos internos, por tanto, son (Marrone, 2001):

- La representación de la figura de apego como una persona que atenderá a las demandas de apoyo, protección y cuidado.
- La representación de sí mismo/a como una persona merecedora de ese cuidado, afecto y protección.

Los modelos operativos internos son, pues, el resultado del proceso de “filtrado” que realiza el niño/a de la realidad y las relaciones. Este filtrado será el responsable de la

construcción interna que elabore sobre sí mismo respecto a ser objeto de afecto y cuidado. También repercutirá en la conducta expresada a la hora de relacionarse y demandar apoyo. Estos modelos se configuran en torno a eventos vitales importantes respecto al resultado de la relación de apego, la búsqueda de la figura de apego, respuestas obtenidas o desaparición de ésta.

Los modelos operativos se forman en los primeros meses de vida, de ahí la importancia del vínculo de apego. No obstante, Bowlby incidió en la relevancia que tienen la formación de estos modelos en la infancia y la adolescencia, puesto que los modelos operativos internos son múltiples y dinámicos, por lo que su configuración nunca está exenta de modificación. Pueden transformarse a lo largo de las diferentes experiencias vitales significativas en la dimensión vincular.

Sin embargo, el hecho de que los primeros modelos operativos funcionales se configuren en los primeros meses con la relación de apego, muestra la importancia que tiene esta etapa. Aunque estos modelos tengan un carácter dinámico, la formación de los primeros, de alguna manera, opera como una base para los sucesivos modelos que se configurarán en el futuro. Por ello, si los modelos operativos desarrollados a raíz de la relación con la figura de apego constituyen una elaboración de sí mismo no merecedor/a de afecto y protección o la asunción de que las figuras de cuidado no estarán disponibles, por ejemplo, repercutirá en la forma de registro de los futuros modelos operativos internos.

Teoría de la mente y apego

El desarrollo de un vínculo de apego que permita configurar modelos operativos internos donde el individuo pueda elaborar una imagen de sí mismo y de los demás confiable repercute, como se señalaba anteriormente, en la organización de la conducta. Bajo estas condiciones, un self fortalecido, con sensación de seguridad respecto a la disponibilidad de apoyo por parte de sus figuras de apego podrá expresar conductas más funcionales y adaptativas: pedir ayuda si la necesita porque asume que será ayudado/a, por ejemplo.

Una figura cuidadora que pueda dar una respuesta ajustada y sensible a las demandas y necesidades del bebé facilitará que éste pueda integrar una imagen interna de

disponibilidad y seguridad frente a situaciones adversas o que requieran protección. Que los/as cuidadores/as puedan realizar esta tarea en estas condiciones, precisa de una capacidad reflexiva respecto a los estados mentales propios y ajenos para entender cuál es la necesidad del bebé y atenderla.

Al respecto, Mosquera (2013, p.2) menciona los aspectos básicos propuestos por los autores Siegel y Hatzel, para la formación del apego entre padres e hijos:

- Sintonía: que exista conexión entre los estados internos de la figura cuidadora y el bebé, lo que suele ir unido a señales no verbales pero que sí son observables y contingentes.
- Equilibrio: la regulación emocional, física y mental del bebé-niño/a es posible en base a la sintonía que exista con la figura de apego.
- Coherencia: el sentido de integración que adquiera el niño/a, es decir el sentido de unidad y el desarrollo del self, se dará en función de la relación de apego que desarrolle con las figuras de referencia. Esto le permitirá sentir mayor grado de integración consigo mismo (self) y conexión con los demás.

Esta capacidad para poder disponer de una representación de los estados mentales propios y ajenos promueve que se puedan prever las acciones y conductas de los demás. Ésta ha sido denominada como “teoría de la mente”. Al respecto, Fonagy señala lo siguiente (2016): “la capacidad de mentalización que emerge en el contexto de las relaciones tempranas de apego puede ser un determinante clave en la organización del self y la regulación de los afectos” (p.31).

Una figura de cuidado que facilite estos procesos, de una forma funcional y adaptativa, es decir, en sintonía, equilibrio y coherencia con el bebé, está promoviendo un alto grado de integración del self (proceso de individuación y diferenciación por parte del bebé, sentido de sí mismo). Una figura receptiva, disponible, atenta y ajustada, ofrece un marco (interno y externo) de seguridad para el bebé, así como la formación de modelos operativos internos que facilitan al pequeño la integración de sí mismo como una persona merecedora de protección y afecto. En este contexto, este marco que facilita la integración y autorregulación física, mental y emocional del bebé, así como el

intercambio afectivo entre cuidador/a y niño/a, favorece que el niño también pueda empezar a conocer el estado mental del cuidador/a (Pinedo y Santelices, 2006).

Por tanto, un cuidador/a que haya adquirido y ponga en acto la teoría de la mente, promueve que ese bebé desarrolle la teoría de la mente. La capacidad de poder mentalizar por parte del niño, por tanto, procede de la capacidad de los cuidadores. El bebé puede ir incorporando representaciones internas e indagando en sus propios estados mentales a raíz de ese proceso intersubjetivo gracias a la disponibilidad y receptividad del adulto.

Las fases del desarrollo del apego

La formación del apego comienza desde el propio proceso de gestación, donde el embrión ya empieza a establecer una conexión con la madre. Anteriormente se señalaba que los bebés, una vez nacen, presentan una preferencia por la búsqueda de la madre frente a otras figuras, independientemente de la relación que mantenga con esta. Esto en parte se debe al reconocimiento de la voz y el olor al que han estado expuestos y conectados durante el periodo de gestación.

Lo que se entiende por apego como sistema organizado de conducta, búsqueda de proximidad y/o refugio y exploración en presencia de la figura cuidadora, lo cual implica disponer de una representación mental de la madre, aunque no esté cerca, comienza durante el segundo semestre de vida (Bowlby, 1995). Según este autor, hacia los nueve meses muestran expresiones de protesta, malestar y rechazo cuando se les deja con una persona desconocida. Esto quiere decir que el bebé ya ha desarrollado un modelo operativo de la madre, ya que puede diferenciarla de otras personas y actúa en base a esa representación mental que ha elaborado de ella: disponibilidad y atención ante su protesta, búsqueda de proximidad, expectativa de cuidado y protección por su parte, etc.

Marrone (2001) señala que los modelos operativos internos se forman en los primeros meses de vida, aunque se trata de construcciones dinámicas que se van remodelando y reinterpretando con las sucesivas experiencias vitales significativas. Esto quiere decir que, a pesar de ser organizaciones mentales no rígidas, las primeras representaciones internas que elabore el bebé tendrán una amplia influencia en su manera de entender el mundo y desarrollar futuros modelos operativos internos.

3. Los estilos de apego

Fue Mary Ainsworth quien, a través del diseño de su experimento “la Situación Extraña”, estableció categorías diferenciando, así, estilos de apego. Esta primera clasificación, la elaboró tomando como referencia la respuesta conductual y emocional que mostraron los bebés durante el experimento y en la observación respecto al tipo de cuidado que habían mostrado sus madres o figuras de apego.

Las primeras observaciones, previas al desarrollo de este experimento, las llevó a cabo en Uganda en el año 1953. Allí realizó el primer estudio longitudinal al respecto, de carácter naturalista, ya que visitaba a las familias, con bebés, en sus casas, tomando datos y observando cómo se formaba ese vínculo de apego. La duración de esta investigación duró nueve meses y fue llevada a cabo con 26 familias.

Al respecto, Wallin (2012) señala que Ainsworth pudo identificar la falta de diferenciación, por parte del niño, con la madre como uno de los elementos clave como detonante de la preferencia del bebé hacia esta figura. De alguna manera, el bebé no dispone de conciencia de su propia existencia, por lo que se identifica con la madre. También detectó que las diferencias cualitativas en el cuidado podían explicar las distintas respuestas en cuanto a las conductas de apego de los bebés.

Posteriormente, en el año 1963, en Baltimore, volvió a repetir su estudio. Esta vez lo llevó a cabo con madres embarazadas. La investigación duró un año, desde el nacimiento y, a través de 18 visitas de cuatro horas de duración, el equipo de Ainsworth detectó que las conductas de apego observadas en Uganda y en Baltimore guardaban coherencia (Wallin, 2012). Esto permitió validar la hipótesis transcultural y biologicista sobre el apego de Bowlby, es decir: el vínculo de apego es un fenómeno inherente al ser humano.

No obstante, observó diferencias entre ambos grupos: en Uganda los pequeños/as exploraban en presencia de la figura de apego y se detenía cuando dicha figura se alejaba y aparecía un extraño. Mientras, en Baltimore, los pequeños seguían explorando, aunque apareciera un extraño y la figura de apego desapareciera físicamente. Estas observaciones motivaron el diseño y la puesta en marcha del estudio de la Situación Extraña (Wallin, 2012).

El diseño de este procedimiento, sin duda, logró confirmar las propuestas que Bowlby había hecho años atrás (conducta universal e instintiva, así como la influencia del estrés y/o la separación como activador de dicha conducta), dotando dicha teoría de validez empírica y alumbrando nuevos aportes como la clasificación de patrones de apego. También, sentó las bases para futuros instrumentos de evaluación del apego en diferentes etapas de la vida (Lecannelier, 2009).

La Situación Extraña (SE), es un experimento de laboratorio compuesto por 8 episodios en los que se pretende observar la activación de la conducta de apego o, por el contrario, de exploración en bebés de 12 a 20 meses. La duración es de 20 minutos. Según lo señalado en el apartado de las fases de desarrollo del apego, existe un periodo sensible entre los 6 y los 9 meses donde el desarrollo de dicho vínculo cristaliza. Bajo esa premisa, los participantes en el procedimiento de la SE ya han identificado una figura de apego como preferente sobre todas las demás. A continuación, se expone en la Tabla 1 el resumen del experimento (Lecannelier, 2009, p.61):

Tabla 1.

Episodios Experimento Situación Extraña.

Episodio 1 (1 minuto)	Madre y bebé son acompañados/as a una sala con doble espejo. La persona que acompaña abandona la sala.
Episodio 2 (3 minutos)	En la sala hay dos sillas. Una al lado de la puerta y otra en el otro extremo. La madre se sienta en el extremo opuesto a la puerta. En la silla vacía se sentará la persona “extraña” o desconocida que entre. El bebé es situado en el centro de la sala. La consigna para la madre es que no inicie interacción con el bebé a no ser que éste/a realice alguna demanda. En ese caso, debe responder como normalmente lo hace.
Episodio 3 (3 minutos)	Entra una mujer extraña (desconocida bebé y madre). Durante el primer minuto, la mujer extraña no puede interactuar con madre ni bebé. El siguiente minuto puede iniciar una conversación con la madre. En el tercer minuto, puede iniciar interacción con el bebé sin

	interrumpir su juego, sólo colaborar en él.
Episodio 4 (3 minutos)	La madre recibe una señal para abandonar la sala. La figura extraña no debe obstaculizar el campo de visión del bebé para que éste/a pueda ver a su madre abandonar la sala. Si el bebé no llora, la persona extraña vuelve a su asiento. Si llora, debe calmarlo/a y volver a su asiento. Si no puede ser calmado/a en 20-30 segundos, se interrumpe el experimento.
Episodio 5 (3 minutos)	La madre vuelve a la sala. Llama al bebé antes de entrar para que este se prepare. La persona extraña abandona la sala en este momento sin entorpecer el reencuentro entre madre y bebé ya que es un momento clave. En esta toma de contacto se pueden observar muchos matices como la búsqueda o el rechazo, tipo de expresión emocional del bebé, etc. Pasado este tiempo, la madre abandona la sala.
Episodio 6 (3 minutos)	El bebé se queda solo/a. Si llora y no cesa en 20-30 segundos, entra la persona extraña para calmarlo/a.
Episodio 7 (3 minutos)	La mujer extraña avisa al bebé de que está llegando. Si llora debe calmarlo/a (si no puede, debe entrar la madre). Cuando el bebé esté calmado/a, la mujer extraña deberá ponerlo en el suelo para que continúe jugando y dirigirse a su silla al lado de la puerta.
Episodio 8 (3 minutos)	La madre vuelve y se reencuentra con el bebé pasado los tres minutos anteriores. Puede interactuar con normalidad con el bebé. La mujer extraña abandona la sala sin interrumpir el encuentro madre-bebé.

Fuente. Elaboración propia

Este estudio ha sido replicado en diferentes ocasiones. La validez y fiabilidad que se ha otorgado al instrumento es alta. No obstante, se han encontrado diferencias culturales en experimentos hechos en diferentes lugares. Esto no invalida el instrumento en sí, que ha mostrado un “alto nivel metodológico, descriptivo, predictivo y explicativo” (Lecannelier, 2009, p.63).

Respecto a las diferencias culturales, varios estudios en distintos contextos socioculturales muestran resultados que difieren entre sí. Así, por ejemplo, estudios realizados en Japón o Israel ofrecen una alta incidencia de estilos de apego ambivalente, mientras que en estudios realizados en contextos euro-occidentales, la incidencia de este tipo de apego es menor, siendo predominante el estilo de apego seguro. Esto se debe a las diferencias culturales en cuanto a crianza. Lo cual no invalida la teoría ni el instrumento (Gojman, Herrman y Sroufe, 2017).

Este procedimiento, como ya se desarrolló en el apartado de los fundamentos, permitió a Ainsworth identificar tres patrones principales de apego: el seguro, el seguro evitativo y el inseguro ambivalente. Más tarde, Main y Solomon lograron identificar un cuarto patrón: el desorganizado.

Clasificación de los estilos de apego

- **Apego seguro**

Estos niños se caracterizan por mantener un buen nivel de conducta exploratoria durante el procedimiento de la SE. También, por la búsqueda del contacto físico con su figura de apego y no presentar ansiedad en las separaciones breves con la madre. Además, estos niños utilizan a esta figura de referencia como base segura donde poder hacer una demanda de sus necesidades.

Los niños clasificados como apego seguro en la SE, lloran y protestan cuando el cuidador/a se ausenta. Sin embargo, cuando la figura cuidadora vuelve, se consuelan rápidamente. Exploran activamente nuevos juguetes cuando sus figuras de referencia están presentes y son capaces de interactuar con extraños. En estos casos, la conducta exploración-apego muestra que, si bien son sensibles a la exposición al estrés y a la ausencia de la figura materna, sí que disponen de una seguridad sentida cuando dicha figura está presente. Por este motivo, exploran en su presencia y expresan conductas de apego cuando la madre se ausenta y/o regresa. Estas conductas son llorar, abrazar y o acurrucarse en el pecho, mostrando calma cuando son consolados/as por sus cuidadoras.

Estadísticamente, una parte amplia de la muestra de bebés, en la SE, muestra este tipo de conductas, es decir, un patrón de apego de tipo seguro (Pitilla y Berasategui, 2018).

Las madres de bebés clasificados como seguros tratan de conciliar los ritmos propios con los del hijo sin intentar imponer tiempos al bebé (Wallin, 2012). En estos casos, la figura cuidadora se caracteriza por mostrar disponibilidad y sensibilidad a las demandas del bebé, ofreciéndole cuidado y protección, en función de lo que exprese. Esto favorece la creación de modelos operativos internos donde el bebé se percibe como merecedor de ser objeto de cuidado y afecto, así como la idea de que su entorno es confiable y estará disponible para protegerlo si lo precisa.

Una figura que puede conectar con las necesidades del bebé, con sintonía, equilibrio y coherencia, evoca al concepto que acuñó Winnicott (1972) como “madre lo bastante buena” (p.27). Este autor hacía referencia a la capacidad de la madre, o figura de referencia, de flexibilizar su atención y respuestas al bebé en función del momento evolutivo de éste/a. En un principio el bebé es plenamente dependiente y asistido por su figura de referencia de forma sensible y receptiva. Posteriormente, esa receptividad debe ir encaminada a postergar esa satisfacción inmediata de necesidades para que el bebé pueda integrar una mirada más ajustada de la realidad. Es decir, desarrollar la capacidad de tolerar la frustración e integrar la idea de que sus necesidades no serán satisfechas de inmediato conforme crezca (Mena, Bugueño y Valdés, 2008).

Las figuras cuidadoras con un modelo de apego seguro expresan toda la gama de emociones, respondiendo a todo tipo de expresión y vivencia afectiva en los hijos/as. Las figuras cuidadoras que son sensibles tienden a sintonizar sus respuestas para modular los estados emocionales del niño. Durante las interacciones entre madre e hijo, es frecuente que la madre imite las demostraciones de emoción con la intención de modular o regular lo que siente el niño. El reflejo por parte de las madres (mirroring) de las experiencias subjetivas del niño ha sido reconocido por diversos autores como una fase clave en el desarrollo del self del niño. El cuidador seguro ayuda al niño a poner nombre a estas emociones por lo que podrán presentar una amplia gama de emociones y serán más capaces de reconocerlas en otros (Mosquera, 2013).

Estos niños/as comunican sus necesidades porque entienden que serán atendidas de forma ajustadas. Por ello, aunque interrumpen su exploración por el aumento de estrés, una vez que son calmados/as por la madre, suelen volver a la conducta exploratoria.

▪ **Apego inseguro evitativo**

Durante el procedimiento de la SE, los bebés que presentan un estilo de apego evitativo, muestran una actitud muy centrada en la conducta exploratoria, además no dan señales emocionales de angustia frente a la separación. En el reencuentro, generalmente, manifiestan actitud de indiferencia, presentando una imagen de autosuficiencia. Esto puede conducir a error y confundir dicha conducta con un estilo seguro.

La realidad es que en procedimientos de SE, se han llevado a cabo mediciones fisiológicas de los bebés y los que presentan este patrón, han registrado un alto pulso cardíaco. También se han encontrado niveles superiores de cortisol, la hormona relacionada con el aumento de estrés, antes y después de la separación con la madre, muy superiores a los que pueden presentar niños con apego seguro (Wallin, 2012).

Estos niños muestran un alto nivel de ansiedad en el hogar, así como expresión de enfado. En cuanto a la separación de la madre, raramente lloran ante su ausencia y evitan el contacto en el reencuentro con ella. A este respecto, Galán Rodríguez explica que puede deberse a la desactivación de la conducta de apego frente al estrés generado por la separación (2010, p.583)

Rodríguez y Morell (2017) señalan que estas manifestaciones conductuales pueden ser el resultado de la presencia de una figura de cuidado que ha interactuado con el bebé de forma insensible y/u hostil, respecto a sus necesidades. Ante este trato, el bebé inhibe su expresión emocional de angustia mostrando todo lo contrario, una pseudo-autosuficiencia. Se muestran resueltos/as ante un mundo que perciben como hostil. Por ello, asumen que no precisan afecto, aunque el sentimiento predominante es el de vulnerabilidad y necesidad de defenderse. Esto conlleva a un alejamiento de la figura de apego y reacciones de rechazo cuando esta intenta realizar un acercamiento.

▪ **Apego inseguro ambivalente**

En casos menos numerosos, los bebés muestran conductas exploratorias, aunque se observa cierta focalización en la presencia y localización de su figura de referencia. Esta actitud denota cierta ansiedad e inseguridad respecto a la disponibilidad de la cuidadora.

Se observa cierto miedo a la posibilidad de desaparición de la madre. En el momento en el que se produce la separación, la expresión emocional es de angustia y rabia. La exploración se detiene y cuando la figura de cuidado vuelve, no se calman fácilmente. Se muestran resistentes y se observa dificultad en el consuelo (Pitilla y Berasategui, 2018).

Este tipo de patrón se suele dar en casos en que el bebé siente que sus demandas de protección pueden ser atendidas o no. Dicho de otra manera, las respuestas de cuidado emocional que han recibido por parte de sus figuras de cuidado son, en cierto modo, imprevisibles e inconsistentes. Ante esta realidad se genera un escenario en el que el bebé experimenta un estado permanente de alerta ya que no sabe a qué atenerse. Es decir, no sabe en qué medida será protegido ante una situación de estrés o amenaza.

Las madres o figuras de cuidado de bebés que presentan este patrón, no rechazan activamente al bebé, pero se muestran sensibles, receptivas y disponibles de una forma inconsistente. Además, dificultan el proceso de desarrollo de autonomía de los bebés (Wallin, 2012). Esto explica esa carga ansiosa observada en los bebés y la falta de conducta exploratoria.

Estos bebés, por tanto, intentan estar cerca de su figura de cuidado, aunque eso no les tranquiliza del todo. Esta situación genera la expresión de protesta ante la separación y, al mismo tiempo, de rechazo o indiferencia ante la vuelta de la madre. Se produce una disonancia en su conducta, por un lado, muestran una búsqueda y una demanda acentuada y, por otro, indiferencia y/o rechazo. Por este motivo, ese patrón de conducta ha sido denominado como inseguro ambivalente (Rodríguez y Morell, 2017).

Ainsworth detectó dos tipos de patrones ambivalentes. Por un lado, encontró bebés que expresaban su angustia y enfado y, por otro, bebés que se mostraban pasivos. En el primer caso, se observaba cierta oscilación entre rechazo y búsqueda de contacto con ésta. En el segundo caso, la pasividad mostrada por los bebés hacía entrever cierta posición de “estar sobrepasado/a” por la incertidumbre ante la separación y la provisión de protección (Wallin, 2012).

▪ Apego desorganizado

Este cuarto patrón, no fue identificado por Ainsworth en su procedimiento de la SE. Fue una colaboradora suya, Main, junto a Solomon, 1986 (Wallin, 2012), quienes más tarde identificaron este grupo entre los casos que Ainsworth había dejado sin clasificar porque no se ajustaban a los parámetros de los otros tres estilos.

Las conductas observadas, a través de la SE, tenían un carácter incoherente con lo esperado, tanto con su figura de apego como en dicha situación. Los niños/as se mostraban asustados y atemorizados, al mismo tiempo que mostraban ciertas conductas relacionadas con el sistema de apego como acercarse a su figura de referencia.

Según Rodríguez y Morell (2017), el origen de este comportamiento “puede encontrarse en que las figuras de apego de estos niños se mostraron amenazantes y abiertamente hostiles o extremadamente inseguras y atemorizadas ante las demandas de afecto y cuidado del niño” (p.109). Esto sin duda tiene unas repercusiones en la elaboración de los modelos internos del bebé. Esta forma de interactuar y responder ante las necesidades y demandas, genera en el bebé una realidad difícil de integrar. Por un lado, la figura de apego te provee de protección, mientras que, en otros casos, es la fuente de amenaza.

Frente a esto, el bebé desarrolla sensación de miedo e indefensión puesto que no existe una figura segura, a su alcance, que vaya a ejecutar las tareas de amparo y afecto. Entonces, desarrolla estrategias disociativas para poder alejarse a nivel cognitivo y emocional de esa realidad (Rodríguez y Morell, 2017). Estos patrones de apego, pues, están estrechamente relacionados con situaciones de abuso, maltrato o abandono, entre otros. La huella traumática devenida de estas experiencias en estos periodos tan sensibles respecto al desarrollo emocional, promueve estos movimientos disociativos y, por tanto, esas conductas incoherentes observables.

4. Apego y desarrollo psicosocial

Las experiencias tempranas referentes al vínculo de apego juegan un papel relevante en el desarrollo psicológico de la persona, como se ha detallado hasta ahora.

La presencia de la figura cuidadora, su disponibilidad, sensibilidad y expresión conductual y emocional son los elementos que permiten al bebé acceder a la realidad e interiorizarla. Cómo sean esos elementos, a nivel cualitativo (también cuantitativo) marcará la forma en que el bebé configure sus primeras internalizaciones. Se trata, pues, de un proceso intersubjetivo, relacional y diádico ya que están implicadas ambas partes (figura de apego y bebé).

Estos primeros momentos vitales son la base desde donde el bebé continuará configurando su comprensión del mundo. Este proceso de cuidado y atención guiará el tipo de modelos operativos internos que el bebé elabora en un principio. Aunque estos tienen un carácter dinámico y se siguen formando a lo largo de la vida, los iniciales marcan, de alguna manera, el punto de partida. En base a ellos, el bebé internaliza las imágenes que haya construido del mundo y desde ahí se relaciona, partiendo de su vínculo de apego.

Partiendo de esta premisa, un tipo de vínculo de apego seguro supone un factor de protección en cuanto al desarrollo psicosocial de la persona. Cuando alguien presenta un estilo de apego seguro, desarrolla relaciones más estrechas, posee mayor capacidad empática, así como previsión de las conductas ajenas y visión positiva de sí mismo/a. El apego seguro favorece que el bebé pueda diferenciarse de la madre, elaborando una imagen positiva de sí mismo/a (Safrany, 2005).

Del mismo modo que el estilo de apego seguro es un factor de protección respecto a la estabilidad psicológica, los estilos de apego inseguro y desorganizado pueden ejercer como elementos de riesgo respecto al desarrollo psicosocial. Los autores/as no establecen líneas causales directas entre apego inseguro o desorganizado y patologías concretas. Sin embargo, sí existen evidencias en cuanto a déficits respecto al manejo del estrés, uso inadecuado de reguladores externos del afecto y utilización de recursos protectores (Jalón, 2014).

En esta misma línea, Sroufe indica que la aparición de patologías está estrechamente relacionada con deficiencias en la formación de los primeros vínculos de apego. Es decir, el estilo de apego inseguro o desorganizado no es predictor de patología, sin embargo, la inseguridad derivada del vínculo de apego y sostenida en la adolescencia y la adultez, sí puede sumarse como factor de predisposición (Jalón, 2014).

Mosquera (2013) destaca, respecto a resultados obtenidos en el uso de la Entrevista de Apego Adulto durante los últimos 25 años que, por un lado, las muestras de población con psicopatología presentan una incidencia de apego inseguro y desorganizado mucho mayor que la población no clínica; y, por otro lado, en el caso de la población con psicopatología, el apego inseguro ambivalente y desorganizado está relacionado con trastornos con una dimensión internalizante (vivencia del malestar psicológico de forma interna: depresión, angustia, etc.) como el trastorno límite de la personalidad. Mientras que el apego evitativo se relaciona en mayor medida con trastornos con una dimensión externalizante (bajo control de la emocionalidad, dificultad en el área interpersonal, etc.), como el trastorno antisocial.

Otro aspecto a destacar es la influencia del apego en la formación de la imagen de sí mismo/a y la configuración del self. Como ya se ha señalado anteriormente, los modelos operativos internos son las imágenes que integran las personas respecto a su realidad, tanto de sí mismas como del mundo externo. Como señala Marrone (2001), los modelos operativos internos “contienen la idea de ser objeto de amor y aprecio, lo que normalmente llamamos autoestima” (p.96)

Siguiendo a Bartholomew, Alonso-Albiol et. al (2001) proponen una clasificación de los estilos de apego en la adultez, en relación a la visión del self y de los otros, inducida por la formación de modelos operativos internos. Estos autores relacionan la visión de la disponibilidad de la figura de apego con la visión o imagen de los otros. Asimismo, relacionan la idea de sí mismo como una persona que merece la pena querer o atender.

Esta clasificación fue elaborada a partir de la entrevista diseñada por Bartholomew y Horowitz para clasificar los estilos de apego en la adultez. Categorizaron cuatro prototipos: el seguro, el evitativo, el preocupado y el temeroso (Marrone, 2001). El paralelismo entre los estilos de apego en la infancia, es evidente. Esto pone de

manifiesto que las primeras relaciones y los estilos de apego que se desarrollan en la infancia, se mantienen latentes en la etapa adulta.

Las variables “imagen de sí mismo” e “imagen de los demás” son los continuos que Bartholomew y Horowitz utilizaron para facilitar la comprensión del estilo vincular de apego de un adulto (Alonso-Albiol et. al, 2001). La observación de estas variables también permite identificar la disposición hacia la intimidad y autonomía.

En los casos de apego seguro, los modelos operativos internos contienen imágenes de que el mundo es confiable y que dispondrán de apoyo si lo precisan porque pueden ser objeto de amor por parte de las personas con las que mantienen un vínculo. La visión que tienen de sí mismas y de los/as demás, es positiva. En estos casos, la persona está abierta a mantener intimidad en sus relaciones al mismo tiempo que presenta un buen grado de autonomía.

En el caso del estilo evitativo, estas personas muestran una imagen positiva de sí mismas y una imagen negativa de su entorno. Como se ha comentado anteriormente, las personas con un estilo evitativo manifiestan actitudes de independencia, evitando el acercamiento afectivo o la intimidad. Según Marrone (2001), estas personas no les dan importancia a las relaciones íntimas, y, en cuanto a los problemas interpersonales, suelen desplazar la responsabilidad hacia las otras personas, lo que les permite preservar su autoestima.

Las personas que presentan un estilo ambivalente muestran una alta tendencia a la búsqueda de la intimidad sistemática, en parte por el nivel de dependencia que tienen respecto a los/as otros/as. Esa búsqueda está sostenida en la necesidad de ser aceptada y validada. Esta secuencia está relacionada con la disposición que adoptan frente a los problemas interpersonales: sentimiento de culpabilidad y exención de responsabilidad a los/as otros/as. Esto nos habla de una imagen negativa del self y positiva de los otros (Marrone, 2001).

En cuanto al apego desorganizado, o temeroso (Wallin, 2012), como se denomina en el apego adulto, los parámetros indican que estas personas presentan una imagen negativa de sí mismas y las demás. No es de extrañar esta clasificación puesto que son personas

que han experimentado la figura de apego como fuente de amenaza. Ante este escenario, es inviable que el bebé pudiera desarrollar una imagen positiva de sí mismo, de ser objeto de afecto y cuidado, así como de disponibilidad y protección por parte de sus figuras. Estas personas evitan la intimidad porque han internalizado que las personas no son confiables y las pueden dañar. Además, el sentimiento de inseguridad sentida es muy intenso (Marrone, 2001).

5. Dinámicas relacionales en la ISE: el vínculo socioeducativo

La relación de apego es un tipo de vínculo que se desarrolla en los primeros meses de vida y cumple una función de supervivencia concreta: la búsqueda de protección. Burutxaga et al. (2018) señalan que “asegurar la presencia (física y emocional) incondicional de la figura principal” (p.3) también es otra de las funciones del vínculo de apego. La relación de apego se manifiesta a través de una serie de conductas como el llanto, monitoreo con la mirada de la posición de su cuidador/a, aferrarse al pecho de la figura de cuidado o extender los brazos hacia ella para demandar que lo/a tomen en brazos y el contacto físico. Este repertorio de conductas permite al bebé sentir sensación de seguridad y calma ante situaciones de estrés o amenaza. Este tipo de vínculo se suele desarrollar con unas personas concretas, las figuras de referencia.

Hasta ahora, la revisión teórica muestra la influencia e importancia de las relaciones tempranas en el desarrollo psicosocial de las personas. Los/as teóricos/as del apego, manifiestan la relevancia del papel de las figuras de apego en el posterior desarrollo de las futuras relaciones. Así, en palabras de Safrany y Len (2005):

Ainsworth pensaba que era probable que, si los vínculos primarios eran inseguros, hubiera dificultad en la expresión y el control apropiado de la sexualidad y la agresión (en Main, 1999). Hoy, los teóricos del desarrollo plantean que los patrones de regulación funcionales o distorsionados asociados con la regulación emocional temprana, sirven como prototipos (Carlson, 1998). Esto significa que la forma en que un infante organiza su conducta hacia su madre o su cuidador principal afecta a la manera en que organiza su comportamiento hacia los otros y hacia su ambiente. (p.7)

Por tanto, la relación de apego que se genere en la infancia tendrá una repercusión en las formas de relación sucesivas. Aunque el estilo de apego no es un patrón estático, sino dinámico, es importante señalar que las personas establecen, a lo largo de la vida, otras muchas relaciones que también son significativas y no por ello son relaciones de apego. El desarrollo de vínculos es inherente al ser humano, como ser social, y cumple también, una serie de funciones. Así, el apego y el vínculo mantienen una relación de supeditación, siendo el apego un tipo de vínculo. Sin embargo, es fundamental no confundirlos ni utilizarlos de formas indiscriminadas puesto que son sustancialmente diferentes.

Burutxaga et al. (2018, p.10) establecen una diferenciación entre el concepto de vínculo y el apego, en función de tres criterios principales:

- “Concreto vs general”: el apego es un tipo de vínculo específico. El sistema de conductas de apego se pone en acto cuando existe una amenaza o peligro. Es específico hacia personas concretas que ejercen el rol de figura de cuidado y protección. Además, es una necesidad diferente al resto de necesidades básicas. El vínculo, sin embargo, es la unión relacional entre dos o varias personas y suele tener un componente afectivo. Los vínculos pueden ser de diversa naturaleza como familiar, madre-hijo/a o terapeuta-paciente, por ejemplo. Es por ello que tiene un carácter más general. Estas uniones cubren también una necesidad básica del ser humano como ser social y facilitan la cobertura de otras necesidades fisiológicas y psicológicas. Los vínculos sostenidos en el tiempo promueven el bienestar físico, emocional y psicológico de las personas.
- “Dimensión temporal”: el desarrollo del vínculo de apego está enmarcado en unos periodos temporales concretos. Durante los primeros nueve meses de vida, especialmente entre el sexto y el noveno mes, el bebé desarrolla el sistema de apego y manifiesta una serie de reacciones y conductas hacia una o unas pocas personas concretas, sus figuras de apego. No obstante, el desarrollo de un estilo de apego inseguro, por ejemplo, con una figura de referencia en la infancia, no quiere decir que en un futuro no pueda desarrollar un estilo de apego más seguro. Como ya se ha señalado, no se trata de un modelo rígido, sino flexible,

sin embargo, también hay que destacar que los primeros modelos operativos internos influyen en la construcción de los posteriores.

El vínculo, sin embargo, no presenta ese requisito temporal, se puede establecer en cualquier etapa evolutiva. La realidad es que el ser humano busca establecer lazos afectivos con personas significativas porque forma parte de las necesidades propias de su naturaleza. Los vínculos favorecen el sentimiento de conexión, de ser comprendido/a y de pertenencia.

- “Individual vs grupal”: la relación de apego que se genera en el primer año de vida suele ir orientada hacia una o unas pocas figuras concretas. Suelen ser las figuras que ejercen el rol de cuidado y protección. Además, a lo largo de la vida, se establecerán contadas relaciones de apego. Sin embargo, los vínculos son variados e indiscriminados. Se establecen con personas significativas por diversos motivos, por lo que no está limitado a unas pocas o concretas.

El apego, pues, es un tipo de vínculo que se establece con personas específicas y que tiene una función concreta: disponer de una base y de una referencia que facilite el proceso de comprensión y aprehensión del mundo. Para ello, los bebés buscan en esta persona un rol de protección y seguridad. Tal y como ya se ha dicho, la forma en la que los pequeños/as integran la imagen de esa figura de cuidado –disponibilidad, receptividad, afecto o grado de seguridad- orientará la formación de modelos operativos respecto al mundo. Al tratarse de un proceso pre-verbal y muy temprano, muchos de estos modelos serán incorporados de manera inconsciente (Marrone, 2001). Es por esto que las palabras de Safrany y Len (2005), citadas anteriormente, parafraseando a Ainsworth cobran especial importancia: “la forma en que un infante organiza su conducta hacia su madre o su cuidador principal afecta a la manera en que organiza su comportamiento hacia los otros y hacia su ambiente” (p.7). El apego y el vínculo, como conceptos, son diferentes, pero sí están relacionados, dado que el estilo de apego desarrollado en la primera infancia tendrá una repercusión en la forma en la que la persona organice y establezca los distintos vínculos a lo largo de su vida.

Esta delimitación conceptual es necesaria para comprender qué características y parámetros cumplen las relaciones en el presente escenario de estudio, el apego en

arteterapia dentro del contexto ISE con adolescentes en riesgo. El trabajo que desarrollan los profesionales tiene un carácter, inherentemente, relacional.

Para Mena et al. (2008), la escuela es el segundo espacio donde los menores desarrollarán vínculos significativos. Sin duda, el colegio es un espacio de socialización donde aparecen nuevas figuras de referencia, los iguales y los/as docentes. Así mismo, en los espacios de Intervención Socioeducativa, los menores cuentan con la presencia de referencias: los profesionales de la ISE (educadores/as, trabajadores/as sociales, psicólogos/as).

Estudios realizados por Melendro (2014), al respecto, señalan que lo que más valoran los/as menores en este tipo de dispositivos es “que pueden hacer amistades, desconectar del instituto, divertirse, hacer deberes, y relacionarse con educadores/as que les ayudan y les respetan” (p.93). Esta última parte pone en valor el carácter relacional y vincular que presenta la intervención socioeducativa con menores. Se trata de una realidad asumida por los/as propios/as participantes quienes valoran este factor como elemento destacable de los programas de intervención socioeducativa.

Los proyectos y programas socioeducativos para menores en riesgo, están destinados, como ya se señaló en el capítulo de Intervención Socioeducativa, a trabajar aquellos elementos donde los jóvenes o sus familias puedan presentar dificultades a nivel psicosocial y educativo. El perfil de estos jóvenes es muy variado, las realidades son diversas, así como las causas que generan esas situaciones de riesgo. Mondragón y Trigueros (2016) señalan que existen procesos de socialización de riesgo en los cuales la familia provee, poco o de forma poco adecuada, de recursos funcionales al menor. Esta realidad expone al joven a una situación de riesgo. Entre los indicadores que pueden generar esta posibilidad destacan (Mondragón y Trigueros, 2016, p. 23) uno de los progenitores. Conflictos de la pareja.

- Inadecuada estimulación socio-afectiva.
- Hábitat deficitario (hacinamiento e insalubridad).
- Dificultad de acceso al mercado de trabajo. Subempleo. Paro. Economía sumergida.
- Bajo nivel cultural.

- Alto índice de morbilidad. Cuidados médicos únicamente en situaciones de crisis.
- Dificultad de acceso a una escolarización normalizada. Absentismo escolar. Fracaso escolar. Abandono temprano de la escuela.
- Difícil articulación social.
- Generalmente aislamiento aun dentro de entornos sociales estimulantes.
- Pluralidad de dinámicas comunitarias en su propio medio.

Otra categoría que estos autores mencionan es el proceso de socialización marginal, del cual destacan que promueve un nivel mayor de inadaptación en la edad adulta. Entre los indicadores que promueven este proceso de socialización se encuentran, entre otros, dinámicas comunitarias conflictivas, abandono de los menores, maltrato, etc. (Mondragón y Trigueros, 2016).

Siguiendo la estela de los principios de la teoría del apego, se pueden discernir de estos indicadores, situaciones que pueden estar relacionadas con estilos de apego poco seguros, como la “inadecuada estimulación socio-afectiva” o el “abandono de menores” (Mondragón y Trigueros, 2016). Los menores que están expuestos a estas situaciones, crecen en realidades que impiden un desarrollo óptimo de sus capacidades, por lo que se pueden observar grandes dificultades a nivel psicológico, emocional y físico. Mondragón y Trigueros (2016) destacan que, ante esto, los menores experimentan un grado elevado de sufrimiento.

Por su parte, Barudy (2005) incide en el potencial reparador de la creación de nuevos vínculos seguros y afectivos, frente a experiencias de abandono, miedo o malos tratos, entre otros. El establecimiento de relaciones significativas y de referencia dentro de un marco seguro y estable, puede permitir que emerja la capacidad resiliente del menor (Fernández, 2016, p.19). El trabajo de los/as profesionales en intervención socioeducativa puede ser una oportunidad de creación de nuevos vínculos seguros que permita al menor elaborar otras imágenes de sí mismo y la realidad.

6. Complementariedad de otras intervenciones para una atención integral

Sin ahondar en profundidad en este apartado, ya que se ha desarrollado en el primer capítulo, se mencionan los principales perfiles profesionales y su papel en las relaciones con los menores y familia.

La intervención socioeducativa con menores y familia suele estar articulada en equipos multidisciplinares ya que se abordan diversas áreas y las funciones que deben realizar son distintas. Por ello, los perfiles profesionales que se pueden encontrar en estos dispositivos son (Mondragón y Trigueros, 2016):

- Educadores/as sociales

Estos/as profesionales tienen una función de intervención directa con la familia y los/as menores. Los objetivos de su intervención están orientados a la socialización y desarrollo de la autonomía del menor y la familia en un sentido amplio. Esto implica el trabajo, a nivel socioeducativo, en reflexión, modificación e integración de valores y principios.

- Trabajadores/as sociales

En esta parcela de la intervención socioeducativa con menores y familia, el papel del Trabajo Social está orientado a facilitar recursos que permitan a las familias y a los/as menores acceder a bienes de primera necesidad, coordinarse con entidades e instituciones para ello, búsqueda de otros recursos necesarios para el desarrollo óptimo bio-psico-social del menor y su familia o de rehabilitación e información, entre otros. El/la profesional del trabajo social, interviene, por tanto, desde otra perspectiva, pero a través, también, de una relación y atención personalizada.

- Psicólogos/as

Como ya se ha mencionado, las situaciones de riesgo a las que están expuestas las familias y menores en riesgo de exclusión pueden generar un alto grado de sufrimiento. Partiendo de esta realidad, la intervención de un/a profesional de la psicología se hace más que evidente y necesaria. Además, la atención psicológica está al servicio de los objetivos de la intervención socioeducativa, que son, de forma general, el desarrollo

óptimo de las capacidades propias y mayor bienestar bio-psico-social. Para ello, la intervención puede estar enfocada a trabajar las dinámicas familiares, las creencias y sesgos, la relación y la comunicación, entre otras. Todo ello, se aborda a través de técnicas específicas de psicología, orientación y diagnóstico.

Tras este breve repaso, se puede observar que el abordaje de la intervención socioeducativa tiene un carácter integral, puesto que todas las áreas de la vida familiar tienen su importancia y un buen manejo y equilibrio de las mismas facilita la promoción del bienestar familiar. Otro aspecto destacable es la convergencia en cuanto a objetivos, todos/as los/as profesionales persiguen las mismas metas. Sin embargo, lo hacen desde diferentes funciones y modos de intervención. De alguna manera, los perfiles diferenciados se complementan y nutren la intervención, incidiendo en lugares específicos donde solo cada una, desde su propia identidad profesional, puede llegar.

Si bien cada perfil profesional preserva su propia identidad, todas ellas están atravesadas por la naturaleza relacional de la intervención. Todos los profesionales intervienen desde una interacción y una relación con las familias y los/as menores. Atendiendo a la relevancia de los planteamientos respecto a la vulnerabilidad de las familias en riesgo de exclusión y los referentes a la creación de vínculos seguros como factor de protección y de desarrollo de la capacidad de resiliencia, la dimensión relacional cobra especial significado en la intervención socioeducativa.

7. La atención psicoterapéutica en ISE

Dentro de la intervención socioeducativa, un abordaje que ha desarrollado ampliamente en su ámbito la cuestión del vínculo y el apego, es la psicoterapia. Esta disciplina podría definirse como un proceso de atención y acompañamiento para abordar, resignificar e integrar la realidad subjetiva del paciente de forma ajustada y saludable con el objetivo de alcanzar un mayor bienestar bio-psico-social. Siguiendo a Balarezo (2017), la psicoterapia se comprende las siguientes características:

- Trabaja con los recursos psicológicos del paciente: la comunicación como elemento principal
- Relación paciente-terapeuta

- Perteneciente a la ciencia de la Psicología
- Aborda las necesidades psicológicas de la persona

La relación terapeuta-paciente está presente como una de las características principales que definen un proceso psicoterapéutico. Muchos autores coinciden en que este factor es fundamental para articular la intervención. El proceso de relación en terapia supone un marco, un escenario que se va construyendo progresivamente y sobre el cual se pueden ir elaborando y resignificando las realidades internas del paciente. Marrone (2001) expone cuales son las tareas del terapeuta, según Bowlby:

- Generar una base en la relación terapéutica de tipo segura, donde el paciente pueda percibir la disponibilidad.
- Promover en el paciente la comprensión de su situación actual: el estado de sus relaciones, cómo las selecciona, qué criterios sigue, etc.
- Facilitar que el paciente reflexione sobre la interpretación que realiza de las respuestas que obtiene en sus relaciones y las expectativas de las mismas.
- Ayudar a que el paciente pueda comprender qué relación existe entre sus experiencias pasadas y sus experiencias presentes. De alguna manera, se trata de explorar sus modelos operativos internos y comprender qué papel ejercen en este momento actual.

Estas tareas están estrechamente ligadas a los principios de la teoría del apego, ya que se puede observar cómo estas están basadas en la exploración de la propia experiencia subjetiva relacional y comprensión de los modelos operativos internos, en torno a un vínculo terapéutico seguro. De alguna manera, la teoría del apego aporta a la psicoterapia la idea de la construcción de una nueva relación significativa y segura que promueva el establecimiento de nuevos registros subjetivos sobre sí mismo/a y los/as demás por parte del paciente. La experiencia relacional, el vínculo terapéutico seguro es uno de los pilares fundamentales que media en esa transformación.

En el caso de la psicoterapia integrada dentro del ámbito socioeducativo con menores en riesgo, existen modelos de intervención como es el caso de la psicoterapia de vinculación emocional validante, VEV, (Estalayo et. al, 2021). Esta propuesta de intervención está orientada a menores y adolescentes en riesgo de exclusión y conductas disruptivas y se centra en (Estalayo et. al, 2021):

(...) el desarrollo de una intervención centrada en atender a adolescentes o jóvenes y sus familias que cursen con expresiones o conductas externalizantes graves, o muy graves, de un sufrimiento personal que proviene de una falta o limitación de contención del ambiente, desde contextos socioeducativos de alta intensidad. (p.12)

Este modelo de intervención integra una perspectiva educativa, psicoterapéutica y social, ya que establece una mirada global del adolescente. Para ello, la psicoterapia VEV se basa en los siguientes principios (Estalayo et. al, 2021): la premisa de que la individualidad y subjetividad se construye desde lo social y en relación, entendiendo que la persona presenta contenidos carenciales, contenidos basados en el exceso y contenidos referentes a recursos potenciales personales; la persona adolescente se encuentra en desarrollo por lo que es un momento madurativo sensible en el que el vínculo puede ejercer un papel relevante en la transformación del/la joven; el vínculo es un elemento, por tanto, básico desde el que intervenir, aunque debe incluir al entorno ya que el vínculo terapéutico no es sustitutivo del vínculo familiar; la integración y validación de los relatos que se establecen en torno a las experiencias y los hechos como base para el establecimiento de una relación terapéutica segura que promueva la reflexión, revisión y reelaboración de dichos relatos de manera ajustada; y, por último, basada en el autoconocimiento, responsabilización de la propia expresión conductual y aceptación de la misma, integrando aquellos aspectos valorados como negativos desde la comprensión de su origen para poder transformarlos.

Como se puede apreciar, esta propuesta de trabajo con menores, otorga un papel esencial a la dimensión relacional terapeuta-joven. De hecho, la teoría del apego, junto con la terapia sistémica, la terapia narrativa o principios del psicoanálisis relacional son parte de la fundamentación teórico-práctica del modelo VEV (Estalayo et. al, 2021).

8. El apego en psicoterapia: bases para un modelo desde el arteterapia

La psicoterapia ha puesto especial atención en la teoría del apego a la hora de señalar la importancia de la relación entre terapeuta y paciente. El vínculo terapéutico tiene la función de favorecer un espacio y una base de seguridad a través de la creación de una nueva relación, que permita nuevos registros. La generación de nuevos registros, o

dicho de otro modo, la internalización de nuevas imágenes de sí mismo y del mundo, habla de la creación de nuevos modelos operativos internos. Estos modelos, como ya se ha enunciado, se configuran en torno a una relación y evento vital con carácter significativo.

Siguiendo este planteamiento, una terapia podría estar dentro de lo enunciado como evento vital significativo, aunque más que evento, se trataría de un proceso. Esto último tiene una connotación positiva ya que el término proceso alude a un sostenimiento en el tiempo y favorece la consistencia de los cambios. Desde el ámbito profesional y académico se le presta especial atención a este elemento, puesto que, siguiendo a Bowlby, y posteriormente a otros muchos/as autores/as como Wallin (2012) o Holmes (2009), el vínculo terapéutico es un predictor de éxito en psicoterapia. Santibáñez et. al, (2008), citando a Rogers, así lo enuncia: “el cambio sólo puede surgir de la experiencia adquirida en una relación” (p.95).

Tal y como se plantea en el apartado anterior, la incorporación de la mirada hacia el apego en psicoterapia con menores vulnerables, en riesgo de exclusión y conductas disruptivas, supone un evidente punto de apoyo en la intervención. Del mismo modo, autores como Redtschitz (2012) señalan que la incorporación de esta mirada en la intervención arteterapéutica, con el mismo perfil, permite el uso de estrategias adecuadas y ajustadas, puesto que esta población presenta un alto riesgo de dificultad en cuanto a regulación conductual y emocional. En la misma línea Paley (2018) también explora estrategias de intervención en arteterapia con menores que presentan un patrón de apego desorganizado. Así como McTavish (2018) aborda la necesidad de seguir investigando sobre apego y trauma con menores en arteterapia a la luz de los hallazgos en este campo, los cuales indican que este tipo de intervención favorece la mejora de la regulación emocional y conductual si se aborda en periodos tempranos.

Es por este motivo, que el presente trabajo trata de abordar esta cuestión, el apego, en la intervención arteterapéutica con menores en riesgo de exclusión en ámbito socioeducativo. Para ello, en los siguientes apartados se exponen las bases teóricas del arteterapia, así como los principios de intervención con menores en riesgo en este ámbito.

Capítulo 4. Arteterapia: hacia la intervención con menores en riesgo de exclusión

1. Confluencia de ámbitos para la construcción de una definición integradora

El nacimiento del arteterapia tiene, indudablemente, su origen, en la confluencia de diferentes áreas de conocimiento, así como experiencias. Todas ellas han nutrido el desarrollo de la disciplina, aportando, cada cual, desde su propia posición. Entre las diferentes bases que sustentan el arteterapia, podemos nombrar la filosofía, la psicología, el arte o la educación, entre otras.

El arteterapia no tiene una fecha de inicio o un evento concreto que designe su nacimiento. Su aparición, durante la primera mitad del s. XX responde, más bien, a la intersección de acciones y experiencias en el ámbito artístico, psiquiátrico y social, influidas por las diferentes corrientes de pensamiento del momento.

Psicología: fundamentación en el psicoanálisis

El arteterapia ha tenido, por excelencia, una estrecha relación con el psicoanálisis. Son muchos los elementos que confluyen entre estas dos disciplinas. Freud ya se daba cuenta de que mucho del material inconsciente que una persona tiene es preverbal y está asociado a imágenes, como los sueños. Jung, crítico con algunos planteamientos del psicoanálisis, sí animó a algunos de sus pacientes a la producción artística como medio para dar forma a sueños e imágenes que, por las vías tradicionales de terapia, no podían ser abordados. Además, este psicoanalista consideraba que la creatividad poseía una función estructurante del pensamiento (López, 2010).

Para Freud, la creación artística suponía, además, un espacio de sublimación a través del cual el material reprimido de la persona, y que está presionando por hacerse visible, puede ser representado de una forma culturalmente aceptada (Espinosa y Rodríguez, 2006). Otros psicoanalistas como Melanie Klein, Donald Winnicott o Héctor Fiorini también aportan planteamientos y bases para la intervención terapéutica fundamentales para el arteterapia. Por su parte, Melanie Klein hace un trasvase de los principios de asociación libre del psicoanálisis al proceso de juego que realizan los niños. Para esta psicoanalista, el juego es la simbolización del mundo interior del niño, además de ser el lugar donde resuelve y descarga las fantasías. Ante cada necesidad, consciente o inconsciente, existe una fantasía que da respuesta (Clancy, 2016). Así, las necesidades o emociones de ira, rabia o agresividad, tienen cabida en el juego, permitiendo trabajar a través del lenguaje figurado, el “como si”. Esto resulta más fácil de sostener, sin necesidad de explicitarlo como una necesidad propia, pero habiéndose producido, al fin y al cabo, una descarga de ese contenido inconsciente. Para Marxen (2011), esta realidad se puede trasvasar al arteterapia, siendo el proceso de creación ese juego que posibilita la descarga de contenido inconsciente, sosteniendo ese material con la posibilidad de apropiarse de él en la medida de lo posible.

Winnicott (1972) por su parte, aporta el concepto de “espacio transicional” y “objeto transicional” para hablar de los procesos y zonas intermedias que se generan entre la realidad interna del bebé y la simbolización del mundo externo. Según Winnicott, hay una etapa, entre los 4 y los 6 meses, en la que determinados objetos ejercen un papel de transición entre la figura de apego y el bebé. Estos objetos o espacios permiten al bebé realizar la transición de la identificación con la madre o figura cuidadora a la individuación. Así, un osito, una canción, una mantita simbolizan para el bebé una parte de su realidad interna a la que aferrarse con seguridad, aunque pertenecen a la realidad externa. Estas aportaciones de Winnicott apoyan la idea del proceso en arteterapia como un fenómeno transicional. La persona puede apropiarse del espacio y vivenciarlo como algo propio, un lugar donde sostenerse en el proceso de identificación y autoconocimiento. En este caso, la obra ejercería el rol de objeto transicional.

Fiorini (1995), también desde el psicoanálisis, propone que el ser humano es inherentemente un ser creador. Relaciona el concepto de “crear” con el concepto de “lo potencial”. De esta manera, Fiorini remarca que el proceso de creación, en todas sus formas, es la vía que permite pasar al ser humano de lo posible a lo real, de lo que puede ser a una nueva realidad a través de la creación.

En el terreno de la práctica, una de las pioneras en introducir el arte en el tratamiento y la atención psicológica fue Margaret Naumburg (Marxen, 2011). Para esta profesional, procedente del ámbito de la psicoterapia y el psicoanálisis, el arte cumple una función de puente entre el mundo interior del paciente y el mundo exterior. Concretamente, observó en sus pacientes que el arte favorecía el proceso de “asociación libre”. De alguna manera, parecía ejercer un rol detonante de la comunicación y transmisión del propio estado interno (Marxen, 2011).

Así, el arte, para Naumburg, tenía un doble papel: por un lado, el lenguaje artístico era capaz de traspasar las barreras del lenguaje verbal, accediendo a mayor contenido inconsciente sin censura y, por otro, favorecía el papel de autonomía del paciente, siendo éste/a quien asociaba, libremente, el contenido de sus obras con su propio mundo. (Marxen, 2011).

Los movimientos artísticos en los inicios del arteterapia

A principios del siglo XX, los diferentes movimientos artísticos emergentes ponen de manifiesto un cambio: el foco ya no está puesto en el mundo exterior, sino en el interior. En palabras de López, (2011) sobre los movimientos vanguardistas de principios de siglo XX: “Las obras de arte contemporáneo se convierten en un medio proyectivo donde el artista puede mostrar su psiquismo y, al mismo tiempo, convertirse en una vía de escape y alivio” (p.78).

Este cambio de perspectiva y el desarrollo de nuevas corrientes de pensamiento se encuentran en la base de que, en este momento histórico, el arte comience a tener otra nueva función. Los sucesivos encuentros entre artistas, pensadores/as, políticos/as y activistas, generan un escenario de intercambio donde se ponen en interacción los nuevos planteamientos que van surgiendo. Desde este lugar, el arte comienza a proyectarse como un recurso liberador para dar voz a las diferentes realidades sociales, poner en relevancia la importancia del proceso o exaltar la cotidianidad como valor, entre otros. Sobre los movimientos artísticos de principios del s. XX, López (2011) enuncia que “el artista, no sólo trata de representar lo que ocurre a su alrededor, sino que se implica activamente en conseguir, a través de medios artísticos, un mundo más justo” (p.79).

En este contexto, las vanguardias artísticas abogan por la exploración de la autenticidad, la creación espontánea y el interés por el inconsciente. Algunos de los movimientos artísticos que respaldaron esta nueva concepción del arte a principios del s. XX son el dadaísmo, fauvismo, expresionismo o surrealismo, entre otros. La aparición de estas nuevas corrientes artísticas generó una ruptura con la concepción del arte que se tenía hasta el momento, un arte basado en lo real y lo figurativo. Esto provocó posturas enfrentadas en cuanto a psiquiatría y arte. Por un lado, posicionamientos más reaccionarios que lo desacreditaban como “arte degenerado” y, por otro, posicionamientos más inclusivos que relacionaban el arte y la creatividad con la salud mental (Menéndez y Del Olmo, 2010).

Este interés del ámbito de la psiquiatría por el potencial del arte con respecto a la salud mental movilizó acciones y experiencias en torno a la exploración del arte en instituciones psiquiátricas. Menéndez y Del Olmo (2010) señalan la colección de más de 5000 obras que el psiquiatra e historiador del arte, Prinzhorn, reunió en los años 20.

Estas obras, procedentes del “arte psicótico”, inspiraron a otros muchos artistas surrealistas, incluso llevó a Dubuffet, en los años 40, a conceptualizar este tipo de arte como “art brut”. Su traducción, arte bruto, quería exaltar precisamente la crudeza, la realidad y la validez de las producciones artísticas llevadas a cabo por personas con enfermedad mental, niños/as o minorías étnicas, en general, personas que habían quedado excluidas de la sociedad (Menéndez y Del Olmo, 2010).

Estos hitos se encuentran en los inicios del arteterapia. Marxen (2011) indica que el comienzo del desarrollo del arteterapia, en Inglaterra y Estados Unidos, como disciplina, coincide con el inicio del descenso del arte psicótico.

Esto pone de manifiesto una diferenciación y una progresión. Si bien en el arte psicótico hay una pretensión de creación y de exploración de la creatividad, en arteterapia la intención es otra diferente: la exploración de la propia subjetividad y la elaboración de una narrativa del mundo interior a través del proceso de creación y en relación con la obra y el/la profesional que acompaña ese proceso. Sin embargo, Marxen (2011) señala que Prinzhorn sí encuentra en el arte una función de expresión, por parte de la persona enferma, de la experiencia de la enfermedad. Esto pone de manifiesto que, en ese contexto, ya existe una contemplación respecto al potencial del arte en la salud mental.

Educación artística

Continuando con las áreas de conocimiento que confluyen en el desarrollo del arteterapia como disciplina, la educación artística también tiene un papel relevante. Tomando como referencia los posicionamientos posmodernos donde la realidad no es única ni unitaria, tanto la educación como el arte abren un espacio para que el aprendizaje pueda ser una experiencia única y propia, donde crear y transformar la propia realidad (del Corral, 2011).

En este contexto, la educación artística deja de tener la única función de adquirir habilidades técnico-artísticas, para ampliar su concepción hacia un espacio de autoexpresión, de transformación y experimentación.

Diferentes autores y profesionales, a inicios de siglo comienzan a observar que el dibujo infantil puede ser un indicador de los procesos y estados internos en los/as niños/as. Esto da lugar a una serie de trabajos y estudios en torno a la expresión gráfica infantil,

poniendo en relieve que las etapas de maduración en la infancia también se pueden ver reflejadas en los dibujos infantiles. Entre algunos autores destacables al respecto, se encuentran Piaget, Vygotsky o Lowenfeld, quienes influyeron en el cambio de perspectiva respecto a los currículos educativos, los cuales se orientaron hacia aspectos no solamente centrados en la técnica, sino también en la expresión, el autoconocimiento y el desarrollo de las cualidades propias (López Martínez, 2010).

En este clima de investigación y estudio de la creatividad y la expresión artística en el desarrollo madurativo, el movimiento artístico de vanguardia y el ámbito educativo entraron en interacción. Por su parte, los/as artistas de vanguardia del momento también habían elogiado y validado el arte infantil y, a su vez, muchos/as docentes comenzaron a incorporar técnicas y planteamientos propios del arte expresionista o surrealista. Este clima provocó la atención por parte de sectores de la psicología y psiquiatría interesados en la expresión artística como medio de autoexpresión y abordaje terapéutico (López Martínez, 2010). En este contexto, personas como Edith Kramer realizaron grandes aportaciones al nacimiento del arteterapia.

Edith Kramer era profesora de arte con jóvenes conflictivos y comprendió la necesidad de no ubicar, exclusivamente, el foco de la enseñanza en la transmisión de contenidos. Identificó, también, el potencial del arte como medio de expresión y el valor terapéutico de la propia creación artística. Es decir, la función terapéutica que tiene el arte en sí mismo por su carácter sublimatorio (Marxen, 2011).

Otras corrientes de pensamiento en el s. XX

El s. XX se caracteriza por la aparición de nuevas corrientes de pensamiento, entre ellas, el posmodernismo. Este planteamiento supone una ruptura con el concepto de vanguardia y pone en tela de juicio el modernismo como movimiento. Este nuevo paradigma de pensamiento surge a mediados del siglo XX como resultado del agotamiento de la era moderna, tal y como es entendida: en términos absolutos (Márquez, 2002). El posmodernismo abre las puertas a la necesaria reflexión sobre los límites respecto a la cultura, el pensamiento o el arte. Como señala Márquez (2002), el posmodernismo, paradójicamente, como novedad, supera la pretensión de búsqueda de lo nuevo, presente en el modernismo. En este escenario, la posmodernidad aboga por la coexistencia de diferentes formas de concebir la realidad, todas ellas válidas. Esta nueva

concepción deviene de la evolución que experimenta la sociedad post-industrializada respecto a las formas de relación, de acceso a la información y desarrollo tecnológico.

Otras corrientes de pensamiento, además del posmodernismo, que influyen en la configuración del arteterapia son el el postestructuralismo y la teoría crítica. Dentro de este contexto de multiplicidad de corrientes de pensamiento y formas de entender la realidad, el arteterapia también experimenta su propio proceso de configuración y queda, inevitablemente, atravesado por estos planteamientos. Es fundamental, conocer de qué manera se relaciona esta disciplina con las formas de pensamiento que se desarrollan a lo largo del siglo XX. Precisamente porque el arteterapia trabaja desde la propia subjetividad de cada persona, cobra especial relevancia conocer qué posicionamientos filosóficos subyacen a esta disciplina.

En esta nueva manera de comprender y pensar la realidad, las relaciones y a la persona, Suess (2007) identifica en el postestructuralismo y la teoría crítica elementos que influyen en el desarrollo del arteterapia. Respecto al estructuralismo indica (Suess, 2007):

- La concepción del ser humano como ser constituido por el lenguaje. En este sentido, la interpretación de la obra por parte del arteterapeuta pierde fuerza frente a la narrativa que construye el paciente de su propia experiencia creadora. De esta manera, el/la arteterapeuta favorece un espacio de acompañamiento y “atención flotante”. El proceso terapéutico, pues, se construye en torno a una relación y un diálogo (2007, p.29).
- La comprensión de las estructuras de poder que rigen el sistema en el que vivimos. Devenida de ellas, la posición de poder que se establece en una relación terapéutica, por lo que resulta fundamental como profesional reflexionar sobre ello. Desde el posestructuralismo se aboga por la ruptura de esas jerarquías y acceder a posiciones más horizontales. Si el proceso arteterapéutico consiste en el acompañamiento, los rangos en esa relación deberán estar equiparados y en igualdad, aunque los roles sean diferentes (paciente-arteterapeuta).
- El arte contemporáneo, contemplado desde la mirada posestructuralista, aporta nuevas maneras de comprender las identidades, el cuerpo, las tecnologías

sociales y sus dinámicas, así como la posibilidad de realizar una lectura y significación múltiple de las obras. En este sentido, el posestructuralismo aporta al arteterapia la posibilidad de “abrir a los pacientes nuevas posibilidades de narrativas, técnicas, modos de expresión y subjetividades afines a vivencias propias de las sociedades actuales” (p.31).

Por su parte, la teoría crítica se aproxima a la reflexión sobre la desigualdad social y el lugar que ocupan las personas como actores de su propia emancipación. Dentro de esta corriente, la pedagogía crítica o la psicología comunitaria aportan el concepto de “empoderamiento” como proceso de liberación y emancipación frente a la opresión. Estos enfoques basados en el desarrollo comunitario apuestan por la participación ciudadana, el diálogo y los procesos creativos como medio para la reflexión y construcción de nuevas realidades más equitativas (Suess, 2007). Desde estas posiciones, las personas y los procesos grupales cobran un auténtico protagonismo. Las personas y los grupos son entendidos como agentes activos en sus propios procesos. Esta concepción guarda relación con el arteterapia, entendida como un espacio de experimentación, emancipación y encuentro.

2. Hacia una definición de arteterapia ajustada al objeto de estudio: revisión de fundamentos.

El psiquismo creador

Cuando se habla de arte, es inevitable asociarlo a la creatividad puesto que los/as artistas son las personas que crean obras, que generan un nuevo contenido o material inédito, una nueva aportación, una nueva visión propia, una nueva perspectiva. De la misma manera, el arteterapia está atravesada por la experiencia creadora. En esta disciplina no se contempla la creatividad solamente desde el aspecto estético. Se contempla, también, desde el fenómeno interno y personal que se produce durante un proceso de arteterapia en el que se experimenta y se juega a “crear” nuevas alternativas, nuevas narrativas, nuevos registros.

Crear, pues, no es una tarea propia o exclusiva de las artes. Crear, implica generar nuevas alternativas, establecer un diálogo con las diferentes posibilidades y concretar en una nueva realidad (Fiorini, 1995). La creatividad sería, por tanto, esa potencialidad en torno al proceso de crear, encontrar nuevas formas que puedan resultar funcionales a la realidad presente, generar respuestas factibles y resolutivas ante los problemas, de la índole que sean. Se trata de una “condición inherente al ser humano” (p.12), una capacidad entrenable (Winnicki, 2015), que juega entre lo real y lo que puede ser, que juega con lo potencial. En palabras de Winnicki, (2015) la creatividad “es la capacidad de ordenar lo viejo y generar nuevas ideas, de encontrar soluciones distintas a diferentes problemas” (p.12). Para ello, la creatividad incide sobre procesos internos como la fluidez, o capacidad para emitir ideas de forma armónica, flexibilidad, o capacidad de contemplar un amplio abanico de posibilidades y espontaneidad, capacidad de expresar estas ideas de forma dinámica.

El proceso de creación, por tanto, alcanza a diferentes áreas de la vida de la gente. Fiorini (1995), desde una posición terapéutica, alega que las personas que acuden a consulta, no sólo acuden interesadas en comprender qué sucede, también existe un impulso hacia la búsqueda y creación de nuevas alternativas con respecto a lo que les sucede. Así, el proceso terapéutico es un espacio que brinda la oportunidad de probar, arriesgar, comprobar y generar nuevas vías y respuestas. La creatividad, por tanto, está estrechamente relacionada con el concepto de *límite*. Por un lado, el impulso de creación que aparece está hablando de la necesidad de hacer presente algo que todavía no es, pero que, de alguna manera, puede ser porque ha sido pensado. Para su concreción, habrá que transitar los límites de lo posible, comprobar hasta donde se puede concretar, hasta qué punto y en qué forma se puede hacer real. Por otro lado, este impulso de crear algo nuevo, diferente, habla de que lo que hay puede estar limitado, caduco o agotado. Puede que en algún momento haya sido algo novedoso, creativo, que respondiera a la necesidad de entonces. Sin embargo, en la realidad actual, por su carácter dinámico y cambiante, esa alternativa creada anteriormente, no da una respuesta ajustada.

En palabras de Fiorini (1995), “crear es convocar tensiones y contradicciones, y darles formas nuevas a esas tensiones y a esas contradicciones, de modo que esas formas puedan albergarlas y hacerlas fecundas” (p.20). Crear implica exponerse a lo nuevo, a lo

desconocido, arriesgarse a transitar nuevas formas y explorar si son válidas y/o resultan adecuadas para uno/a mismo/a y el contexto en el que se está inserto/a. Dentro de este proceso creador, siguiendo a Fiorini (1995), aparecen dos posiciones que generan este juego de tensión. La persona experimenta dos tendencias: la de fijarse a las formas ya dadas o a desorganizarlas. El impulso de crear, de alguna manera, procede de un lugar del psiquismo que necesita deshacer las estructuras ya conocidas y desarrollar nuevas. Sin embargo, el caos que se produce al desorganizar las formas ya establecidas genera vértigo y ansiedad por lo nuevo que está por llegar, que todavía no es. Esta realidad interna, al mismo tiempo también produce placer por la apertura a nuevas realidades que el proceso de creación promueve. Es en este punto donde el psiquismo experimenta la tensión, entre quedarse aferrado a las formas ya conocidas o crear otras.

El núcleo del planteamiento de Fiorini se encuentra en este punto, en la creación de nuevas realidades en función de lo que es posible. Sin embargo, puede suceder que en ese caos que se origina en el proceso creador, se pretendan generar alternativas que no son viables, que no son posibles. En este momento, el psiquismo puede quedar capturado en el imposible, pero “si el sujeto insiste” (Fiorini, 1995, p. 24) podrá seguir transitando esa desorganización creada y alcanzar nuevas formas que sí son posibles. Cuando el impulso creador queda fijado en lo imposible, el psiquismo queda capturado y ya no está al servicio de la creación de nuevas realidades posibles, realidades factibles.

Según este planteamiento, las fases que atraviesa el proceso de creación son (Fiorini, 1995, p.26);

- “exploraciones”: se cuestionan las formas existentes y aparece la desorganización.
- “Transformaciones”: comienzan a aparecer nuevas producciones.
- “culminación”: se alcanza la nueva forma.
- “Separación”: hay una despedida de esa creación para continuar hacia nuevas creaciones. Las nuevas formas creadas se ajustan al momento, pero la realidad no es estática, por tanto, las formas deben seguir cambiando para responder a este dinamismo.

El psiquismo creador se manifiesta, pues, para producir cambios, para explorar y alcanzar nuevos lugares. Sin embargo, “lo nuevo” es una expresión matizable. Lo nuevo

se logra partiendo de una realidad preexistente, nunca se parte de la nada. Es a partir de esa realidad dada, que el psiquismo se pondrá en marcha hacia la búsqueda y la exploración. Desde la creación de una obra de arte hasta el establecimiento de una relación, el sistema creador del psiquismo se interconectará con los otros sistemas. Por eso, este planteamiento es tan poderoso y útil en la disciplina de las terapias y, más concretamente, del arteterapia.

Así como la creatividad no es exclusiva de lo artístico, en el ámbito del arteterapia, ejerce un papel múltiple. Romero (2006) referencia como lo creativo, dentro del contexto arteterapéutico, está presente en diversos elementos:

(...) lo creativo de lo artístico, lo creativo del cambio y la mejora, lo creativo de los participantes en cuanto capacidad también a desarrollar y poner en práctica en el propio trabajo terapéutico, y lo creativo de las herramientas, técnicas, recursos y procesos que se ponen en funcionamiento. (p.77)

La creatividad es una capacidad que se pone en acto de diversas maneras y está al servicio de diversas tareas para alcanzar una meta: el cambio. En arteterapia, a través de la creación artística, la creatividad se pone en acto y propicia una conexión entre obra y creador/a generando nuevas vías y realidades, a nivel interno y externo.

Lenguaje simbólico

La creación artística teje un puente entre el mundo interno y externo. Es un acto comunicativo que moviliza los elementos que están por expresar y los externaliza en forma de símbolos. El arteterapia, tiene una función fundamental: trabaja con contenido y material no verbal. Esto también es una ventaja ya que muchas de las construcciones internas que la persona elabora a lo largo de su vida, lo ha hecho en periodos preverbales como es el caso de algunos de los modelos operativos internos, que se crean en los primeros periodos del desarrollo. Estos modelos, como ya se ha mencionado, son elaboraciones de imágenes y representaciones sobre el self y el mundo. Tal y como subraya Wallin (2012) “nuestras interiorizaciones cruciales de los primeros vínculos se registran como representaciones, reglas y modelos que no pueden recuperarse lingüísticamente” (p.176). Esto pone de manifiesto cómo la dimensión relacional se desarrolla en momentos en los que no se dispone de recursos para nombrar o poner

palabras a dicha experiencia.

Es complejo ponerle palabras a algo que se ha construido desde el mundo de los sentidos, en las primeras etapas de vida y que está teniendo una relevancia en las formas de percibir la realidad. Por ello, el arteterapia tiene un alcance terapéutico muy específico y privilegiado. La expresión artística es una forma de comunicación que establece canales de conexión con material de naturaleza inconsciente, o con un menor grado de registro racional. La expresión artística es una manera de hablar sin necesidad de nombrar las cosas de forma explícita. El arte favorece la creación de un espacio simbólico, que la persona pueda crear sus propios símbolos, sin necesidad de ponerse en el acto comunicativo en primera persona, sin necesidad de exponerse más allá de sus posibilidades. Al respecto, Basolls (2006) expone:

La persona acompañada “habla” a través de las formas artísticas, el arteterapia es una forma de decir la verdad jugando en lo simbólico. Las experiencias en la creación pueden representar actos de violencia, de agresividad, abandonos, pérdidas, sentimientos... y lo hacen de forma indirecta sin una intencionalidad. (p.21)

Estos planteamientos, coinciden con las propuestas de Melanie Klein respecto al juego en el niño. Klein plantea que, a través del juego, los/as niñas/as pueden expresar, de manera simbólica, contenidos de naturaleza agresiva o ansiosa, por ejemplo. El juego, en este caso, ofrece un marco de contención seguro en el cual ese material no confronta al niño/a directamente (Marxen, 2011). Con esta hipótesis, Klein pretendía equiparar el juego a la “asociación libre” que se realiza en la terapia psicoanalítica. De la misma manera, se puede realizar un trasvase de estos planteamientos al arteterapia. En este caso, el arte, al igual que el juego, tendría una función sublimatoria. Esta perspectiva se asemeja a los planteamientos sobre el arteterapia de Edith Kramer (Marxen, 2011, p.53). Respecto a la producción artística, Marxen (2011) puntualiza lo siguiente:

En general, la representación simbólica resulta menos amenazante que la comunicación verbal. La expresión simbólica o indirecta reduce la ansiedad y posteriormente cabe la posibilidad de enlazarla con la expresión verbal directa. A veces el participante ya siente un alivio con sólo transferir ansiedades, fantasías y agresiones a la obra artística. (p.54)

Además de esta función sublimatoria, el arteterapia, permite transitar desde el lenguaje simbólico al lenguaje verbal y consciente, hacia la reflexión. La expresión artística en arteterapia se materializa en obras, en creaciones. Estas creaciones están contando algo, se está elaborando un discurso. Este discurso contiene información implícita referente a la persona. Este proceso progresivo de creación, en sesiones de arteterapia, puede favorecer la construcción de símbolos que representan a la persona, pero desde una distancia. No se trata de una carta de presentación directa. La persona, en la medida de sus posibilidades, puede apropiarse de esos símbolos y, a través del acompañamiento por parte de la arteterapeuta, abordar esos símbolos de manera verbal. Al producirse una obra material, tangible, se facilita un objeto sobre el cual reflexionar, comparar con otros anteriores y/o posteriores (Marxen, 2011).

El arteterapia permite la posibilidad de expresar y hacer explícito, a nivel verbal, el contenido, en función de los tiempos y la disposición que el/la paciente tenga hacia ello. La obra ejerce de marco que contiene, precisamente, el contenido expresado. Esto facilita que se puedan regular los ritmos a la hora de abordar los significados de la obra artística, acompasándose a la persona. La reflexión en torno a la obra, parte de la construcción de puentes entre lo simbólico y la realidad. En definitiva, este trabajo en torno al lenguaje simbólico, facilita que se construya una narrativa intermedia y que, en la medida que se vaya desarrollando el proceso arteterapéutico, la persona pueda apropiarse y establecer vínculos entre la realidad externa y su realidad interna para generar conexiones y significados. El material que acontece puede tener un carácter más o menos consciente. El trabajo desde este simbolismo permite, al igual que se propone desde el psicoanálisis, hacer consciente aquellos contenidos que todavía permanecen sumergidos en el inconsciente (López, 2010). No se trata de establecer equivalencias o interpretaciones respecto a las creaciones realizadas, sino de establecer conexiones entre la creación artística y los significados propios.

El trabajo en arteterapia promueve la construcción de un lenguaje propio a través de la creación de símbolos. La creación a través de un proceso sostenido en el tiempo facilita esta posibilidad de generar un idioma y una narrativa personal. Esta posibilidad de tener una mirada longitudinal en arteterapia permite observar cómo se han ido configurando esos símbolos y también si se producen cambios. Al respecto, Fiorini (1995) señala la relevancia de observar y trabajar con la repetición y el cambio. En arteterapia, se puede

registrar la repetición en la forma de afrontar el proceso de creación, el uso del material, la simbolización o la narrativa, entre otros. Las variaciones que se puedan dar en el contexto arteterapéutico son dignas de ser miradas con especial atención como acto que comunica un cambio y que informa de algo nuevo. Esto nos remite a la relevancia del acto creador, de la generación de nuevas narrativas, nuevas acciones. En palabras de Fiorini (1995), en torno al fenómeno de los cambios en contexto terapéutico, “lo que importará primero es detectar las variaciones, poder registrarlas y trabajar con sus alcances” (p.188). Así pues, el lenguaje simbólico, será un elemento a atender respecto al mantenimiento y a los cambios.

Encuadre interno: espacio seguro

El espacio arteterapéutico se configura en torno a la creación de un lugar único y específico en el que poder ser y explorar. Para ello, se deben dar una serie de condiciones donde la persona pueda sentir un lugar de contención, de sostenimiento. En la medida que se den estos requisitos, la persona podrá reconocer en el espacio arteterapéutico un sitio propio. El encuadre, como concepto, alude a la serie de condiciones físicas y simbólicas que delimitan el proceso arteterapéutico. Por un lado, el encuadre externo atañe a las cuestiones más técnicas y logísticas como la frecuencia, la duración de las sesiones, los horarios y el espacio físico, por ejemplo. Por otro lado, el encuadre interno tiene que ver con aspectos más centrados en la posición teórica, técnica, metodológica y paradigmática del arteterapeuta, entre otras. Toda esta delimitación toma forma de acuerdo, o contrato terapéutico, entre paciente y arteterapeuta y está orientado a alcanzar ese marco de contención con identidad propia. Tal y como plantean Garrido et. al. (2019) el encuadre interno que el/la arteterapeuta elabore permitirá que la persona que acude a este espacio arteterapéutico se sienta acompañada y sostenida en los “vaivenes del proceso terapéutico” (p.193). Para ello el/la profesional deberá constituir un espacio de seguridad y confianza, también de flexibilidad y apertura, que permita el despliegue de respuestas creativas y divergentes que estén al servicio de un proceso de acompañamiento ajustado a las necesidades.

Por ello, la elaboración de un espacio propio donde crear y ser en arteterapia gira en torno a la relación terapéutica que se establece entre arteterapeuta y paciente. De esta relación y de las condiciones que se acuerden, se podrá constituir un lugar específico de trabajo terapéutico. Este lugar, como ya se ha mencionado, surge de una delimitación de

condiciones y, en esa delimitación, en ese establecimiento de límites, surge ese carácter de contención. Para poder ser, ese espacio debe estar dotado de un carácter de posibilidad y, por tanto, de seguridad. Cuando se habla de seguridad no se alude, necesariamente a la certeza del devenir del proceso terapéutico, pero sí se refiere a la certeza de la presencia, del acompañamiento y la mirada del arteterapeuta. Es decir, un espacio seguro donde poder ser.

Fue Freud quien inicialmente abordó la relevancia de la relación terapéutica tomando los procesos transferenciales y su observación como referencia. Señalaba la transferencia como el trasvase que se hace de los afectos de una persona u objeto a otra. Les otorgaba a los afectos desarrollados con las figuras de crianza un papel protagonista en los fenómenos de transferencia posteriores (Safran y Muran, 2005, p.32). Esto pone de manifiesto la repercusión de las primeras relaciones en la elaboración de las siguientes y cómo su observación, registro y abordaje, en contexto terapéutico, puede favorecer la movilización de nuevas formas de relación, empezando por la relación que se construye entre arteterapeuta y paciente.

En esta cuestión, la teoría del apego ha tenido una gran relevancia en la concreción y fundamentación del encuadre en psicoterapia y, también concretamente, en arteterapia. Para Bowlby (1995), uno de los papeles fundamentales dentro del contexto terapéutico es el de proporcionar al paciente un espacio seguro donde “explorar sus modelos representativos de sí mismo y de sus figuras de apego con el fin de volver a evaluarlos y reestructurarlos a la luz de la nueva comprensión adquirida y de las nuevas experiencias vividas en la relación terapéutica” (p.160). Esta nueva relación que se construye en el contexto de arteterapia abre la posibilidad al paciente de obtener una respuesta y una mirada diferenciada, ajustada a su necesidad. Es una oportunidad de vivir una nueva experiencia significativa, en torno a la relación terapéutica, que permita incorporar otros registros y elaborar nuevos modelos operativos internos más positivos respecto a la confiabilidad en sí mismo/a y su entorno. En este proceso, el/la arteterapeuta tiene un cometido fundamental, ser una figura de base segura que facilite la exploración y que al mismo tiempo pueda dar respuestas sensibles, equilibradas y coherentes a la demanda del/a paciente (Bowlby, 1995).

Siguiendo a Bowlby (1995), desde la perspectiva de la teoría del apego en contexto terapéutico, el/la profesional tiene cinco tareas principales:

- Primera: facilitar una base segura desde la cual el paciente pueda explorar los hechos y elementos conflictivos de su experiencia vital.
- Segunda: promover la reflexión en el paciente sobre la forma en que establece sus relaciones y en qué aspectos encuentra nexos con respecto a la formación de sus relaciones significativas en sus primeras etapas. Qué expectativas, emociones y/o dinámicas se generan de manera consciente y/o inconsciente.
- Tercera: observar la relación terapeuta-paciente, qué fenómenos se dan y analizar qué trasvases de sus modelos operativos internos realiza el/la paciente a la relación terapéutica.
- Cuarta: favorecer que el/la paciente considere cómo sus emociones, expectativas, pensamientos y respuestas actuales pueden estar asociadas a experiencias vitales significativas vividas en la infancia y adolescencia. Sobre todo, aquellas que están enmarcadas dentro de la relación con sus figuras de referencia.
- Quinta: capacitar al paciente para revisar aquellos modelos operativos de sí mismo y el mundo que están configurados en torno a experiencias y registros pasados que, en la actualidad, pueden no estar resultando útiles ni ajustados a su realidad. De esta manera se podrán modificar y/o elaborar nuevos.

Estas cinco tareas muestran una complejidad ascendente y la posibilidad de desarrollarlas se sostiene, precisamente, en la primera: generar un espacio seguro, una base segura, desde la cual construir una relación significativa que permita al paciente crear nuevas imágenes más positivas de sí mismo y el mundo. De alguna manera, estas tareas son interdependientes y están al servicio de generar nuevas narrativas (Holmes, 2009) que encajen y sean coherentes con su realidad actual.

Para llevar a cabo estas tareas, el/la profesional, necesariamente, tendrá que poner en acto una serie de recursos que se traduzcan en una figura confiable y segura. Algunas de ellas serían:

- Escucha: más allá de la escucha activa, el/la arteterapeuta debe ser una “mente que escucha” (Holmes, 2009, p.68) de forma receptiva y atenta las necesidades que transmite el/la paciente.

- Presencia: transmitir mediante el acompañamiento la condición de permanencia y seguridad. Es decir, mostrar aceptación y certeza de que estará presente (Holmes, 2009, p.68) –en el sentido amplio de la palabra- y disponible para contener y dar una respuesta ajustada a las emociones de angustia, miedo o dolor que acontezcan.
- Empatía, calidez y valoración: que el/la profesional pueda ser capaz de comprender de manera profunda a la persona que acompaña y pueda devolver una mirada de valoración sincera y genuina. Siguiendo a Corbella y Botella (2003) estas actitudes y capacidades en el/la terapeuta favorece el desarrollo de una buena alianza terapéutica.

Estas características guardan semejanza con, precisamente, las características de las figuras de cuidado y crianza que promueven estilos seguros. Wallin (2012) señala, en su trabajo, la calidad de los cuidados y los afectos, así como la sensibilidad, receptividad y disponibilidad entre los principales rasgos de estas figuras. Siegel y Hartzel (Mosquera y González, 2011) sintetizan las características de la configuración del apego a través de lo que denominan el “ABC”. Esto hace referencia a la “sintonía, equilibrio y coherencia” que son los elementos que están presentes en el proceso de establecimiento de una relación de apego. Así, una figura de cuidado que promueve un estilo seguro, sintoniza con los estados internos del niño/a y facilita la regulación y equilibrio emocional mediante esa sintonía y comprensión. Esto genera que el niño/a pueda integrar sus estados emocionales internos y vivenciarlos en coherencia con la realidad externa. En este sentido, el papel del arteterapeuta consistirá en ofrecer respuestas en sintonía, equilibrio y coherencia con el/la paciente. Para ello, pondrá en acto una serie de recursos personales-profesionales como los mencionados anteriormente: empatía, presencia, escucha, calidez y valoración. Con ello, se persigue el objetivo de favorecer que la persona actualice los modelos operativos internos desde una nueva perspectiva y a través del acompañamiento de una figura de referencia de base segura. Wallin (2012) al respecto señala que “para que estas representaciones poco alcanzables se modifiquen con posteridad-es decir, para que se actualicen los viejos modelos funcionales- es preciso acceder a ellas, abordarlas a través de la experiencia” (p.176). Esto pone de manifiesto la importancia del proceso terapéutico como un evento vital significativo donde la relación terapéutica representa un factor determinante. Tal y como subrayan Sotero y Relvas (2014, p.40), muchos autores inciden en la relación entre terapeuta y paciente como piedra angular en el proceso de cambio en terapia.

Triángulo terapéutico

En arteterapia, la relación terapéutica de la que se viene hablando, tiene una particularidad que la diferencia de otras terapias. En este contexto, la relación no se establece solamente en torno a dos ejes, paciente-arteterapeuta. La obra artística y el proceso de creación intervienen como tercer agente implicado en la vinculación. Así, se suele hablar del “triángulo” en arteterapia, formado por arteterapeuta-paciente-obra.

Este denominado “triángulo terapéutico” le confiere una identidad propia al arteterapia. La obra y el proceso de creación amplían la diada tradicional de otras terapias, que suelen tener un carácter verbal. Por ello, los fenómenos de transferencia y contratransferencia se ven influenciados por la obra artística y su proceso de creación.

La transferencia (Sánchez, 2013, p.53) se refiere al trasvase de las formas de relacionarse, por parte del paciente, hacia el/la terapeuta. Por su parte, la contratransferencia (Sánchez, 2013) se trata de los fenómenos emocionales que despierta y moviliza en el/la terapeuta la relación con el paciente. Estos fenómenos son complejos de manejar, ya que las acciones, conductas y eventos ocurridos en terapia tienen un carácter simbólico (Sánchez, 2013).

En el contexto arteterapéutico, existe una relación entre arteterapeuta y paciente. Sin embargo, la obra abre un espacio más para la relación. Todos los fenómenos transferenciales que se pueden dar en el vínculo entre arteterapeuta-paciente, también estarán recogidos y reflejados en la obra y el proceso de creación. Klein, (2006) lo expresa de la siguiente manera: “El arteterapia es también una terapia en tres dimensiones ya que no se centra en el intercambio intersubjetivo de palabras, sino en la circulación en torno a un objeto, que es la producción de uno de ellos, sostenida por el otro” (p.36). Queda latente en las palabras de Klein la dimensión que cobra la obra y su proceso en la terapia. La obra supone, en sí misma, un objeto de relación, con la cual se relacionan arteterapeuta y paciente y donde este/a último/a transfiere su mundo interior. En este devenir creador, a través del lenguaje simbólico, se establece un vínculo con la obra, los materiales y el propio proceso. El lenguaje artístico favorece, como indica Klein (2006) “la buena distancia” (p.66), al permitir que la persona pueda expresarse de manera figurada. En este sentido, el/la arteterapeuta podrá acompañar de forma acompasada a lo que acontece en la creación. La creación y la obra tienen un papel

central en arteterapia, lo que favorece que el paciente se pueda apropiar de su propio proceso y su obra. En este sentido, el paciente asume un papel activo en su mejora y bienestar (López, 2010).

Como se señalaba al principio, las otras terapias disponen de la dimensión verbal y la relación entre paciente y terapeuta. Sin embargo, en Arteterapia, la relación triangular permite que exista otro espacio de ensayo, el de la obra. La persona dispone de este lugar de creación para ensayar y, en el proceso de creación, poner en acto también, de forma simbólica, sus recursos. El espacio de creación artística revela cómo afronta este reto, cómo se relaciona con el material, con la obra, en qué grado la acepta, qué comunica y cómo lo hace, entre otros aspectos. El proceso de creación expone a la persona a otra vía relacional, cómo se relaciona con su proceso creador. Al respecto, López apunta (2010):

Las personas se suelen enfrentar a los problemas plásticos de forma muy similar a como lo hacen con el resto de las dificultades cotidianas, por lo tanto, cuando se reflexiona sobre los problemas plásticos, se está planteando indirectamente sobre cómo se actúa en la propia vida. (p.38)

Al hilo de lo que plantea López (2010), la reflexión en torno a la obra y el propio proceso de creación por parte de la persona, acompañada del arteterapeuta, es lo que moviliza ese proceso de transformación. Es la apertura a nuevas formas a través de la creación, la repetición, el ensayo y error y su posterior contemplación lo que promueve que el/la paciente observe su realidad interna en un objeto externo (la obra). Todo este marco donde intervienen arteterapeuta, paciente y obra, dentro de un encuadre concreto y de forma acompañada, conforma el triángulo arteterapéutico. Este sistema de tres vértices funciona como un engranaje, cada parte tiene su cometido e importancia y están al servicio del bienestar de la persona que realiza el proceso.

Espacio transicional

El espacio transicional es un concepto acuñado por Winnicott (1972) entendido como una zona intermedia entre el mundo interior y exterior del bebé en relación con su figura de cuidado. El/la bebé durante los primeros meses de vida todavía no ha interiorizado su propia individualidad y experimenta el mundo a través de la figura de referencia y cuidado.

Al principio, experimenta la omnipotencia puesto que su figura de referencia lo/a provee de todo lo necesario como alimento, calor, afecto o cuidado mediante una presencia estable. Se crea entonces, en el/la bebé, la ilusión de creación, de omnipotencia, donde todo lo que necesita aparece ante él/ella. En ese proceso, la adaptación de esta figura debe ser casi total. Progresivamente, esa adaptación casi total irá remitiendo, conforme el/la bebé vaya adquiriendo mayor capacidad para asumirlo. Este es el cometido de, como Winnicott la denominó, la “madre suficientemente buena” (Winnicott, 1972). Se trata de la capacidad de regular la adaptación a las necesidades del bebé atendiendo a sus capacidades con el fin de promover su autonomía y tolerancia a la frustración.

Para poder gestionar esa primera frustración y ansiedad que se produce ante esa pérdida de omnipotencia, el/la bebé elige un objeto al que dota de una funcionalidad subjetiva y lo asume como una extensión que le proporciona calma frente a la angustia de la separación con la figura de cuidado o al dormirse, por ejemplo. Este objeto es real y pertenece al mundo externo, pero el bebé lo experimenta como interno. Por ello, Winnicott (1972) lo denomina como objeto transicional, porque tiene una funcionalidad de transición, de intermedio, entre lo interno y lo externo. Es un objeto cargado de subjetividad que, conforme el/la bebé va creciendo va perdiendo esa carga (Winnicott, 1972). Este proceso, desarrollado de una manera suficientemente buena, permite un desarrollo saludable del bebé.

De la misma manera que se experimenta este fenómeno en la infancia, el espacio arteterapéutico brinda un lugar intermedio entre paciente y arteterapeuta. En este espacio, el/la paciente puede crear, experimentar el mundo de manera contenida dentro del encuadre terapéutico, y explorar su mundo interno de manera segura. Para ello, la función de la persona profesional (arteterapeuta) será la de ser una figura de acompañamiento lo suficientemente buena. Esto requiere un ajuste de manera acompasada a las necesidades y ritmos del/la paciente. El objeto artístico, la obra, representa el objeto transicional. En la obra se deposita una carga subjetiva, a través de la imagen el/la paciente comparte su mundo interior, su forma de comprender su realidad explicitando y abordando exclusivamente aquello que desee. Respecto a la posición del/la profesional, Winnicott (1972) señala que “si sabemos esperar, el paciente llega a una comprensión en forma creadora y con inmenso júbilo” (p.77). Esto

vuelve a redundar en la capacidad del/la arteterapeuta de acompañarse y ajustarse al ritmo del/la paciente.

Soutullo (2019) apunta, en referencia al carácter transicional del espacio arteterapéutico que:

La arteterapia crea un espacio en donde la paciente puede compartir potencialmente el mundo imaginario que por miedo a perder el control nunca permite que aflore. (...) El setting en la arteterapia permite un caos contenido que tiene sus límites marcados en los límites de la obra. (...) El mundo imaginario se manifiesta en la imagen, pero no hay una obligación de acceder, la paciente tiene el control de quién quiere que lo vea y quién tiene el derecho a cuestionarlo.(p.43)

Esta zona intermedia, en contexto arteterapéutico, permite al/la paciente experimentar la creación como una nueva oportunidad de mirar su realidad, observarla y reflexionarla, de forma contenida. Así, este lugar intermedio, propio y compartido con el/la arteterapeuta, simboliza un lugar seguro donde explorar la frustración, la tensión o la ansiedad propia de la realidad de una manera regulada (Menéndez y del Olmo, 2010).

Menéndez y del Olmo (2010) citan a Anzieu y Winnicott para poner en relevancia la experiencia vital, inherente a toda persona, de la crisis y la frustración. Se trata de eventos ineludibles para el ser humano, por lo que, de alguna manera, las personas están destinadas a poder superar estas situaciones a partir de la propia capacidad creadora. El espacio arteterapéutico es un lugar, pues, donde ensayar, crear, generar alternativas y aceptar la realidad. Esta última tarea “comienza en la temprana infancia del ser humano y (...), según Winnicott, nunca queda terminada” (Menéndez y del Olmo 2010, p.370). Winnicott señalaba el juego como uno de los primeros recursos con los que el/la niño/a cuenta para generar nuevas alternativas y crear otras realidades, de alguna manera, también, ser él/ella mismo/a a través de la creación (Winnicott, 1972). El juego es un espacio intermedio que facilita la resolución de los posibles conflictos que se dan en el mundo interior. A través del juego, el niño/a puede elaborar un puente entre sus conflictos internos y la realidad exterior de manera simbólica y psíquica. De la misma forma, el espacio arteterapéutico es un espacio potencial de creación, de encuentro con uno/a mismo/a, de acción y transformación que transita entre lo simbólico y lo real. En

palabras de Winnicott (1972), “si sabemos esperar, el paciente llega a una comprensión en forma creadora y con inmenso júbilo” (p.77). Ese “saber esperar” tiene que ver con la función de acompañamiento, de distancia adecuada, acompasamiento y atención ajustada y sostenida de las necesidades de la persona, por parte del/la arteterapeuta. Ese llegar “a una comprensión en forma creadora” hace referencia a ese espacio intermedio, transicional, que se puede generar en arteterapia y que favorece la posibilidad de transitar y resolver aspectos personales a través de la creación, llegando, así, a una comprensión más profunda de sí mismo/a y su realidad.

3. Ajuste del encuadre arteterapéutico en el ámbito socioeducativo con menores en riesgo: ejes que vertebran la intervención

El arteterapia como disciplina está presente en multitud de contextos. En cada uno de los ámbitos donde se desarrolla, mantiene una serie de particularidades acordes a la población y el formato en el que actúa. Así, en esencia, la intervención tendrá elementos en común, pero, dependiendo del entorno donde se desarrolle, existirán diferencias. En el caso del trabajo a través del Arteterapia con menores en riesgo de exclusión, existen algunos elementos en los que se hará especial foco. Atendiendo a los elementos que se han expuesto en el epígrafe anterior, se va a profundizar en algunos que serán especialmente reseñables teniendo en cuenta la población.

El contexto donde se sitúa el presente estudio sobre arteterapia es el ámbito socioeducativo con menores en riesgo de exclusión social. Por ello, habrá que prestar especial atención a los aspectos que le confieren especificidad. Estos aspectos están relacionados, principalmente, con su momento evolutivo, la adolescencia, y su situación socio-familiar, relacionada con diferentes problemáticas, como ya se mencionó en el capítulo sobre la ISE.

Los jóvenes que acuden a un servicio de Intervención Socioeducativa se encuentran en un periodo sensible a nivel evolutivo, la adolescencia. Esta es una etapa de cambio y búsqueda, de configuración de la propia identidad. Por ello, el proceso arteterapéutico, es un marco que les permite explorar, reflexionar y crear, expresando su propia su verdad dentro de un entorno contenido y de acompañamiento. Así pues, los aspectos

que específicamente se van a destacar son la creación, la comunicación y la relación en arteterapia. Se señalan estos factores, precisamente, por el potencial que presentan al trabajar desde el arteterapia.

Así mismo, el factor de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social le confiere al dispositivo de arteterapia una especificidad respecto a las realidades vitales, socioeconómicas y familiares que puedan estar experimentando las personas destinatarias. Si este contexto, además, está presente en una etapa de desarrollo evolutivo clave como es la adolescencia, se produce una confluencia de elementos que están interviniendo en ese proceso y, por tanto, deben ser tenidos en cuenta en el proceso arteterapéutico.

3.1. La creación artística al servicio de la construcción del “yo”

La adolescencia es una etapa de cambios a muchos niveles: físicos, psicológicos, cognitivos, conductuales o sociales, entre otros. El proceso de maduración en este periodo supone un “tsunami” de sensaciones. Hay un cambio con respecto a las necesidades en las etapas anteriores. Si bien, previamente, las figuras de referencia o cuidado tenían una presencia nuclear en el proceso de desarrollo, en esta etapa este aspecto cambia. Los/as adolescentes han interiorizado las figuras paternas, lo cual ha repercutido en la configuración de parte de su personalidad (Ariel, 2014). En esta etapa, sin embargo, la meta del desarrollo pasa por elaborar un proceso de construcción identitario propio basado en el reconocimiento de uno/a mismo/a. La búsqueda de la identidad personal y social es una tarea evolutiva estructural y transversal, que comienza en la infancia y dura toda la vida. Sin embargo, la adolescencia es un periodo trascendental ya que la forma en la que curse este periodo puede suponer un factor de riesgo o protección en el posterior desarrollo de la persona (Sierra y Delgado, 2019).

Numerosos autores otorgan a la sociedad un papel fundamental en el desarrollo de la identidad. Entre ellos, Erickson, propone que el desarrollo del Yo pasa por la superación de diferentes metas planteadas por la sociedad, dependiendo del momento madurativo, lo cual supone momentos de crisis a los que la persona debe hacer frente. Según este autor, es la sociedad la que provoca este marco de crisis y, al mismo tiempo, la que

ofrece los recursos para superarla. En la medida que la persona pueda afrontar estas situaciones de forma exitosa, se producirá un desarrollo saludable y el Yo podrá salir fortalecido de esa etapa integrando nuevas cualidades y capacidades. Si, por el contrario, no puede resolver esas crisis, presentará dificultades para afrontar las siguientes (Delgado, 2009).

En el caso de la adolescencia, la concreción de la identidad es la tarea estructural, frente a la confusión de roles. Los cambios de diversa naturaleza (físico, emocional, mental, etc.) que se experimentan en esta etapa exponen a la persona a una situación de duda y confusión donde la tarea será poder llegar a entender quién es. Para ello, deberá desarrollarse un compromiso a varios niveles: ideológico, profesional y personal (Delgado, 2009).

Otra propuesta, a raíz de los postulados de Erickson, fue la de Marcia (Sierra y Delgado, 2019). Para este autor, la etapa adolescente está atravesada por las crisis que generan conflictos internos y exponen a la persona a la toma de decisiones de tipo personal y social. Será un momento de cuestionamiento ideológico, personal y social, entre otros. El compromiso y la responsabilidad con la que se afronten estas crisis permitirá, o no, a la persona adolescente evolucionar y adoptar nuevos valores y posicionamientos (Sierra y Delgado, 2019, p. 321).

Otros autores, como Coleman (Sierra y Delgado, 2019), proponen una visión focal de los planteamientos anteriores. Según este autor, las personas adolescentes no abordan todos estos retos de manera simultánea, sino que afrontan aquellos que les resultan más interesantes o estimulantes, es decir, poniendo el foco en unos sobre otros. Sólo se produce la crisis cuando se produce un intento de resolución de todas ellas al mismo tiempo. Este planteamiento es el que está teniendo mayor seguimiento y respaldo académicamente.

Así, la persona adolescente está expuesta a todo un contexto sociocultural donde debe afrontar una serie de situaciones que generan un cuestionamiento interno sobre quién es y qué papel tiene en todo este entramado. Poder dotar a este proceso de un acompañamiento y un espacio de diálogo y reflexión puede resultar muy fructífero para la persona que se encuentra, precisamente, en un momento difuso respecto a su

identidad y sus propósitos vitales. Trabajar a través de la creación, permite poner fuera, en un objeto o una imagen, esa experiencia vital interna y poder facilitar la construcción, de forma progresiva, de una identidad. La creación artística puede ser un espejo ante el que mirarse y, paulatinamente, conocerse y elaborar una imagen ajustada de sí misma/o.

Fiorini (1995), desde su planteamiento sobre el psiquismo creador, apunta que la terapia es un lugar donde la persona puede convertirse en observadora, experimentadora, crítica y autocrítica “capaz de desplegar un proceso de trabajo sobre sí y sobre el mundo” (p.165). Asimismo, respecto al uso de técnicas de creación artística en terapia, como la escritura, este autor señala que “*condensa las experiencias, les da forma y síntesis, les otorga entonces otro modo de existencia*” (Fiorini, 1995, p.166). La creación artística permite a la persona transitar su realidad interna, observándola de forma reflexiva, elaborando una imagen ajustada de sí misma y, por tanto, favoreciendo esa construcción identitaria, tan característica y necesaria, en la etapa adolescente.

Ante este proceso de búsqueda y configuración de uno/a mismo/a, propio de la adolescencia, el arteterapia puede dar una respuesta facilitadora. La intervención a través de esta disciplina presenta una serie de ventajas. Como herramienta, favorece la introspección de una manera no invasiva, respetando el lenguaje simbólico como vía comunicativa. Como expone Vanrell (2007), en referencia al arteterapia con adolescentes, se trata de “una herramienta ideal para desarmar las defensas que obstaculizan el proceso de subjetivación y la relación entre el individuo, sus grupos y su pertenencia a la sociedad” (p.255). Precisamente, este proceso de subjetivación y relación con el entorno representan parte de las metas propias de la adolescencia. Sierra y Delgado (2019, p.311) destacan las tareas evolutivas en la adolescencia propuestas por Havighurst. Estas son:

- Relaciones más maduras con coetáneos de ambos sexos.
- Lograr un rol social de género
- Aceptación de la propia imagen física.
- Alcanzar independencia emocional de los padres.
- Prepararse e integrarse en el ámbito profesional.
- Establecer e integrar su propio código ético y de valores.

- Desarrollar comportamientos socialmente aceptables
- Selección de pareja.

La adolescencia representa un periodo intenso en el plano evolutivo que conlleva estados de difusión y confusión. Ante esto, el arteterapia puede establecer un marco y una mirada de concreción desde la que observar, conocer y aceptar la propia realidad, así como crear otras nuevas posibles.

3.2. La creación artística al servicio de la expresión y la comunicación

El uso del arte en procesos terapéuticos trasciende los límites verbales, por lo que se genera un marco expresivo que permite la transmisión de aspectos relevantes para la persona sin necesidad del uso de la palabra. Esto resulta ser una ventaja para el abordaje de aquellos elementos que son conflictivos o difíciles de nombrar para la persona (Vanrell, 2007). Como ya se ha señalado anteriormente, el arteterapia promueve el trabajo a través de imágenes que, a nivel consciente e inconsciente, tienen un significado para la persona que está creando. Se produce pues, un proceso comunicativo. En el caso de las personas adolescentes, que se encuentran en pleno proceso de configuración identitaria, el arteterapia puede representar un recurso a través del cual exteriorizar su realidad interna, observarla y aceptarla o transformarla.

La transformación experimentada en la adolescencia atañe a diversas dimensiones (física, psicológica o social, entre otras), y puede ser un momento de alta intensidad emocional. Una de las características de la etapa adolescente es el estado de labilidad y fluctuación emocional debido a la alta permeabilidad respecto a lo que sucede en su entorno. A este fenómeno se lo denomina “*personalidad esponja*” y es característico de la adolescencia (Ariel, 2014, p. 86). Los/as adolescentes, ante esta inestabilidad pueden encontrar dificultad para proyectarse. Sin embargo, esta fluctuación emocional sirve para poder explorar diferentes formas de ser y desarrollar una identidad acorde a su autoconcepto (Ariel, 2014). Ante esta realidad, Klein (1995) apunta que el arteterapia con adolescentes puede ser una vía óptima para la “metaforización de su transformación” (p.51).

En este contexto de difusión y de falta de concreción, el carácter simbólico del arteterapia aporta un marco donde poder experimentar, proyectar los diferentes estados del Yo de una manera no invasiva. Klein (1995) sugiere el uso de la “estrategia del rodeo” (p.51), de forma que no se aborden directamente los conflictos. Es decir, respetando las defensas y resistencias de la persona adolescente. Ese “rodeo” que nombra Klein (1995) hace referencia, pues, a la búsqueda de un acompañamiento a lo que emerge en las sesiones y la creación, permitiendo la auto-expresión de la persona. Para ello, encontrar una distancia adecuada con la obra y el paciente por parte del arteterapeuta es una tarea fundamental. Se trata de respetar el proceso del menor, lo cual va a conferir sensación de seguridad en su proceso y toma de decisiones (Domínguez, 2013). En palabras de Morales y Jarpa (2010), respecto al uso del arteterapia con adolescentes, “sólo desde la sintonía con los elementos que componen sus vivencias se puede lograr una comunicación profunda, que abra paso a su interioridad, a su significar y a su propia historia” (p.142).

Según Vanrell (2007), las técnicas artísticas dentro de un contexto arteterapéutico facilitan la “auto-expresión de sentimientos negativos, como el miedo, la desconfianza o el bloqueo de emociones” (p.256). Esto puede suponer un punto de partida para la contemplación y configuración de la propia identidad en la adolescencia mediante la exploración de la realidad interna y cómo se está experimentando. Por su parte, Ariel (2014) sugiere que cuando el/la adolescente “puede hacer coincidir quién cree y siente que es, lo que percibe el entorno de quién es él y lo que aspira a ser él mismo es posible que genere un sentimiento de autoaceptación” (p.86). Por ello, el alcance del proceso arteterapéutico con adolescentes es valioso y útil, ya que todo este trabajo expresivo y reflexivo se puede llevar a cabo desde la sutileza de la metáfora, facilitando el acto comunicativo y la creación de puentes entre la subjetividad y la realidad externa.

3.3. La creación artística al servicio de la relación y el vínculo

El proceso de formación de la identidad no se remite exclusivamente a la estructura psicológica del adolescente. Conviene recordar que la persona se encuentra en un marco sociocultural que la provee de referentes y la familia es nuclear en este proceso (Ariel, 2014, p.86). Durante la adolescencia se produce una especie de separación de la familia y búsqueda de otros vínculos. Esto sólo sucede en apariencia pues la familia y los

primeros vínculos siguen teniendo un papel protagonista en el desarrollo vital de un/a adolescente. Delgado (2009), sostiene que los/as adolescentes con un estilo de apego seguro en la familia desarrollarán relaciones más satisfactorias con sus iguales. Así pues, aunque la familia ocupa un lugar central respecto al marco relacional, aparecen otras figuras significativas en las cuales el/la adolescente también encuentra modelos de referencia, como docentes, iguales, artistas, etc. En este sentido, la aceptación de la propia identidad guarda gran relación con el grado de sentimiento de aceptación por parte de los/as otros/as. Por ello, las relaciones sociales en esta etapa representan un componente estructural en el desarrollo de la autoestima (Ariel, 2014). Para una persona en esta etapa evolutiva, establecer vínculos de intimidad y relaciones significativas con iguales repercutirá de forma significativa en su bienestar emocional y cómo responda, pues, conductualmente en su contexto.

Desde la teoría del apego, diversos autores han puesto en relevancia la relación entre los diferentes estilos desarrollados en la primera infancia con las figuras de referencia y las posteriores relaciones con los iguales en la adolescencia. Según esta propuesta, se puede observar un trasvase a las relaciones con los/as amigos/as de los cuatro componentes básicos del apego: “búsqueda de proximidad, exploración, ansiedad ante la separación y refugio emocional” (Delgado, 2009, p.128). Por tanto, el vínculo de apego desarrollado en la infancia, ejercerá influencia en la forma de vinculación en la adolescencia. En este sentido, se rescatan las siguientes palabras de Oliva (2011):

En un estudio realizado por Zeifman y Hazan (2008) sobre niños y adolescentes, se observó que de los cuatro componentes del apego (búsqueda de proximidad, apoyo emocional, ansiedad ante la separación y base segura), durante la adolescencia los iguales iban asumiendo un papel fundamental en los dos primeros, mientras que padres y madres continuaban aún siendo figuras importantes en los dos restantes. (p.58)

Dado que en la adolescencia la dimensión relacional cobra tanta relevancia en el proceso de desarrollo, el arteterapia puede abrir la puerta a la exploración y el autoconocimiento, precisamente, de cuestiones como las experiencias subjetivas respecto a la separación, la búsqueda de proximidad, la capacidad exploratoria o la búsqueda de refugio emocional.

Dentro de las características que el arteterapia presenta, la posibilidad de ofrecer un espacio seguro es una de las principales. Como ya se ha indicado en apartados anteriores, el arteterapia permite crear un lugar de posibilidad, de exploración y de contención emocional. La relación triangular entre paciente, obra y arteterapeuta facilita la observación de los fenómenos relacionales a través de la transferencia y contratransferencia en arteterapia. La persona adolescente, que se encuentra en un momento de configuración personal e identitaria, puede encontrar en el arteterapia un espacio donde explorar y experimentar con el caos y el orden interno que puede estar viviendo. La presencia de un/a arteterapeuta junto con el proceso de creación y el objeto artístico serán testigos de esa construcción. Al fin y al cabo, la creación artística en contexto terapéutico brindará al paciente adolescente un espacio seguro desde el que pensarse, cuestionarse y aceptarse, aspectos fundamentales en esta etapa evolutiva.

El proceso arteterapéutico, como espacio transicional, permite poner en acto los recursos personales a través de la relación arteterapéutica y la creación, así como constituir nuevos. La presencia de un/a arteterapeuta que acompaña, de forma no directiva, que sostiene y ofrece un marco de seguridad para explorar de manera acompañada, facilita la constitución de posiciones más seguras por parte del adolescente. Al respecto, Bassols (2006) apunta que el proceso de creación en arteterapia puede favorecer la transformación y el bienestar cuando se da desde un acompañamiento “sutil, discreto y sobrio” (p.23). En este sentido, Bassols (2006) apunta que la intervención del arteterapeuta debe constituirse de la siguiente manera:

(...)desde una presencia activa, ajustada e intuitiva, estando al lado de la persona, acompañándole en su proceso de creación, sin prisas, interviniendo a veces más y otras menos, escogiendo las palabras, respetando sus resistencias, estando atento a lo que manifiesta, sus demandas, sentimientos de ira, de vergüenza, de abandono, de pérdida, deseos, miedos, quejas, insatisfacciones. (p.23)

Si atendemos a las palabras de Bassols (2006), se puede discernir la descripción de la figura del arteterapeuta como alguien cuya presencia ejerce como referencia, con sensibilidad respecto a los ritmos y necesidades de la persona ofreciendo una base de seguridad para el proceso arteterapéutico. De alguna manera, el/la arteterapeuta puede ejercer de referente para la persona adolescente, favorecer el establecimiento de una

relación significativa para que esta pueda acceder a nuevas formas de vinculación, generándose así un cambio y la posibilidad de explorar otras maneras de relacionarse y de constitución del Yo. Se trata, pues, de generar nuevos registros personales a través del proceso arteterapéutico, mediante la relación con el/la arteterapeuta, la obra y el proceso de creación.

El arteterapia puede ser el espacio donde la persona adolescente encuentre un espacio propio, un lugar de conexión consigo mismo/a y su proceso personal, a través de un acompañamiento, que le facilite el tránsito por esta etapa desde una posición más segura y ajustada a sus necesidades. Para este cometido, el/la arteterapeuta puede y debe contar con herramientas que le faciliten mantener una referencia del proceso, obtener un registro de qué acontece y establecer interrelaciones entre los elementos que emergen.

3.3.1. La observación y registro

La intervención en arteterapia implica la contemplación de diversos factores y el manejo de los fenómenos que emergen en la sesión. El/la profesional debe poder acogerlos y facilitar el proceso a través de estos. Por ello, la recogida y sistematización de la información en Arteterapia es una parte fundamental de la intervención ya que está al servicio del progreso de la terapia y el logro de objetivos. Por tanto, es imprescindible registrar los acontecimientos que se dan en la sesión de manera que los datos recogidos sean operativos y útiles para el proceso arteterapéutico.

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, el trabajo en arteterapia se compone de diversos elementos, entre ellos, algunos de naturaleza sutil y que requieren atención, conocimiento y entrenamiento para su abordaje. Es el caso de fenómenos como la dimensión vincular que, atendiendo a las líneas expuestas en el presente trabajo, se contempla como un elemento nuclear de la intervención en arteterapia. Resulta, pues, interesante el desarrollo de herramientas que permitan operativizar lo que acontece en sesión, aunque conlleve cierta dificultad. Así, la indagación y organización de la información debe responder a ciertos criterios metodológicos. De alguna manera, el proceso terapéutico es en sí, un proceso de investigación y, como tal, debe estar estructurado y apoyado en herramientas válidas y útiles.

Concretamente, en arteterapia, la observación deberá atender y contemplar aspectos referentes a la actividad creadora, uso de materiales y la dimensión vincular y emocional, entre otras. En otras palabras, el registro en arteterapia buscará la observación de la interrelación de los diferentes elementos que la componen y la comprensión relacional y contextual, por tanto, del fenómeno artístico (Santos, 2013, p. 23). Esta tarea no es sencilla. El/la arteterapeuta precisa contemplar elementos que suceden en la sesión para su praxis: fenómeno transicional, vínculo, proceso de creación, lenguaje simbólico, etc. Esto requiere por parte del arteterapeuta, en palabras de Méndez y Del Olmo (2010), “una atención, observación y cuidado especial para contener y sostener el proceso terapéutico” (p.372). Estas competencias, tan inherentes a la competencia profesional arteterapéutica, también pueden encontrarse en las competencias propias de la investigación. De alguna manera, sin un estudio, un desarrollo del arteterapia desde el plano científico, no se podría llevar a cabo la intervención.

Como se puede discernir, pues, la posición investigadora de un/a arteterapeuta tiene una doble utilidad: apoyar el proceso arteterapéutico y apoyar el proceso de investigación en esta disciplina. Al respecto, Sánchez-Guzmán (2013, p.26) expone:

(...) debemos responsabilizarnos de los resultados aun cuando éstos sean altamente complejos, y hallar métodos que los evalúen tanto en el mismo proceso terapéutico como en la investigación. Durante o después del proceso terapéutico el arteterapeuta realiza un registro de las sesiones, observa y anota los procesos simbólicos que en ellas se dan con el fin de adaptar y adaptarse a las necesidades, pero también con el fin de evaluar el proceso. ¿Qué variables identificar para nuestra labor de investigación de la relación entre obra y sujeto? Proceso creativo, materiales, imágenes... (p.26)

Que la intervención pueda seguir un curso adecuado y que el/la profesional pueda tener referencia de ello, depende de un seguimiento consciente, estructurado y pensado. Debe haber una intención en lo que observamos y esto pasa por la realización de una selección de los elementos que se van a operativizar, considerando si son adecuados para la finalidad del proceso arteterapéutico.

A esto se le une un factor más: el/la profesional es uno/a más, dentro de la realidad arteterapéutica, por eso es importante que su tarea responda a una posición de observación participante puesto que lo que acontece en la sesión también está mediatizado por la intersubjetividad generada entre este/a y el paciente. Además, atendiendo a lo expuesto en el párrafo anterior, resulta fundamental que delimite qué elementos va a observar y cómo los va a recoger. Para ello, es prioritario afinar el foco en torno a las características del dispositivo, del grupo, del tipo de encuadre, etc.

En definitiva, una herramienta de registro y observación en arteterapia permite realizar ese seguimiento consciente, con la posibilidad de apoyarse en dichos instrumentos para reflexionar sobre la intervención y ajustarla si fuera necesario. La herramienta de registro, además, permite mostrar, compartir y argumentar las observaciones realizadas, contribuyendo a consolidar los procesos de investigación e intervención en arteterapia.

3.3.2. La observación del apego en arteterapia con menores en riesgo: ¿por qué y para qué?

Atendiendo al carácter propio de la intervención en Arteterapia con menores en riesgo, la delimitación y especificación de los aspectos a observar y registrar en el proceso se hace una tarea fundamental. Es la forma de obtener información de forma precisa y sistematizada que apoye la intervención, no sólo la de carácter directo, sino también en otros procesos indirectos como la supervisión. Como se exponía anteriormente, el/la arteterapeuta desarrolla una labor investigadora en este quehacer, precisamente por la naturaleza científica de las herramientas que diseña y/o utiliza.

En la práctica arteterapéutica es habitual el uso de registros, precisamente, para poder evaluar la práctica y tener una referencia del proceso. Los datos obtenidos, de manera sistematizada, facilitarán un marco para orientar la práctica arteterapéutica. Para poder obtener datos, es preciso conocer los aspectos destacables que son relevantes de cara al registro, establecer categorías y relación entre ellos (Sánchez-Guzmán, 2013). Esto requiere de una competencia no sólo profesional, sino también investigadora por parte del/la arteterapeuta. Al respecto, Sánchez-Guzmán (2013) enuncia lo siguiente:

Se van generando ideas, que adquieren la categoría de hipótesis, se corroboran con una revisión teórica de casos similares, con una supervisión, para llegar a su puesta, o no, en marcha según el criterio lo estime. Y se evalúan. Se estudia la forma en que el sujeto va adquiriendo nuevos conocimientos, no sólo los relativos a su subjetividad e intersubjetividad, sino también aquellos con los que construir herramientas que le ayuden a entenderse en el mundo. Todas estas acciones se comparten con el ámbito de la investigación en el que toma un papel relevante la pregunta, aquella que en su determinación genera cuestiones, aquella que se mantiene en el ámbito de la posibilidad. (p.27)

Desde esta doble perspectiva de intervención e investigación, el diseño de herramientas que cumplan unos criterios válidos implica una responsabilidad ética por parte del/la profesional del arteterapia. Para ello, puede apoyarse en las diferentes técnicas de recogidas de datos que se contemplan en la investigación en las ciencias sociales, con una mirada y ajuste al ámbito específico de estudio: el arteterapia. Desde las ciencias sociales se pueden tomar en cuenta herramientas de naturaleza cuantitativa y/o cualitativa, comprendiendo que cada cual presenta unas potencialidades y unas limitaciones, y como tal, será conveniente escoger aquellas que mejor respondan ante los objetivos de estudio propuestos.

Desde este trabajo se ha realizado una propuesta respecto a las líneas generales que caracterizan el arteterapia y las propias en un dispositivo con adolescentes en riesgo. Por tanto, para el diseño de un protocolo de observación y registro en este contexto, habrá que atender a dichos aspectos. En concreto, a los que sean objeto de interés específico de estudio, como en este caso lo es la dimensión relacional y el apego. Los fundamentos del desarrollo de dicha herramienta quedan expuestos más adelante y, en general, atienden a los elementos básicos señalados por Delgado (2009) referentes al apego, como son la exploración, la búsqueda de proximidad, la ansiedad ante la separación o el uso de la figura de referencia como refugio emocional. Todo ello, trasladado y transferido al contexto arteterapéutico.

Capítulo 5. Arteterapia e ISE: reflexiones sobre la identidad profesional

En el ámbito de la intervención socioeducativa coexisten diferentes profesionales de la intervención social, la educación y/o la psicología. Las personas que trabajan en este contexto pueden proceder de diferentes ramas formativas ya que la intervención socioeducativa con menores en riesgo requiere de un abordaje interdisciplinar y, también, son varias las profesiones que pueden ejercer en este contexto. Además, puede nutrirse de intervenciones específicas como es el caso del arteterapia. En estos casos, son profesionales especializados/as quienes desarrollan este tipo de trabajo. Por tanto, un contexto de ISE con menores en riesgo donde exista un dispositivo de intervención arteterapéutica, contará con profesionales que trabajen desde la ISE y otros que trabajen



desde el arteterapia. Se podrán encontrar, pues, puntos comunes respecto a las competencias profesionales y personales, así como divergencias, atendiendo a la especificidad de su trabajo.

1. El marco relacional en la intervención socioeducativa

En el primer punto del presente marco teórico se llevaba a cabo una delimitación de las competencias profesionales y las áreas de intervención en la ISE con menores en riesgo de exclusión. La razón de ahondar en esta cuestión reside en el interés por reflexionar sobre qué habilidades y competencias se ponen en práctica desde el trabajo en la ISE por parte de los profesionales desde el plano relacional. Puesto que las formaciones de origen de los/as profesionales en ISE con menores pueden ser diversas y se da un solapamiento de tareas entre profesionales (Losada et. al, 2015). La delimitación de competencias y habilidades se desarrollará tomando como referencia la Educación Social en ámbito de menores en riesgo de exclusión.

Dentro de las competencias principales que tienen los profesionales de la intervención socioeducativa, Eslava et. al, (2018), en una investigación entre expertos/as universitarios/as sobre el tema, destacan (p.62):

- Competencias crítico-reflexivas
- Competencias sociales
- Competencias funcionales
- Identidad social

En su trabajo, estos mismos autores, recogen una serie de funciones que sintetizan de la siguiente manera (p.62):

- Generación de redes sociales
- Mediación social, cultural y educativa
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos
- Funciones de otros profesionales
- Gestión de instituciones socioeducativas
- Creación de recursos socioeducativos
- Evaluación de contextos sociales y educativos

De manera más pormenorizada, estos autores recogen competencias específicas, que expertos/as universitarios/as han designado como básicas para los/as profesionales de la intervención socioeducativa. Su investigación recoge un dato significativo: los/as expertos/as otorgan especial relevancia a las competencias sociales. Entre todas las específicas, se destacan, pues, las siguientes (p.60):

- Desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetos de la acción socioeducativa
- Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.
- Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad, el proceso de socialización de las personas.
- Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales.
- Aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.
- Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de la potencial profesionalización.

Otro estudio, realizado por Estefanía et. al, (2014), señala la “generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales” (p.95) como una de las funciones principales del profesional de la Educación Social. Las competencias relacionadas con esta función son (p.95):

- Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.
- Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.
- Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.
- Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.
- Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los

procesos educativos.

- Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.

Por su parte, Mínguez y Ramos (2010) plantean una serie de competencias propias de profesionales que trabajan, como referentes, en centros de día con menores en riesgo. Al respecto señalan que se trata de competencias específicas que apoyan y refuerzan las funciones generales de los/as educadores/as. Se trata de funciones en torno a la dimensión relacional y las resumen de la siguiente manera (p.145):

- Intervenir en las distintas esferas de desarrollo, no segmentando la realidad sino entendiéndola como un todo.
- Promover el sentimiento de pertenencia al entorno, acercando y articulando los recursos comunitarios dirigidos a los menores, adolescentes y sus familias.
- Potenciar las relaciones humanas y las capacidades de los sujetos.
- Despertar en los usuarios la posibilidad del cambio, y nunca imponerla.
- Proyectar las actividades hacia los distintos escenarios de desarrollo (familia, escuela, barrio), con el fin de interiorizarlas y generar hábitos.
- Crear una relación de proximidad, favoreciendo la sensación de seguridad y confianza; es decir, compartiendo problemas y buscando conjuntamente soluciones se crea una vinculación referencial por parte del sujeto.
- Ofrecer alternativas contrastadas con la realidad y no con la idealidad, evidenciando las potencialidades y limitaciones de los beneficiarios.
- Coordinarse, apoyarse y sumarse al trabajo que realizan otras instituciones (Centros Educativos, SS.CC., Centros de Salud), así como vincularlas entre sí.
- Promover la autocrítica y la reflexión como principal medida educadora.
- Dinamizar los procesos de participación y socialización.
- Compartir con los usuarios del Centro momentos de su vida cotidiana, con lo que se desarrollará una relación de confianza mutua entre el educador, el menor, adolescente y la familia. Desde ella se establecerán las bases de la figura de referencia.

Palacios (2018) desarrolla, en su trabajo, un perfil competencial de los/as profesionales de la Intervención Socioeducativa con adolescentes en conflicto. Organiza cuatro

competencias generales, saber ser, saber conocer, saber relacionarse y saber hacer, con cuatro dimensiones, respectivamente, dimensión personal, académica, social y profesional. Dentro de la dimensión social o competencia social, establece una serie de habilidades fundamentales para el desarrollo de la intervención. Esta autora le presta especial atención a la capacidad de los profesionales para entender y acompañar a los/as adolescentes en situaciones de riesgo. Entre las habilidades imprescindibles que enumera se encuentran (Palacios, 2018).

- La empatía: relacionada con competencias como comprender a los demás, búsqueda del desarrollo de las personas con las que trabaja, detectando sus necesidades y fomentando sus potencialidades, aprovechamiento de la diversidad mediante un talante flexible, así como discernir el carácter de las interacciones que se dan (de poder, sumisión, etc.) para poder facilitar nuevas maneras de relacionarse.
- Habilidades interpersonales: se trata de competencias que favorezcan una movilización emocional y respuesta adecuada a los/as adolescentes. Para ello, habilidades como la capacidad de influencia y persuasión, comunicación, resolución de conflictos, liderazgo, catalizador del cambio, establecimiento de vínculos, cooperación y habilidades de equipo, son fundamentales.

Como se puede observar, la dimensión vincular está presente en las habilidades y competencias propias que los/as profesionales de la ISE precisan para su desempeño. El trabajo diario, acompañando a adolescentes que se encuentran en un proceso muy específico de su trayectoria vital y que, además, presentan un marco de dificultad en el plano psicosocial, exige un perfil profesional por parte de educadores/as muy concreto. El dominio de competencias específicas de la ISE se da por sentado, como la creación de material socioeducativo, coordinación profesional o desarrollo y evaluación de programas socioeducativos. Sin embargo, la relación con las personas adolescentes con las que se trabaja es una parte estructural de la intervención.

Respecto a la relevancia de la dimensión relacional en el desempeño del trabajo socioeducativo y la identidad profesional, las palabras de Losada et. al, (2015) resultan ilustrativas:

Ser educador o educadora social es acompañar a las personas en los procesos vitales desde una perspectiva social y educativa (...) este profesional se percibe como un agente social y de cambio comprometido con la sociedad para la que trabaja transformándola desde la conciencia social, siendo un soporte personal y haciendo que la persona se sienta apoyada; siendo capaz de gestionar las herramientas disponibles; de poner en relación a las personas o colectivos con los que trabajan con los recursos y servicios; trabajando desde la proximidad a las personas y el contacto directo y contribuyendo desde un enfoque educativo hacia la autonomía de las personas. (p.63)

De las palabras anteriores, referentes a la identidad profesional en la intervención socioeducativa, se extraen una serie de ideas muy interesantes respecto a la implicación que tiene el establecimiento de una relación en este ámbito de trabajo. Define al/a profesional como una persona que acompaña y transforma, que ejerce como soporte y apoyo a nivel emocional, es decir, que actúa como referente para que las personas con las que interviene puedan sentir esa disponibilidad ante las necesidades que presentan. Que el/la educador/a se represente con esas cualidades es importante porque forma parte, de manera implícita, de sus funciones: crear una relación de confianza en la que el cambio, el tránsito hacia nuevas posiciones vitales por parte de esos/as adolescentes sea posible. Esta figura actúa como soporte, desde esa relación de proximidad, cercanía y calidez, que permite al/la adolescente sentirse situado en un lugar seguro desde el que poder pensarse, conocerse y alcanzar autonomía y bienestar.

La intervención socioeducativa puede significar, para ese/a adolescente, un nuevo espacio donde generar una relación significativa. Como se expresaba en el último epígrafe del capítulo anterior, los/as adolescentes están elaborando y desarrollando su propia identidad. La validación, interna y externa, de esa construcción propia que están creando es un factor determinante en este proceso, junto con la búsqueda de referentes y la creación de relaciones significativas. Por ello, el acompañamiento en el ámbito socioeducativo, es una oportunidad de brindar un marco donde poder llevar esto a cabo.

Además, siguiendo los postulados de la teoría del apego, el registro de nuevas experiencias significativas puede facilitar la creación de nuevos modelos operativos internos. Esto quiere decir que, a través de la relación socioeducativa, el/la adolescente

puede desarrollar nuevas formas de entender el mundo y elaborar nuevas imágenes de éste (Marrone et. al, 2001). Esto cobra gran relevancia en el caso de adolescentes, que todavía se encuentran en un periodo evolutivo sensible y que, además, presentan situación de exclusión o conflicto social. En estos casos pueden existir entornos de riesgo que presenten dificultades de orígenes diversos. Crecer en un contexto de estas características, con figuras de referencia que pueden presentar dificultades en la crianza, puede ejercer una influencia directa sobre la manera de entender el mundo. Así, la relación socioeducativa puede suponer una oportunidad para encontrar nuevos referentes y alcanzar nuevas formas de verse a sí mismos/as y al entorno. Se trata de alcanzar una mirada nueva desde el sentimiento de seguridad, comprensión y validación.

La intervención, por parte de los/as profesionales, basada en la creación de un clima de confianza y que presenten compromiso y estabilidad en su relación socioeducativa con adolescentes facilitará el proceso de transición del/a adolescente hacia la vida adulta. (Montserrat y Melendro, 2017). Estos autores destacan, también, que las intervenciones que estén orientadas hacia la superación de las propias dificultades y desarrollo de la capacidad de resiliencia serán capaces de promover vinculaciones más “afectivas, seguras, estables y continuas” (p.118). Se puede discernir en este planteamiento lo que se proponía en el párrafo anterior: el/la educador/a puede incentivar, a través de una relación con características concretas, la posibilidad de nuevos registros internos que permitan desarrollar autonomía, seguridad, confianza y una imagen ajustada y positiva de sí mismo/a y el mundo.

Cabe destacar que la creación de una relación de confianza está al servicio de otros fines, como el desarrollo socioeducativo, la participación sociocomunitaria, por parte del/a adolescente en su entorno y la adquisición de habilidades, entre otras. Estos aspectos serían propios de la intervención socioeducativa y se diferencian de otros fines de carácter más terapéuticos como los que se manejan en arteterapia.

2. El marco relacional en arteterapia.

La configuración profesional del Arteterapia.

La ISE y el AT parten de lugares diferentes y buscan objetivos distintos, aunque están englobados dentro de un mismo fin: el bienestar de las personas con las que trabajan. Por ello, las competencias, funciones y el perfil profesional serán diferentes.

López (2010) señala que la mayoría de los/as profesionales en arteterapia consultados en su investigación, en España, proceden de las formaciones de bellas artes (40,74%) o psicología (27,76%). Se trata de dos formaciones sustancialmente diferentes y que convergen en una profesión, el arteterapia. El resto de las formaciones previas de los/as arteterapeutas consultados/as corresponden a ciencias de la educación, sociología o enfermería, entre otros, incluido formaciones no universitarias.

Respecto a la especialización en arteterapia, la misma autora constata que la mayoría de las personas encuestadas (62%) han realizado estudios de posgrado universitario en arteterapia, frente al 20% que se han formado a través de cursos de especialización. Finalmente, un porcentaje mínimo, engloba a las personas que no tienen formación o que han asistido a seminarios o jornadas (López , 2010).

Esta revisión de la situación formativa de los/as arteterapeutas en España, si bien es de hace una década, parece no haber variado demasiado, pone de manifiesto la diversidad formativa desde la que los/as profesionales de esta disciplina acceden a la intervención. Frente a esta realidad, actualmente, el ejercicio profesional del arteterapia cuenta con la Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia (F.E.A.P.A.), la cual reconoce las formaciones que cumplen los criterios formativos, científicos y metodológicos de capacitación para la práctica profesional. Así pues, se puede comprender que, por un lado, existe un amplio espectro de profesionales del Arteterapia con múltiples formaciones de origen y, por otro, que existen entidades que realizan una labor por regular y dotar de rigor científico y académico la profesión. Sin duda es un proceso costoso que precisa de tiempo y aunar esfuerzos. Serrano (2016) señala la “juventud”, “falta de arraigo”, “falta de trayectoria” y “dificultades para integrarse en la comunidad” (p.203) como elementos que dificultan la consolidación de la identidad de

esta profesión. Otras disciplinas, ya reconocidas, vivieron procesos similares. Sin embargo, es importante continuar en este camino de validación e investigación científica para poder consolidar la profesión. El desarrollo de ésta requiere, pues, una intervención acompañada de investigación que pueda complementar y validar los fundamentos teóricos y metodológicos. Al respecto Villanueva (2012) expone lo siguiente:

Todo profesional en Arteterapia ha de contemplar la necesidad ética de una interrogación permanente acerca de su práctica. Su formación teórica, técnica y práctico-metodológica ha de completarse con un proceso terapéutico personal, la supervisión de dicha práctica y la necesidad de potenciar las investigaciones y las publicaciones a fin de establecer procesos que permitan generar confianza, reconocimiento social y redes de conocimiento que contribuyan a la evaluación y la divulgación de los conocimientos relacionados con la disciplina. (p.14)

Formación e investigación están estrechamente relacionadas. La adquisición de una base teórica, práctica y metodológica fundamentada depende del cuerpo de conocimiento que se haya generado en torno a esa disciplina. Por ello, la identidad profesional de los/as arteterapeutas, necesariamente, debe estar atravesada por el rol de intervención e investigación. El desarrollo del arteterapia como profesión hasta hoy, procede, precisamente, de este ejercicio. Es esta labor la que ha permitido definir los ámbitos, fines, métodos y técnicas del arteterapia, así como la delimitación de las competencias por parte de los/as arteterapeutas. Todo este proceso es el que confiere al arteterapia una identidad propia.

Organismos que trabajan por la profesionalización del Arteterapia, como la FEAPA (2016), definen el ejercicio de esta disciplina 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, 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. (p.5)

En base a la definición de Arteterapia, la FEAPA (2016), en sus estatutos, señala que la figura del/a arteterapeuta cumplirá una serie de requisitos formativos, prácticos y personales. Entre ellos, se encuentran: formaciones acreditadas por dicho organismo, un periodo de ejercicio profesional supervisado, supervisiones realizadas por terapeutas acreditados/as. Las formaciones acreditadas, deberán recoger los siguientes contenidos curriculares:

- Lenguajes artísticos y vivencia de la integración emocional en el proceso arteterapéutico.
- Teorías del arteterapia.
- Teorías psicológicas, psicoterapéuticas y artísticas que fundamentan el arteterapia.
- 200 horas de prácticas profesionales y 32 horas de supervisión, respectivamente.
- Trabajo experiencial arteterapéutico.
- Trabajo personal terapéutico recomendado.
- Formación sobre ética profesional.

Respecto a la investigación, los estatutos de la FEAPA destacan esta función dentro de sus “fines”, y sus “actividades” indicando que una de las tareas estructurales de dicha entidad es el fomento y promoción de la investigación en arteterapia para la promoción y consolidación de dicha disciplina.

La dimensión relacional en Arteterapia

Partiendo, pues, de la definición del ejercicio del Arteterapia y los criterios formativos estipulados por la federación de asociaciones profesionales que regulan esta disciplina, cabe atender al perfil profesional de los/as arteterapeutas. Villanueva (2012) destaca, de forma general, las siguientes competencias generales:

- Competencia arteterapéutica: capacidad para establecer un marco relacional y de sostén en un espacio seguro para promover un proceso arteterapéutico.

- Competencia artística: capacidad para conocer e integrar la potencialidad del proceso artístico en un proceso terapéutico.
- Competencia ética: capacidad para desarrollar la práctica profesional asumiendo los principios deontológicos que rigen el ejercicio del Arteterapia.
- Competencia cultural: capacidad para discernir e incorporar en la práctica profesional el marco cultural en el que estamos insertos/as.
- Competencia crítica: capacidad para ejercer de forma reflexiva y autocrítica, atendiendo a la realidad diversa e individual que presenta cada persona con la que se trabaja.
- Competencia comunicativa: capacidad para manejar la comunicación en todas sus dimensiones y manifestaciones (verbal, no verbal, artística, etc.)
- Competencia creativa: capacidad para adaptarse al proceso creativo valorando el potencial terapéutico que este posee.
- Competencia investigadora: capacidad para integrar los principios teórico-metodológicos de la investigación en la práctica profesional con el fin de potenciar y ampliar el cuerpo de conocimiento en Arteterapia.

Cada una de estas competencias, explicadas brevemente, se compone de una serie de micro-competencias que dan forma a la figura del/a arteterapeuta. Cada competencia recoge un conjunto de habilidades, entendiendo que el/la profesional integra un amplio espectro de capacidades que permiten desarrollar la compleja tarea del arteterapia. De esta serie de competencias nombradas, se puede entrever que el ejercicio de esta disciplina no es sencillo pues son diversos los conocimientos teórico-prácticos y metodológicos que el/la profesional debe integrar.

Siguiendo la estela del tema de estudio que ocupa este trabajo: la dimensión relacional en la ISE con menores en riesgo, Villanueva (2012) en su trabajo ya resalta que el arteterapia se articula en torno a dos ejes, las capacidades creativas y el vínculo. En este mismo trabajo, dentro de las competencias generales del/a arteterapeuta, enumera algunas competencias que estarían muy relacionadas con la dimensión relacional. A través de ellas, se pone de manifiesto la relevancia que la capacidad vincular tiene en el proceso arteterapéutico. A continuación, se citan algunas competencias presentes en el trabajo de que resultan representativas (Villanueva, 2012):

- Competencia arteterapéutica:
 - “Comprender la necesidad de establecer y mantener la relación arteterapéutica como un proceso creativo dentro de un marco sostenedor y asegurador.” (p.18)
 - “Saber articular la escucha y el desarrollo del vínculo entre arteterapeuta y paciente.” (p.18)
- Competencia cultural:
 - “Conocer los parámetros de interacción sociales para participar en su transformación.” (p.19)
- Competencia crítica
 - “Saber reconocer y ser sensible a las características de cada una de las personas a fin de ajustar la intervención, haciéndoles saber que son escuchados, respetados, valorados, y capaces de actualizar sus capacidades creativas.” (p.20)
- Competencia comunicativa:
 - “Habilidad comunicativa tanto no verbal y verbal, como mediante imágenes u otras formas de representación, que permitan la comunicación adecuada para el desarrollo de la tarea.” (p.20)
 - “Valorar que la comunicación es imprescindible en el contacto entre las personas y que cualquier sistema comunicativo puede promover el crecimiento personal.” (p.20)
- Competencia creativa:
 - “Saber esperar, escuchar, accionar, perderse, encontrar soluciones e improvisar, adaptarse a situaciones nuevas, problemas nuevos, etc.” (p.20)

De alguna manera, la función relacional está presente de forma transversal en casi todas las competencias generales del/a arteterapeuta. Se menciona la necesidad de establecer una relación terapéutica donde la figura del /a arteterapeuta sea un sostén. Es inherente a la práctica profesional saber escuchar, acompasarse y dar respuestas sensibles y ajustadas. Poder acoger la individualidad y experiencia subjetiva única de cada persona,

poder dar una mirada diferenciada, ajustada y referencial para que pueda generarse un marco de seguridad, “un marco sostenedor y asegurador” . Todas estas competencias, aluden a una capacidad relacional por parte del/a profesional. Se trata de poder desarrollar un nuevo lugar que permita transitar al menor dentro de sí mismo/a y su realidad, desde un marco seguro. De alguna manera, el/a arteterapeuta se convierte en una nueva referencia y en esa relación hay una nueva oportunidad para que pueda crear otras imágenes de sí mismo/a y del mundo.

Algo destacable, respecto a la competencia relacional por parte del/a arteterapeuta, es la experiencia terapéutica previa, mencionada en los estatutos de la FEAPA. Ese requisito no es aleatorio. Como se viene exponiendo a lo largo de todo el trabajo, la forma en la que cada cual se relaciona está constituida en base a la experiencia. Se pueden estudiar, evidentemente, los mecanismos y fenómenos que se mueven en torno a la experiencia vincular. Sin embargo, el proceso de autoconocimiento, descubrimiento, replanteamiento y re-elaboración de uno/a mismo/a resulta imprescindible para poder intervenir desde un marco terapéutico como es el Arteterapia. Serrano (2016), respecto al trabajo personal del/a arteterapeuta, señala el “decrecimiento, deconstrucción, desmontaje, cuestionamiento y limpieza” (p.203) como factores que facilitan un autoconocimiento más rico y profundo de sí mismo/a. Por ende, los recursos personales desarrollados a través de la terapia por parte del/a arteterapeuta podrán ser puestos al servicio de su intervención con otras personas. Entre ellos, la escucha, la seguridad, la autoimagen, etc.

Tomando como referencia el componente vincular de la intervención en arteterapia, este tipo de trabajo resulta especialmente interesante con adolescentes, puesto que se encuentran en un periodo en el que las relaciones se tornan fundamentales para el proceso de desarrollo. Además, como señalan Morales y Jarpa (2010), los/as adolescentes que están transitando su propia construcción identitaria, están en un periodo de mayor capacidad de simbolización, por lo que el proceso será menos invasivo. En palabras de estos autores, en referencia al arteterapia con adolescentes: “(...) la simbolización y el acompañamiento pueden ser factores especialmente beneficiosos, que promuevan la flexibilización de las estructuras y la elaboración.” (p. 144).

Concretando, un poco más, en la función del/a arteterapeuta como referente y figura de contención desde un plano relacional, Morales y Jarpa (2010) plantean que el acompañamiento en arteterapia posibilita “la construcción de significados compartido” (p.150), lo que promueve el vínculo y la creación de un espacio seguro donde crear una imagen de sí mismo/a al adolescente:

A través del Arteterapia se le propone al consultante un espacio para compartir pensamientos y sentimientos con el terapeuta, en una relación de expresión, en que emerge y se re-crea el sí mismo del adolescente, lo que posteriormente puede generar nuevas experiencias y perspectivas, y por ende, cambios en su operar en el mundo. (p.150)

La relación acontecida en el marco arteterapéutico facilita a la persona adolescente una nueva experiencia, un nuevo vínculo de referencia donde poder sentirse acogida y sostenida. El clima que se genere en ese espacio será el que marque la posibilidad de expresarse, explorar, revisarse, crear, significarse y resignificarse. Sin un lugar y una mirada confiable, el/la adolescente no dispondrá de esa seguridad sentida que requiere para poder encontrarse consigo mismo/a. Este nuevo marco de seguridad, le permitirá vivir la construcción de una experiencia relacional positiva, lo cual le brindará nuevos registros vivenciales internos.

3. Convergencia y divergencia entre perfiles profesionales respecto a la relación de acompañamiento

Como se enuncia en la introducción del capítulo, los perfiles de educadores/as y arteterapeutas en ISE guardan cierta convergencia en cuanto a objetivos. La meta común es poder promover el desarrollo bio-psico-social de las personas adolescentes que atienden. Sin embargo, los objetivos específicos, las herramientas, tareas, funciones o metodología, entre otros, difieren.

Tras la revisión competencial de los perfiles del/a educador/a y el/la arteterapeuta en ISE, se pueden entrever aspectos convergentes y divergentes respecto a la dimensión relacional. Hay aspectos en los que los/as profesionales que trabajan desde la ISE y el

arteterapia, comparten. Sin embargo, hay otros elementos que son propios de cada perfil profesional. Para mostrarlos, se expone la Tabla 2:

Tabla 2.

Convergencias y divergencias sobre aspectos competenciales respecto a la dimensión relacional en ISE y Arteterapia.

	Educadores/as	Arteterapeuta
Convergencias	▪ Favorecer la sensación de seguridad. ▪ Generar relación de proximidad y confianza. ▪ Desarrollar un vínculo referencial para el/la adolescente. ▪ Manejar capacidad de escucha y empatía. ▪ Reconocer las potencialidades del/a adolescentes y promover su desarrollo y transformación. ▪ Reconocer la diversidad e individualidad de cada persona con la que se trabaja. ▪ Coordinarse con diferentes recursos que intervienen con la persona para articular la intervención. ▪ La relación vincular es estructural.	
Divergencias	▪ Proyectar actividades socio-educativas para generar hábitos y desarrollar habilidades personales y sociales. ▪ Favorecer la reflexión y la autocrítica. ▪ Desarrollar actividades y acciones socioeducativas que favorezcan la participación y el sentimiento de pertenencia al	▪ Facilitar espacios de exploración de su mundo interno y externo a través de la creación artística. ▪ Promover espacios de reflexión sobre uno/a mismo/a en torno a la creación. ▪ Favorecer un marco de seguridad para el autoconocimiento a través del acompañamiento

	grupo y al entorno. ▪ La relación vincular se establece en torno al ámbito socioeducativo. ▪ La relación vincular tiene un carácter transversal. ▪ La relación vincular se aborda desde un enfoque socioeducativo poco estructurado.	arteterapéutico y el proceso de creación. ▪ Contemplar e integrar la relación triangular: obra-paciente-arteterapeuta. ▪ La relación vincular se establece en torno a la obra artística y al profesional (triángulo). ▪ La relación vincular tiene un carácter vehicular. ▪ Movilizar una relación terapéutica que permita construir una imagen de sí mismo/a y los demás positiva y ajustada. ▪ La relación vincular se aborda desde un enfoque terapéutico estructurado. ▪ Generar espacios de reflexión respecto a las estrategias y estilos relacionales.

Fuente: elaboración propia

La creación de una relación significativa, en la que el/la profesional se convierta en una figura de referencia, está presente en las competencias de ambos perfiles. La necesidad de mirar, atender y escuchar la realidad personal de cada adolescente es inherente a la intervención. No obstante, la creación de ese vínculo se construye desde lugares diferentes, propios de la naturaleza de cada tipo de intervención, y están al servicio de propósitos distintos. Por un lado, el/la profesional de la ISE construye una relación con el/la adolescente como base para la intervención socioeducativa. Con ella, pretende establecer un marco de seguridad y referencia para poder desarrollar una intervención

en la que el/la adolescente se sienta mirado/a, e invitado/a, a ser protagonista de su propio proceso de desarrollo socioeducativo. Es decir, generar un clima de confianza donde las propuestas socioeducativas sean acogidas. Por otro lado, el/la arteterapeuta, promueve un espacio de seguridad donde la persona adolescente pueda elaborar un proceso, a través de la creación, de exploración y reflexión respecto a su mundo interior y exterior. La creación de un vínculo en el dispositivo arteterapéutico implica una relación triádica entre adolescente, obra y arteterapeuta. Es a través de la contemplación y manejo de este marco relacional, de carácter seguro, que se permitirá la generación de una base que favorezca el proceso de creación y exploración de sí mismo/a. En ambos casos, la experiencia relacional puede permitir crear nuevos registros de realidad y, por tanto, una transformación. En arteterapia, esta cuestión es estructural, mientras que en el ámbito socioeducativo puede tener un carácter más transversal.

4. La mirada relacional en intervención socioeducativa y arteterapia

La inclusión de la dimensión relacional en la intervención, tanto en ISE y AT, implica asumir una posición concreta a nivel profesional. La forma en la que se “mira” a las personas que se atiende y el valor que se le otorga a esa “mirada” supone realizar un ejercicio de reflexión en cuanto a la valoración y consideración que se les da. Integrar la relación vincular en la práctica profesional lleva implícito un deseo y una voluntad de acompañamiento y acogimiento. En la medida que se comprende la función de la relación dentro de un marco socioeducativo o arteterapéutico, se hace explícita la importancia de atender y mirar la realidad de las personas con las que se está trabajando desde la empatía, el acompasamiento y, sobre todo, desde el potencial y la capacidad que presentan para realizar un proceso de transformación y crecimiento.

La sola expresión de menores en “riesgo de exclusión” pone de manifiesto una dificultad, un problema o una situación de carencia. No se trata de obviar esa realidad, pero si se toman como referencia los principios teóricos desarrollados a lo largo de los apartados anteriores, el desarrollo de una mirada basada en la capacidad, en el potencial y las oportunidades de construcción de nuevos registros, la realidad posible, de las personas con las que se trabaja, se torna más amplia.

En arteterapia, a través del acompañamiento, el/la profesional facilita un espacio de encuentro entre el arte y la expresión, que permite al/a adolescente poder sumergirse en la profundidad de su propia experiencia y establecer un diálogo a través de la creación. Permanecer al lado, con una mirada activa, atenta, empática y acompasada facilitará el comienzo de ese diálogo. En palabras de Serrano (2016):

La mirada arteterapéutica se posiciona en la salud residual, en las capacidades para ser y crear que están presentes en la persona más allá de las dificultades emocionales que le están impidiendo un manejo saludable en su propia vida. Tratar de entender esas dificultades, darles una forma y un lugar para que pasen a ser parte del mapa comprensivo de sí mismos, el que ayuda a las personas a ponerse en relación consigo mismos, con los otros (familia, relaciones, entorno) y con el mundo. (p.143)

Tal como lo expone Serrano (2016) se puede ver un planteamiento clave: la salud. La mirada del/la arteterapeuta estará orientada a observar, descubrir y confiar en la potencialidad que la persona posee. La persona debe poder ver esa mirada que el/la arteterapeuta le devuelve y encontrar en ese reflejo la confianza y la potencialidad que está viendo. Se trata, pues, de acompañar a la persona a descubrir sus capacidades y a integrarlas para poder realizar un manejo de ellas de forma saludable, con el objetivo de alcanzar un mayor bienestar.

En intervención Socioeducativa, el trabajo para la transformación e incorporación de nuevas capacidades y habilidades se realiza desde una metodología educativa. No obstante, la dimensión relacional cumple una función específica también. Autores como Montserrat y Melendro (2017) ponen énfasis en este aspecto con respecto a la intervención socioeducativa con menores en riesgo. Estos autores destacan el vínculo como uno de los elementos estructurales que facilitan el proceso de intervención. Destacan, en cuanto al desempeño de los/as educadores/as, el trabajo en torno a la resiliencia con los menores y la permanencia como figura de referencia como factores que promueven el proceso de crecimiento personal y desarrollo en adolescentes. En palabras de Montserrat y Melendro (2017):

(...) con los adolescentes es especialmente importante la combinación de dos

dimensiones en la intervención: mostrar una alta calidez emocional a la vez que unas pautas y límites claros. (...) las acciones basadas en los enfoques sobre resiliencia serán aquellas que faciliten vinculaciones afectivas seguras, fiables y continuas. (p.117)

La intervención socioeducativa con menores también incluye la integración en el trabajo de una mirada, una forma de ver muy concreta y específica. La manera en que los/as educadores/as vean a los/as adolescentes con los que intervienen también estará operando en el proceso.

Por ello, la posibilidad de establecer un vínculo de tipo seguro implica dejarse acompañar. En situaciones de dificultad social y/o personal, puede que las personas con las que se trabaja acudan con sus propias defensas y su propia forma de entender las relaciones, no siempre desde una óptica de seguridad. Por ello, desde el plano profesional, se hace evidente la necesidad de definir una posición que devuelva a los/as adolescentes una mirada confiable, segura, cercana y de ayuda. Se trata, pues, de que a través de la mirada que el/profesional realiza, las personas puedan llegar a encontrar una nueva manera de ser vistos y así, registrar nuevas maneras de asumirse en el mundo. Al fin y al cabo, el desarrollo y el bienestar humano tiene lugar desde la interdependencia. Configuramos nuestra identidad en torno a quienes percibimos que somos y esa información es algo que hemos encontrado previamente en la mirada del otro.

En definitiva, el ámbito socioeducativo, con menores en riesgo, es un espacio donde la relación vincular tiene un papel importante en el desarrollo del acompañamiento. En este contexto, el arteterapia, por su potencial relacional en torno al triángulo obra-paciente-arteterapeuta y su enfoque terapéutico, puede contribuir a profundizar y abordar esta cuestión de una manera estructurada. Es por ello, que se hace evidente el interés por estudiar este fenómeno y desarrollar herramientas que permitan sistematizar la información y observación al respecto.





MARCO METODOLÓGICO



Capítulo 6. Metodología de Investigación

1. Problema de investigación

La intervención socioeducativa con menores en riesgo de exclusión está orientada al fomento de un desarrollo bio-psico-social adaptativo y nutrido que pueda dar respuesta a las diferentes necesidades que estos/as presentan. En esta realidad hay chicos/as que acuden a dichos servicios por presentar una casuística amplia de dificultades y problemas de carácter multifactorial (económico, social, emocional o familiar, entre otros). Entre las dificultades observadas, se pueden destacar las referentes a la regulación de la conducta y la emoción, así como un desempeño académico o social disfuncional, entre otros.

En la actualidad, diversas investigaciones establecen relación entre la capacidad de autorregulación y el estilo de apego desarrollado, así como su repercusión a lo largo de



las diferentes etapas evolutivas (Wallin, 2012), entendiendo apego como el sistema psicobiológico que se desarrolla en las primeras etapas de la vida y que permite una regulación de la experiencia emocional (Fonagy, 1999). Así pues, todas las personas generan un vínculo de apego con sus cuidadores que les permite desarrollar estrategias de regulación. Es en las características de dichas relaciones donde residen las variaciones que se dan entre los estilos de apego desarrollados, pudiendo transitar desde el estilo seguro al inseguro o desorganizado (Gojman de Millán, 2018). En base a ello, el ámbito de la psicoterapia ha puesto el énfasis en la reparación vincular como vía de desarrollo de una mayor regulación emocional y bienestar, considerando el estilo seguro como “un estado deseable” a buscar en este tipo de espacios (Holmes, 2009, p.12). Siguiendo estos planteamientos, el arteterapia, como disciplina que bebe de diversas fuentes, entre ellas, de la psicoterapia, se constituye como un marco de intervención que puede presentar una respuesta eficaz, a través de una mirada específica en base al apego con menores en riesgo. En referencia al potencial relacional del Arteterapia, Serrano (2016) señala que la relación triangular que se establece, aborda e incluye la dimensión vincular de manera estructural, permitiendo así la reelaboración personal basada en la aceptación de uno/a mismo y el cambio.

En la actualidad, en el ámbito socioeducativo con menores en riesgo se llevan a cabo diversas acciones encaminadas al trabajo de desarrollo competencial en el área social y emocional, desde una perspectiva socioeducativa basada en modelos cognitivos (Latorre et. al, 2002). Por ello, se hace evidente el valor intrínseco de poner en práctica actuaciones, en dicho ámbito, que permitan generar espacios centrados en esa búsqueda de seguridad, más allá de parámetros conductuales. Actuaciones donde sea posible la experimentación por parte de los/as adolescentes y la observación de su marco vincular, encaminado todo ello hacia una mayor regulación de conducta y emoción subyacente. El espacio arteterapéutico, por sus características, puede ofrecer el espacio adecuado para actuaciones de este tipo. Cabe, por tanto, pensar que una intervención arteterapéutica, focalizada en una mirada hacia el apego de los adolescentes, puede ser una metodología eficaz para la meta citada. Para ello, un factor estructural reside en la observación y comprensión de los patrones de apego que se dan en un dispositivo arteterapéutico con dicha población. En este sentido, se han encontrado limitaciones respecto a herramientas o instrumentos de observación específicos del estilo de apego dentro del ámbito arteterapéutico. Desde este planteamiento, se propone la exploración

de la dimensión del apego en arteterapia mediante la propuesta de intervención enfocada a este ámbito y la construcción de una herramienta que facilite la observación sistematizada sobre estilos de apego desde las características propias del dispositivo arteterapéutico.

2. Preguntas de investigación

PREGUNTA GENERAL: ¿Qué vías de trabajo se pueden desarrollar en arteterapia con menores en riesgo en ámbito socioeducativo para integrar una perspectiva relacional basada en la teoría del apego?

PREGUNTA 1: ¿Qué aporta una metodología arteterapéutica, desde una perspectiva de los estilos de apego, al ámbito socioeducativo con menores en riesgo?

- 1.1 ¿Qué potencialidades se encuentran, dentro de este marco de investigación, respecto a la inclusión de la perspectiva de la teoría del apego en arteterapia con menores en riesgo?
- 1.2 ¿Qué limitaciones se encuentran, dentro de este marco de investigación, respecto a la inclusión de la perspectiva de la Teoría del apego en Arteterapia con menores en riesgo?

PREGUNTA 2: ¿Qué recursos metodológicos se pueden utilizar para observar, registrar y comprender el estilo de apego en arteterapia con menores en riesgo?

- 2.1 ¿Qué aportaciones se pueden realizar desde la experiencia y reflexión sobre la intervención en arteterapia al diseño de un protocolo de observación basada en los estilos de apego?
- 2.2 ¿Qué potencialidades y limitaciones implica, para la intervención en arteterapia con menores en riesgo en ámbito socioeducativo, el uso de un protocolo de observación y registro basado en los estilos de apego?
- 2.3 ¿Cómo pueden ayudar en el proceso de elaboración y mejora de la herramienta, las apreciaciones y miradas de las profesionales arteterapeutas?

3. Objetivos de investigación

OBJETIVO GENERAL: diseñar, implementar y valorar vías de trabajo a través del arteterapia con una mirada hacia la dimensión relacional, basada en la teoría del apego, con menores en riesgo de exclusión en ámbito socioeducativo.

Objetivo específico 1: diseñar, implementar y valorar una metodología de intervención arteterapéutica, con una mirada específica basada en la dimensión del apego, con menores en riesgo de exclusión en ámbito socioeducativo.

- 1.1 Realizar una revisión bibliográfica de la dimensión del apego en la intervención arteterapéutica con menores en riesgo de exclusión en ámbito socioeducativo.
- 1.2 Diseñar los principios metodológicos para una intervención arteterapéutica en ámbito socioeducativo, con menores en riesgo de exclusión, centrada en la mirada hacia la dimensión del apego.
- 1.3 Identificar potencialidades y limitaciones de la intervención arteterapéutica en ámbito socioeducativo, con menores en riesgo de exclusión, centrada en la mirada hacia la dimensión del apego.

Objetivo específico 2: Diseñar, implementar y evaluar un protocolo para la observación y registro en arteterapia basada en los estilos de apego con menores en riesgo en ámbito socioeducativo.

- 2.1 Identificar en la revisión bibliográfica y en la experiencia arteterapéutica indicadores de los estilos de apego con menores, susceptibles de ser observados.
- 2.2 Elaborar y poner en práctica una herramienta de observación en arteterapia, basada en los estilos de apego, y ponerla en práctica con menores en riesgo en ámbito socioeducativo.
- 2.3 Evaluar y analizar la idoneidad de dicha herramienta para la observación y registro de la dimensión del apego en arteterapia en este contexto o relacionados.

4. Metodología cualitativa

El presente estudio investiga la dimensión del apego en la intervención arteterapéutica con menores en riesgo en ámbito socioeducativo. Se trata de tres elementos en interacción de una naturaleza amplia y compleja: apego, arteterapia y menores en riesgo en ámbito socioeducativo. Respecto a la investigación en arteterapia, existe un debate abierto sobre los métodos escogidos para dicha tarea.

Así, encontramos la principal contraposición entre metodología cualitativa y cuantitativa, ampliamente enunciada en numerosos trabajos y que, hoy día, continúa siendo un tema abierto. Por un lado, se le otorga, tradicionalmente, al modelo cuantitativo la cualidad objetiva y explicativa, mientras que al modelo cualitativo se le asocia la capacidad descriptiva. En este plano, el enfoque positivista ha cimentado una idea general que ha ido calando hondo a lo largo del tiempo: lo que no es científico-positivista, no es investigación. Actualmente, ese posicionamiento se ha flexibilizado, ampliando la concepción de investigación (Alonso Garrido, 2012).

Esta apertura procede de procesos de criticidad sobre el lugar que ocupa la persona, sus deseos, intereses y necesidades dentro de la investigación. De esta manera se ha llegado a la conclusión de que la investigación cuantitativa no tiene por qué ser, necesariamente, el único tipo de investigación, “sobre todo si se trata de investigar fenómenos relacionados con comportamientos humanos, relaciones sociales o representaciones simbólicas” (Hernández, 2008, p.6)

Esta perspectiva pone el énfasis en el papel de la experiencia subjetiva, simbolización y construcción personal que se hace de esa realidad, permitiendo estudiar elementos que quedaban “ocultos bajo la capa del objetivismo”, como apunta Hernández (2008, p.6). Además, no se puede asumir que esta disciplina es sólo la unión entre psicología y arte (López Fdez-Cao, 2009). Por esta razón, resulta complejo determinar y, sobre todo, consensuar, cuáles son los métodos más eficaces en investigación, dado que el arteterapia se sustenta en la confluencia de diversas ramas de conocimiento (Alonso Garrido, 2012). Sin embargo, si se toma en consideración lo anterior, el arteterapia como intervención ofrece sus propios recursos para la investigación ya que trabaja con la experiencia artística. Es por ello, que el propio conocimiento que se puede generar

sobre arteterapia debe estar unido y sustentado por la intervención (Alonso Garrido, 2004).

Este es un planteamiento, hoy día, extendido dentro del ámbito de investigación en Arteterapia. En las Jornadas Nacionales de Investigación en arteterapia de 2015, en Barcelona, el Dr Neil Springham apuntaba que, tras un largo proceso en Reino Unido para profesionalizar el ejercicio de la Arteterapia, una de las conclusiones más notables extraídas es que la construcción de teorías en este ámbito debe estar mediado por la intervención. Es decir, el proceso de creación de cuerpo de conocimiento y teoría sobre Arteterapia debía provenir de la investigación realizada a través de la intervención y experiencias en este campo.

Serrano (2016) así lo apunta también en su tesis doctoral, aludiendo a la definición fijada por el grupo de investigación de la Asociación Profesional Española de Arteterapeutas (ATe) con respecto a la investigación en Arteterapia: “examinar la intervención arteterapéutica de modo sistemático y riguroso para intentar confirmar hipótesis o aclarar hechos relativos al arteterapia, con el propósito de aumentar los conocimientos sobre la disciplina” (Serrano, p. 2016, p.8).

Así pues, desde la premisa de que la construcción del cuerpo de conocimientos científicos que sustenten el arteterapia debe proceder de un trabajo sistemático de observación y análisis de la intervención, volvemos a la cuestión del tipo de metodología más adecuado para ello.

Aunque la tradición de investigación en arteterapia en este país es joven, sí que se puede concluir que ha seguido un corte principalmente cualitativo, debido en gran parte a la necesidad de poder responder a las necesidades de los objetivos de investigación y naturaleza del objeto de estudio (Serrano, 2016, p.84). Sin embargo, es fundamental, llegados a este punto, señalar la apreciación realizada por el Grupo de Investigación ATe, quien enuncia que, si bien cada método, hoy día dividido en dos grandes enfoques, cualitativo y cuantitativo, favorece un tipo de resultado, no deben ser percibidos como excluyentes, sino complementarios. Sobre todo, para poder superar la perspectiva empirista y caminar hacia la observación científica basada en la evidencia (Grupo de Trabajo en Investigación en Arteterapia (ATE) en Serrano, p.84. 2015).

Es por ello que esta investigación pretende extraer una serie de conclusiones en base a la experiencia, en torno a la cual se ha organizado y sistematizado la observación. De este modo, se podrá contribuir al cuerpo de conocimiento del Arteterapia. Al respecto, Hills (2011) apunta que “en este paradigma, que está en oposición al tradicional, encontramos un énfasis sobre la práctica guiada por la investigación. Podríamos considerar que se trata de una posición igualitaria, es decir, opuesta al conocimiento o sabiduría recibida por una autoridad.” (p.218)

Como se señalaba en el problema de investigación, el proceso vincular en el contexto arteterapéutico representa un componente clave en la intervención. Es por ello que el estudio de este objeto queda, necesariamente, mediado por la práctica. Por tanto, siguiendo lo planteado por Hills (2011), la práctica arteterapéutica tendrá un carácter investigativo, en torno a un diseño específico, que guiarán el proceso.

Tomando en consideración lo anterior, la metodología cualitativa representa un marco de referencia que posibilita adentrarnos en los objetivos propuestos para este trabajo. Esta metodología puede definirse como aquella que incide en la comprensión de la realidad de una manera profunda. Ruiz Olabuénaga (2012) ubica en las bases filosóficas humanistas el origen de la búsqueda de conocimiento desde una óptica cualitativa, destacando algunos de los elementos que la caracterizan como la subjetividad, la fenomenología, el relativismo, el carácter interpretativo y el estudio centrado en lo humano.

A lo largo de su consolidación, la metodología cualitativa ha sido definida poniendo el énfasis en unas características u otras como el tipo de información, el tipo de análisis o el método (Sánchez Fontalvo et. al, 2020). En este sentido, este autor la define como un concepto amplio con varios enfoques epistemológicos y teóricos, los cuales incluyen numerosos métodos y estrategias de investigación (Sánchez Fontalvo, 2020). Por este motivo, en palabras de estos autores, la amplitud de definiciones realizadas al respecto implica que resulte más sencillo una descripción de sus características que el establecimiento de una definición. Algunas de las más destacables son el carácter inductivo, la perspectiva holística, énfasis en la validez, carácter interpretativo, la flexibilidad, comprensión de las personas dentro de su propio marco contextual, desarrollada en contextos naturales y uso de múltiples métodos y técnicas.

Varios autores señalan cuáles son las características principales de una investigación cualitativa. Entre ellos, Pedraz (2014) señala el decálogo clásico expuesto por Taylor y Bogdan hace décadas. Otros autores como Ruiz Olabuénaga (2012) o Sánchez Fontalvo et. al (2020) reformulan esta propuesta de decálogo y exponen esas características básicas de una investigación cualitativa de manera más sintética. Tomándolos como referencia, se exponen las características más destacables de este diseño metodológico y los fundamentos por los que son compatibles con la metodología cualitativa:

- **Carácter interpretativo y comprensivo:** toda investigación que pretende comprender el significado de procesos, actos o comportamientos dentro de dinámicas sociales, estaría englobada en la metodología de tipo cualitativa (Ruiz Olabuénaga, 2012). A través de esta investigación se pretende indagar sobre cómo se pueden manifestar las dinámicas relacionales en un dispositivo arteterapéutico. Para ello, se analizan comportamientos, conductas y procesos dentro de la propia intervención en Arteterapia. Se pretende, por consiguiente, entender el significado de dichas manifestaciones e interacciones y su relación con el vínculo terapéutico, así como con otras dimensiones de la intervención.
- **Método inductivo:** la metodología cualitativa utiliza mecanismos, preferentemente, inductivos puesto que toma los datos de la realidad y los analiza con la pretensión de darle una estructura o forma. (Sánchez Fontalvo et. al, 2020). Del mismo modo, en este trabajo, se toma como base de referencia la realidad de la propia intervención para darle forma y estructura a los aspectos destacables del vínculo arteterapéutico, mediado por el proceso de acompañamiento y la creación. Todo ello, con el objetivo de realizar una aportación teórico-práctica a través de una herramienta de observación y registro de dichos aspectos.
- **Diseño flexible:** la metodología cualitativa tiene un componente dinámico ya que está abierta a posibles redefiniciones o modificaciones que sean precisas a lo largo del proceso (Ruiz Olabuénaga, 2012). Esto no implica una falta de rigurosidad o una carencia de diseño o estructura. Más bien, significa que la metodología cualitativa presenta un marco que permite abordar, de manera

fiable, nuevos elementos emergentes y relevantes que se van dando a lo largo del trabajo y que están relacionados con el problema de investigación. En este sentido, el diseño metodológico previo de este trabajo ha transitado diferentes momentos que han dado lugar a la constitución actual que hoy se presenta. La construcción de una herramienta de registro en base al estudio de contextos reales implica una gran complejidad. Por este motivo, se han llevado a cabo decisiones metodológicas en diferentes momentos del proceso. Todo ello, persiguiendo la validez y fiabilidad de la información que se presenta.

- **Visión holística y de contexto:** la metodología cualitativa presenta una mirada global hacia su objeto de estudio, como un todo. Por ello, asume que los entornos y contextos ejercen un papel relevante y que no pueden ser retirados o excluidos de la mirada investigadora (Sánchez Fontalvo et. al, 2020, p.27). En este sentido, este trabajo centra su estudio en una muestra específica que atiende, precisamente, a su contexto y realidad psicosocial. Se trata de adolescentes insertos en proyectos y programas de intervención socioeducativa como medio de promoción y desarrollo, así como de compensación a las dificultades de tipo social que presentan.
- **Uso de diferentes métodos y técnicas con un claro énfasis en la validez:** las formas de obtener información dentro de la metodología cualitativa tienen una naturaleza flexible y multimetodológica. La diversidad de fuentes de información favorece que se obtengan datos de distinta naturaleza y desde una perspectiva diferente (Sánchez Fontalvo, 2020). Esto, además de nutrir y enriquecer la investigación, ejerce un papel de salud metodológica ya que sostiene los procesos de triangulación y validez. En el caso de esta investigación, los modos de obtención de información presentan variedad ya que se utilizan desde poco estructurados hasta muy estructurados. En el caso de la observación-participante, en el caso 0 y 1 (observación de elementos destacables relacionado con el apego) se da un tipo de observación poco estructurada, necesario para el logro de los objetivos de investigación. Sin embargo, en el caso 2 la observación está guiada, en parte, por un protocolo con mayor grado de sistematización.

En el caso de las entrevistas y cuestionarios, se da la misma situación: hay entrevistas en profundidad con los/as participantes del taller, así como con las expertas donde la información no emerge de manera sistemática o estructurada. No obstante, también hay presencia de cuestionarios de evaluación de la herramienta de registro muy sistematizados. Así, para la construcción de la herramienta de registro, se recurre a las bases teóricas e investigaciones validadas preexistentes, así como a la experiencia de observación previa en un entorno real.

En base a lo expuesto, la esencia de los elementos que se pretenden investigar en este trabajo es inherentemente cualitativa. Estos elementos responden principalmente a las interacciones humanas, en concreto, al fenómeno del vínculo y su resonancia en un contexto arteterapéutico con menores participantes en un proyecto socioeducativo.

Además de los rasgos fundamentales que vertebran este diseño metodológico, es preciso establecer algunos apuntes específicos sobre las principales perspectivas o formas de mirar que se asumen en este trabajo. Por ello, se ha incluido un breve apunte sobre el enfoque constructivista interpretativo y la perspectiva etnográfica.

Enfoque constructivista interpretativo

Desde la óptica interpretativa, las personas construyen, descubren y organizan su mundo en base a las dinámicas de interacción que desarrollan y cómo las comprenden. El abordaje de esta realidad depende de la persona que investiga y la profundidad a la que pueda llegar en la captación y observación de las señales que el objeto de estudio le proporcione (Páramo Morales et. al, 2020, p.16). Dentro de la perspectiva cualitativa, como se ha apuntado anteriormente, existe un posicionamiento muy concreto con respecto a la comprensión de la realidad, así como el lugar que ocupa la investigadora-arteterapeuta. En este sentido, esta agente social participa de la realidad que investiga para así poder comprender e interpretar dicha situación.

Al entender la realidad como una construcción generada por los individuos, el acceso al conocimiento sólo puede darse como un encuentro entre las subjetividades y las realidades que han construido los sujetos (Serrano, 2016). En el caso de esta memoria, por tanto, la investigadora-arteterapeuta accede de la misma forma al conocimiento: desde el proceso de intervención e inmersión en esa realidad, siendo una participante

más.

Desde la óptica de la presente investigación, Hills (2011) apunta algo que resulta de gran valor para este trabajo con respecto al arte alternativo, no realista: “la confrontación entre objeto de arte y el espectador necesita un acto de interpretación y que no existe una realidad fija o una verdad definitiva” (p.218). Atendiendo a esta afirmación, la práctica arteterapéutica, articulada y sistematizada en torno a un proceso de investigación, necesariamente estará caracterizada por este principio y enfoque, el constructivista.

El enfoque constructivista es, por tanto, no sólo la manera de intervenir e investigar, sino de entender la realidad. Los principios por los cuales se rige la investigadora y arteterapeuta para entender a los sujetos y su realidad estarán en consonancia con el marco de referencia escogido para investigar la realidad. Al respecto, Hills (2011) enuncia:

Entonces, cómo practicamos el arte terapia será informado por la posición que tomamos al respecto las tres series de suposiciones; ontológicas, epistemológicas y sobre el carácter humano. Además, por dónde nos posicionamos tendrá implicaciones acerca de las preocupaciones metodológicas del investigador del arte terapia. (p.219)

Como vemos, Hills establece una relación entre intervención e investigación con respecto al posicionamiento epistemológico. Ahora bien, si planteamos la cuestión respecto al marco a través del cual se observa la realidad, resulta esencial hacer referencia al construccionismo.

Cuando encontramos fenómenos complejos de investigar por su carácter esencialmente subjetivo, como lo son los relacionados con la experiencia humana, el construccionismo aporta una base sobre la que poder armar los principios epistemológicos de la investigación.

Así, según Hernández (2008) el construccionismo ha ejercido gran influencia en las nuevas formas de entender la investigación, principalmente por varios motivos:

- Origen del saber: no se encuentra en cada persona de manera independiente, sino

en las interrelaciones.

- Influencia del lenguaje: cómo entendemos el mundo queda mediado por los límites del lenguaje, que da forma al pensamiento y conocimiento.
- La objetividad en cuestión: no se pueden entender las situaciones y/o hechos con independencia de las inferencias éticas al respecto.
- El yo en la relación: las personas como seres sociales, significan el mundo en base al entorno.

Este último apunte sobre el construccionismo facilita la comprensión y definición del enfoque respecto al que se modela esta investigación.

Perspectiva etnográfica

Dentro del cuerpo teórico que conforma la etnografía, algunos/as investigadores/as le asignan una cualidad esencialmente descriptiva, mientras que otros/as le atribuyen un carácter más procesual relacionado con la construcción de teoría respecto a la fenomenología de un grupo concreto en un contexto. Es decir, esta segunda versión pretende aproximarse a las formas en que los sujetos de estudio perciben el mundo de la manera más ajustada posible. (Martínez, 2011)

Para la investigadora-arteterapeuta, la intención en este proceso de estudio está en sintonía con la segunda visión ofrecida. Este posicionamiento favorece, por un lado, la contribución al cuerpo teórico del Arteterapia a través de la inducción que se lleva a cabo en base a la experiencia. No obstante, como apunta Serrano (2016), aproximarse a la investigación desde una posición etnográfica implica realizar un ejercicio de autorreflexión respecto a la perspectiva que se adopta para mirar y estudiar una realidad. (Serrano, 2015):

Identificar la posición propia, esto es, esclarecer la propia mirada, que le indica desde dónde está mirando esa realidad en la que se halla presente, no tanto para detectar qué es lo que observa o detecta, sino, además, el modo en que lo observa y lo detecta, las resonancias subjetivas que conlleva y las derivaciones específicas para la práctica: toma de decisiones, giros y cambios en los modos y procesos, etc. Ese dar cuenta de la mirada, de las lentes con las que se mira la realidad, remite a la reflexividad y a la fenomenología de la que es fruto la comprensión de una realidad, en tanto forma de

analizar la realidad como proceso que está teniendo lugar en ese propio marco de realidad. (p.92)

Tomando como referencia la presente investigación y la definición de Martínez (2011) se entiende que un enfoque etnográfico pretende estudiar los fenómenos de carácter social que tienen lugar en un grupo perteneciente a un contexto, siendo dichos fenómenos resultado de las interacciones producidas entre los/as integrantes de esa comunidad. En este sentido, el fenómeno que se pretende estudiar, a través de este trabajo, sería el fenómeno vincular en ámbito arteterapéutico, siendo el grupo que interacciona el conformado por los/as chicos y chicas del grupo socioeducativo que participan en el dispositivo de arteterapia, los/as profesionales del proyecto y la arteterapeuta-investigadora. En cuanto a la interacción que señala la definición, en el caso de este estudio sería la que se establece entre los/as participantes en el dispositivo de arteterapia y la arteterapeuta- investigadora.

Por tanto, el enfoque etnográfico permite que la investigadora-arteterapeuta pueda describir los que sucede en un contexto arteterapéutico de grupo dentro de un proyecto socioeducativo, así como los fenómenos vinculares que se generan en torno a la intervención e interacción. La intervención en arteterapia favorece la recogida de información respecto a la significación que hace dicho grupo en cuanto a su experiencia y subjetividad.

Llegados a este punto, resulta de interés destacar las palabras de Álvarez (2011) respecto a las implicaciones de la metodología etnográfica: “la etnografía, al incidir en la importancia de la observación participante, ofrece un modelo de investigación muy válido, pues permite al investigador/a acceder a una información de primera mano”. (p.2)

Esta implicación deja entrever la necesidad y relevancia de que la persona investigadora se implique e inserte en el contexto de una manera horizontal, tratando de formar parte para poder establecer interacciones que sean significativas, así como representativas de esa realidad. Es por ello que la investigadora es también la arteterapeuta y, por tanto, tiene diversas funciones: intervenir en arteterapia, recibir supervisiones, coordinarse con los/as compañeros/as, etc. Todo ello, desde un rol de observadora-participante en dicha realidad.

La observación participante que se ha llevado a cabo ha tratado de atestiguar la experiencia en arteterapia con el grupo, sistematizando las observaciones a través de registros, en torno al objeto específico de estudio, además de otras técnicas empleadas para la investigación.

Tal y como se ha apuntado anteriormente, el enfoque etnográfico precisa una inmersión en ese contexto y ya se ha señalado que la investigadora-arteterapeuta así lo ha hecho. Sin embargo, no sólo se puede hacer referencia a la fenomenología que se está analizando y estudiando puesto que esa inmersión realizada en el entorno también ejerce una resonancia sobre la persona investigadora.

En este sentido es preciso recoger esta reflexión en el proceso de investigación, de manera que esta información también quede reflejada en la recogida de datos para que así aporte contenido al proceso global.

Tomando en cuenta lo expuesto hasta ahora, el proceso de estudio que se realiza, se centra en varios ejes de observación y análisis:

- El grupo de arteterapia, participantes y arteterapeuta.
- Rasgos principales del encuadre terapéutico respecto a las relaciones vinculares.
- La supervisión.

Por tanto, como principio transversal, basado en el enfoque etnográfico, la investigadora tomará un papel de observación participante. Como se trata de un estudio que, en gran parte, se desarrolla a través de intervención mediante arteterapia, la intención es poder recoger y observar los fenómenos que dentro de las sesiones se produzcan. Teniendo en cuenta que la persona investigadora será la propia arteterapeuta, esta se convierte en parte activa del proceso (Velasco, 1997) ya que no es posible una actuación externa al desarrollo de las sesiones ni de manera aséptica, así como con el resto de agentes: equipo educativo, supervisores/as, etc.

4.1. Método de investigación

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, el marco de referencia que guía este trabajo podría quedar definido dentro del paradigma de investigación cualitativa con un enfoque constructivista interpretativo y desde una perspectiva etnográfica. Esta decisión metodológica guiará, en consonancia, el camino que se va a transitar para dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación planteados. Este camino o, dicho de otro modo, los procedimientos que se llevarán a cabo estarán enmarcados dentro de una serie de métodos. Tal y como señala Sánchez Fontalvo et. al (2020) la elección de una metodología debe responder a la cuestión sobre cómo se va llevar a cabo esta investigación y qué elementos metodológicos se van a seleccionar. En este sentido, estos autores proponen identificar los métodos, o combinación de estos; justificar dicha elección, determinar las fases que van a componer dicho proceso; señalar superficialmente la población y contexto; e indicar y justificar las técnicas de obtención de información (Sánchez Fontalvo et. al, 2020).

Siguiendo las directrices anteriores, la elección de los diferentes métodos estará mediada por las tareas principales de este trabajo: el diseño de una intervención arteterapéutica desde una mirada específica a los estilos de apego con menores en riesgo y la fundamentación y diseño de un modelo de registro basado en los estilos de apego en arteterapia con dichos menores. A través de la exploración, mediante diferentes procedimientos, se diseña una metodología arteterapéutica centrada en los estilos de apego con menores y una herramienta de observación. Por ello, la estructura de este estudio gira en torno a diferentes momentos de investigación. Cada momento, por tanto, cuenta con la presencia de diferentes métodos y técnicas. Esto se debe a la amplitud de elementos que son objeto de estudio y objetivos que se pretenden alcanzar. Hernández Carrera (2014) señala que la investigación cualitativa tiene un carácter “multimetodológico” (p.191) y puede estar sustentada en la elección de diferentes métodos, lo cual refleja la motivación de la persona investigadora por asegurar la comprensión del fenómeno objeto de estudio.

Respecto al proceso de diseño de la intervención arteterapéutica con menores, desde una mirada centrada en los estilos de apego, se opta por la revisión bibliográfica al respecto y la exploración de dicho contexto para la definición de los principios y elementos que

componen dicha metodología de intervención. La revisión bibliográfica permite un posicionamiento epistemológico y teórico, mientras que la experiencia en arteterapia permite la posibilidad de establecer un puente entre teoría y realidad. Para ello, se realiza una primera aproximación mediante la intervención en arteterapia en este contexto, se diseña la metodología y, se estructuran una serie de fases enfocadas a la observación y reflexión que favorezcan los reajustes necesarios en dicho diseño.

En cuanto al proceso de elaboración de la herramienta de observación, se ha optado por un procedimiento inductivo. Esta perspectiva permite seguir un recorrido natural y orgánico durante el proceso. El estudio está basado en la exploración de diferentes aspectos que, progresivamente, se analizan y organizan para dar lugar al siguiente paso, permitiendo, así, llegar a uno de los objetos que nos ocupa: la confección de una herramienta de registro. Al respecto, de Camacho (2016) enuncia que “la inducción analítica se basa en la generación de teorías o hipótesis, a partir de datos específicos” (p.107). En este sentido, los datos que se vayan recogiendo, se analizan y organizan en torno a una forma concreta: un protocolo de observación.

Para llevar a cabo el proceso, se establecen diferentes fases que fundamentan la confección de dicha herramienta. Estas fases están organizadas en torno a la observación e implementación de estrategias que, posteriormente se evaluarán. De esta manera, la revisión progresiva del proceso permitirá llegar a la elaboración de una herramienta final.

Para poder desarrollar los planteamientos expuestos, los métodos de investigación seleccionados en este trabajo son, predominantemente, la investigación-acción y el estudio de caso.

A continuación, se presentan cada uno de los métodos seleccionados que guían los procedimientos en cada una de sus etapas y fases.

4.1.1. Investigación-Acción:

La investigación-acción puede definirse como un método de investigación orientado a la mejora de la práctica profesional a través de la autorreflexión, mediante la interacción

dinámica de procesos de investigación, acción y formación. La pretensión es el desarrollo profesional de forma permanente, así como una comprensión más ajustada y afinada de los procesos sociales (Sánchez Fontalvo et. al, 2020). Se trata de un recurso metodológico enmarcado dentro del campo de las ciencias sociales y en este caso, específicamente, en el ámbito del arteterapia. Se recurre a este método con la intención de reflexionar sobre prácticas concretas en arteterapia y poder desarrollar e implementar herramientas que faciliten la comprensión de las dinámicas relacionales que se dan en la intervención. Esto, además, desemboca en una búsqueda de la mejora respecto a la práctica arteterapéutica.

Sandín (2003) señala que la investigación acción no persigue la acumulación de conocimientos, sino la aportación de “información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma” (p.161). Siguiendo este planteamiento, la producción de conocimiento estaría sujeta a la mejora de la práctica profesional del ámbito en cuestión. En este sentido, la búsqueda de nuevos mecanismos que favorezcan una intervención de mayor calidad y trascendencia tiene un carácter crítico y práctico. Sandín (2003) diferencia la investigación acción crítica de la práctica ya que se fundamentan desde diferentes lugares. En el caso de la investigación acción práctica, señala que trata de aproximarse a la realidad estudiada mediante la práctica y desde ahí elaborar acciones de mejora. Como contrapunto, la investigación acción crítica incluye una perspectiva de revisión y cuestionamiento de las distorsiones de la realidad que los actores sociales presentan y que están incorporadas en su forma de mirar el mundo. En referencia a este doble planteamiento, el presente trabajo adopta una postura práctica con una perspectiva crítica. Esta investigación está orientada a la mejora de un aspecto específico de la práctica profesional arteterapéutica, siendo la arteterapeuta-investigadora la encargada de gestionar dicho proceso. Por ello, adopta un enfoque práctico. Sin embargo, no está exenta de una mirada crítica respecto a la forma de abordar y adentrarse en la realidad, ya que plantea preguntas respecto a la perspectiva de acción en relación al objeto de estudio: la relación vincular en arteterapia. Es decir, este proceso implica un análisis crítico de base sobre la forma de proceder por parte de la profesional en relación al estilo de apego que muestran los menores en arteterapia.

A continuación, se recogen los principales rasgos característicos de la investigación acción expuestos por Bartolomé (Sandín, 2003, p. 164):

Implica la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social: la investigación acción tiene una clara orientación hacia la mejora de la práctica profesional, por lo que no persigue acumulación de conocimiento de forma convencional. Es decir, la obtención de conocimiento en la investigación acción está fuertemente relacionada con la práctica. Esta investigación presenta una propuesta clara de investigación en torno a la mejora de la práctica arteterapéutica. Además, la elaboración de la herramienta de registro sobre los estilos de apego está al servicio del uso profesional y una mayor reflexión respecto a esta dimensión. Además, el trabajo de campo presenta una parte importante práctica de la cual se obtienen datos relevantes.

Parte de la práctica: la práctica profesional y los problemas encontrados en ella son el objeto central de la investigación acción. Esta modalidad metodológica aboga por poner el foco en lo que experimentan las propias personas implicadas en la realidad estudiada. En este sentido, el proceso de investigación acción seguido en este trabajo trata de hacer un zoom óptico sobre las cuestiones relacionadas con la intervención arteterapéutica respecto al estilo de apego, así como la experiencia en este contexto de los/as participantes.

Es un tipo de investigación que requiere la colaboración entre personas: la investigación acción plantea la necesidad de reflexión compartida y colaboración entre personas relacionadas con dicho ámbito. Este trabajo cuenta con la reflexión compartida permanente de una supervisora durante las fases de intervención y varias expertas que han participado, no solamente en la evaluación de la herramienta de registro, también en la confección del cuestionario de evaluación y la propia herramienta.

Reflexión sistemática durante la práctica: la investigación acción hace hincapié en la reflexión, de forma amplia y flexible, de manera que se incorpore al proceso investigación de manera sistematizada. En este trabajo la reflexión ocupa un papel relevante puesto que debe atender a un proceso de cuestionamiento y toma de decisiones en diferentes momentos clave de manera que el paso siguiente esté fundamentado.

Integra el conocimiento y la acción: la investigación acción rompe con el formato tradicional de investigación en el que el conocimiento es el que guía la acción. Apuesta

por un enfoque inductivo donde el conocimiento y la acción se combinan en el proceso de estudio. Parte de una perspectiva de innovación de la práctica profesional. El presente estudio también se centra en la confluencia de conocimiento y acción. Por un lado, toma de la realidad estudiada elementos para el diseño de la herramienta. Es la propia experiencia e intervención donde emerge el cuestionamiento y el problema de investigación. Por otro lado, la investigación también atiende al conocimiento preexistente que, en combinación con lo anterior, apoya el diseño de la herramienta. Además, existe otra fase más en la que dicha herramienta es puesta en práctica en la propia intervención arteterapéutica.

Es realizada por personas implicadas en la realidad que investiga: el método de investigación acción trata de traspasar y deconstruir la eterna dicotomía entre investigador/a y profesional. Plantea la necesidad de que las propias personas implicadas en la acción cotidiana y que son conocedoras de las diversas problemáticas que presentan sean las encargadas de estudiar, reflexionar, investigar y proponer acciones de cambio. A lo largo de este trabajo se ha mencionado en múltiples ocasiones a la investigadora-arteterapeuta como la persona que realiza el estudio y, además, está interviniendo en la realidad estudiada. Ya se plantea esta idea en la introducción donde se expone de donde emerge la inquietud por investigar y profundizar en el objeto de estudio que se presenta en este trabajo. La arteterapeuta se moviliza hacia un rol de investigadora porque la intervención en arteterapia despierta en ella una serie de cuestiones, reflexiones y planteamientos sobre la mejora de su propia práctica. Es a través de la investigación que se encuentra la vía para dar respuesta a esas preguntas.

Se define como una espiral de cambio: uno de los aspectos fundamentales de esta metodología es su carácter cíclico basado en fases de planificación, acción, observación y reflexión. En este estudio cada ciclo se amplía de forma progresiva conforme se va avanzando debido a la profundidad de la información obtenida y la definición y depuración de los datos extraídos y material elaborado.

Con relación al último punto expuesto anteriormente, referente a la espiral de cambio, es preciso exponer cuales son los pasos que la investigación acción plantea para llevar a cabo dicho proceso. Por su parte, Quintanilla Cobián (2019) propone una estructura básica compuesta por la planificación, la acción y observación y, por último, la

reflexión como partes fundamentales de cada ciclo. Cabe señalar que, tanto el diseño e implementación metodológico, como el diseño, uso y evaluación de la herramienta, se han ajustado a esta estructura de investigación. A continuación, en la Figura 2, se puede observar una síntesis de la propuesta de Quintanilla Cobián (2019)

Figura 2.

Ciclo básico de investigación acción desde la perspectiva de Quintanilla Cobián (2019).



Fuente: elaboración propia

4.1.2. Estudio de caso múltiple

En palabras de Bisquerra (2009), el estudio de caso queda definido como:

Método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido estos como entidades sociales o entidades educativas únicas. (p.312).

Este tipo de estudio permite adentrarse en un contexto y entender cómo funcionan las personas en ese entorno, así como su percepción respecto al mundo. En este sentido, resulta de utilidad este formato para explorar y analizar el objeto de estudio en cuestión. Tal como señala Stake (1998 p.16) “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento”. Se considera pues, que las dinámicas relacionales y vinculares,

expresadas por los menores participantes, dentro del espacio arteterapéutico son algo específico, complejo y en funcionamiento. Al respecto, señala este mismo autor la necesidad de dejar de lado las presunciones, que podrían verse como sesgos, según otros autores. Esta idea resulta fundamental para complementar la definición de estudio de caso que se sigue en la presente investigación.

En relación a dejar de lado las presunciones, es necesario realizar algunos apuntes. Desde este trabajo, se asume que la mirada y las lentes de la persona que investiga existen, por lo que no es posible realizar un estudio de este carácter desprovisto de la impronta personal, entendiendo personal como la suma de todas las dimensiones (académica, experiencial, emocional, profesional, etc.). Es aquí donde reside la relevancia, contar con el factor de la propia mirada, experiencias y sesgos, procurando que estos no conduzcan a la persona investigadora a emitir juicios o interferir en el análisis. Resulta imprescindible señalar esto, puesto que, en cierta manera, guarda gran relación con los principios de intervención arteterapéuticos: comprender desde una mirada y una escucha amplia, donde la propia subjetividad no difumine o interfiera en el proceso arteterapéutico de la persona. Por tanto, estos principios están presentes en este trabajo por partida doble, por el ámbito y por el carácter de la investigación del mismo.

En otras palabras, y a modo de reflexión, el proceso de estudio de caso guarda sintonía y semejanza con el proceso que se realiza al intervenir en arteterapia desde una posición clínica. Partiendo del concepto de arteterapia como proceso de acompañamiento a la persona por medio de la creación artística, entre los/as profesionales de la arteterapia es compartido el principio de no emisión de juicios. Así, el acompañamiento arteterapéutico a una persona o un grupo, también tendría, de alguna manera, componentes de estudio de caso. El estudio de caso trata de comprender la realidad que vive un sujeto, en su propio contexto y desde una perspectiva holística (Quintanilla Cobián, 2019, p.400)

Serrano (2016) también manifiesta, a través de las palabras de Edwards, cómo el uso del estudio de caso contribuye al desarrollo de las investigaciones por parte de los/as arteterapeutas, ya que hasta que no se consolide el panorama científico en esta disciplina, esta técnica (el estudio de caso) facilita la construcción de conocimiento.

Un estudio de caso, puede estar compuesto por una sola persona o por un grupo. Sea

cual sea el objeto en el estudio de caso, siempre compartirán las siguientes características propuestas por Yin (Quintanilla Cobián, 2019):

- Estudia un fenómeno dentro de su contexto
- Los límites entre fenómeno y contexto no están claros
- Se recurre a múltiples fuentes de datos
- Se pueden realizar estudios de caso único o múltiple.

El presente estudio se centra en las personas participantes con las que se interviene, pero también en el contexto arteterapéutico en el que está inserto y los fenómenos relacionales que se manifiestan en él. No existe, por tanto, un límite claro entre fenómeno y contexto. Para dicho estudio se recurre a múltiples fuentes de datos como la observación, el registro, la entrevista o la supervisión, entre otros, que serán expuestos más adelante. Además, se recurre a varios estudios de caso.

Entre los tipos de estudios de caso que se pueden encontrar, Stake (1998) propone tres: el intrínseco, el instrumental o el colectivo. El intrínseco se refiere a aquel caso que presenta interés por sí mismo por motivos propios al caso. El instrumental es aquel que presenta un interés relativo a la reflexión sobre la teoría o los postulados existentes al respecto. El colectivo es aquel que, en consonancia con el instrumental, permite pensar sobre aspectos de la teoría y ayuda a comprender mejor algunos aspectos del conocimiento teórico (Quintanilla Cobián, 2019).

El tipo de estudio de caso seleccionado es el de tipo instrumental. En este estudio de caso, el objeto de interés e indagación es el fenómeno relacional, su manifestación y el uso de un registro en un dispositivo de intervención arteterapéutico en contexto socioeducativo con menores participantes en dicho proyecto. De esta forma, el estudio de caso permite reflexionar sobre el conocimiento existente al respecto, mediante la observación de una realidad.

Los estudios de caso que se presentan en este trabajo son instrumentales porque pretenden profundizar y adentrarse en la realidad vincular del arteterapia con menores. En cada estudio de caso se profundiza y se afina, de manera progresiva, sobre la forma de abordar la intervención en arteterapia con menores en riesgo poniendo el foco en los estilos de apego. El carácter instrumental de los casos reside en la posibilidad de

establecer un diálogo entre la teoría del apego en arteterapia y la rotundidad de un contexto real. De cada caso se extraen y analizan elementos que se ponen en relación con el cuerpo de conocimiento existente. Además, es múltiple puesto que se llevan a cabo varias experiencias en condiciones similares con la intención de realizar una recogida exhaustiva y reiterada de información que permita formalizar y aportar solidez a la confección de la herramienta. Es fundamental señalar que cada estudio de caso está compuesto por el grupo en su totalidad.

En cuanto a los ejes o temas respecto a las preguntas de investigación que se han realizado en el dispositivo han sido:

- Significación del espacio
- Significación de la relación con la obra
- Significación de la relación con el grupo
- Significación de la relación con la arteterapeuta
- Relación entre vínculo y arteterapia

En base a todo lo expuesto, a modo recopilatorio, el método de estudio de casos sería de tipo instrumental y múltiple, prestando especial atención a la perspectiva holística. Los estudios se presentan en el Caso 0, Caso 1 y Caso 2. Corresponden a los procesos de intervención arteterapéutica realizados, donde se llevan a cabo las tareas de observación y puesta en uso del protocolo de observación y registro. En cada uno de estos tres casos se estudia el grupo, de forma colectiva e individual.

4.2. Muestra

Sánchez Fontalvo et. al (2020) señalan que el muestreo, en la metodología cualitativa, tiene un componente intencional, en contraposición con la metodología cuantitativa, la cual sigue criterios de aleatoriedad, por ejemplo. En el caso del presente estudio, existe un centro de interés identificado desde el principio que atañe a una población concreta: menores en riesgo en el ámbito de la intervención socioeducativa.

Sánchez Fontalvo et. al (2020) señalan dos modalidades de muestreo: intencional y teórico. El primero hace referencia a la selección de muestra en base a intereses

específicos y estratégicos, como cumplir con requisitos concretos de la investigación o ser una persona experta en el tema investigado. El segundo se refiere a una forma sistemática de recolección de datos, donde la persona investigadora va seleccionando progresivamente dónde y cómo los va a seleccionar con la intención de generar teoría novedosa.

En este sentido, desde un primer momento, la muestra se selecciona atendiendo a los criterios de la modalidad intencional. Desde la formulación de los objetivos y las preguntas de investigación, ya se define el perfil de la selección de participantes respecto al proceso de intervención. De la misma manera ocurre con la selección de la muestra de expertas consultadas.

En referencia a la selección de casos, Stake (1998) señala la necesidad de identificar aquellos que puedan responder a las preguntas y objetivos de investigación y, sobre todo a la unicidad y a los contextos, ya que pueden limitar o potenciar los resultados del estudio. Marradi et. al, (2007) destacan, en referencia al proceso de selección de caso, el factor expectativa respecto a la posibilidad de que la unidad de estudio vaya a ser potencialmente capaz de ayudar a comprender e interpretar de forma empírica el fenómeno en cuestión, además de los criterios teóricos y las experiencias de observación.

Desde este planteamiento, los casos seleccionados tienen un carácter intencional. Se establecen una serie de criterios previos para participar en el taller de arteterapia que están en consonancia con los objetivos de investigación y atendiendo a la unicidad de criterios y contextos en los diferentes estudios de caso. Del mismo modo, para la consulta a expertas, se vuelve a determinar qué perfiles responden a los objetivos propuestos y requisitos para la evaluación de la herramienta.

Para el proceso de intervención se lleva a cabo un acuerdo con dos entidades de intervención socioeducativa:

- Federación de Plataformas Sociales Pinardi (Madrid)
- Asociación Coordinadora de Barrios (Murcia)

En relación a la selección de casos para la intervención, los criterios fueron los siguientes:

- Edad y pertenencia al proyecto socieducativo: se seleccionan menores de entre 12 y 16 años que participen activamente en proyectos socioeducativos de atención y prevención al riesgo de exclusión social.
- Dificultades psicosociales: otro aspecto han sido las dificultades psicosociales o pertinencia de participación en un dispositivo arteterapéutico. En este sentido, se ha dado prioridad a los/as chicos/as que desde el equipo se ha valorado que pudiera serles más útil participar en dicho proceso. Si bien se trata de una investigación, no podemos dejar de lado la realidad asumiendo que este dispositivo es un recurso más que el proyecto socioeducativo puede ofrecer, por lo que el equipo decide que puedan acceder los/as menores que precisen o puedan verse beneficiados/as, especialmente, por un taller de arteterapia.
- Voluntariedad: por último, se concreta la necesidad de que la participación en el dispositivo de arteterapia sea voluntaria, de manera que se pueda establecer un compromiso en base a la necesidad e interés del menor. Sobre todo, por el carácter terapéutico, ya que dentro de un dispositivo de este tipo lo ideal es que las personas acudan de manera regular por su propia voluntad. En relación a lo anterior y por el propio objeto de estudio dentro del taller, el vínculo arteterapéutico, también es importante que los/as menores se sientan libres de permanecer en el espacio. Sin sentir obligatoriedad de asistir. Esta cuestión se aborda en el desarrollo de los estudios de caso.

En el estudio de caso 0 sí existe el componente de obligatoriedad por el carácter del programa al que pertenecen los/as menores: Medidas Judiciales. Al tratarse de un programa judicial sí existe una obligatoriedad de asistencia que de no cumplirse incurre a una sanción alternativa por parte de la Comunidad de Madrid. Esta cuestión permite la comparación de experiencias y aporta información sobre este criterio: la obligatoriedad o no de asistir a un dispositivo arteterapéutico y su posible influencia en el vínculo generado.

En cualquier caso, ambas instituciones donde se han propuesto los proyectos de arteterapia se han mostrado muy receptivas y accesibles, manifestando una posición colaboradora en el proceso.

Así, la muestra de participantes en cada proceso de intervención en arteterapia queda estructurada de la siguiente manera en la Tabla 3, en relación a los estudio de caso:

Tabla 3.

Relación de participantes, edad y proyecto de origen expuestos en los estudios de caso.

Estudio de caso	Número de participantes	Edad	Proyecto de origen
CASO 0	4	15 y 16	Proyecto socioeducativo: medidas judiciales
CASO 1	5	13 a 16	Proyecto socioeducativo
CASO 2	6	13 a 16	Proyecto socioeducativo

Fuente. Elaboración propia

Otra selección de muestra relevante en el presente estudio es la referente a las personas expertas escogidas para participar en la evaluación del protocolo de observación y registro diseñado. En este sentido, se requiere la participación de profesionales del arteterapia con experiencia en investigación e intervención con menores para poder realizar una evaluación de dicha herramienta. Por tanto, se sigue el siguiente criterio: arteterapeutas, familiarizadas con el ámbito de la investigación y, a ser posible, con la intervención con menores en riesgo. En la Tabla 4 se puede ver la relación de participantes en la evaluación de la herramienta, características y modalidad de respuesta.

Tabla 4.

Relación de expertos/as y características en la evaluación de la herramienta.

Expertas/os	Profesión	Experiencia investigación	Experiencia arteterapia con menores	Modalidad de participación
Experta 1	Arteterapeuta	si	Si	Cuestionario
Experta 2	Arteterapeuta	si	Si	Cuestionario
Experta 3	Arteterapeuta	si	Si	Cuestionario
Experta 4	Arteterapeuta	si	No	Cuestionario
Experta 5	Arteterapeuta	si	No	Cuestionario
Experta 6	Arteterapeuta	si	Si	Cuestionario
Experto 7	Arteterapeuta	si	si	Entrevista

Fuente. Elaboración propia

En cuanto a la participación de personas expertas en la evaluación de la herramienta, supuso un proceso complejo por varios motivos: indisposición de tiempo para participar o diversidad de perfiles profesionales, dentro del arteterapia, no siempre relacionados con el ámbito socioeducativo con menores, entre otros.

4.3. Técnicas de recogida de información

4.3.1. La observación participante

La observación, dentro del ámbito de la investigación cualitativa, es un recurso metodológico que consiste en contemplar, de manera sistemática e intencional, un fenómeno social, con la intención de poder describirlo. Difiere de los métodos experimentales por su principio de no interferir en la realidad observada. En palabras de Mendoza et. al (1999), la observación participante: “permite estudiar los procesos, las relaciones entre personas y eventos, la organización y el contexto cultural donde existe el ser humano. Es apropiada para estudios exploratorios, descriptivos y trabajos encaminados a generar interpretaciones teóricas”. (p.103)

La observación científica, en contraposición con la observación cotidiana, precisa el establecimiento de un objeto de observación, junto con la selección de un grupo y la concreción de un tema. Para ello, se deben establecer formas sistemáticas de recogida, descripción e interpretación de los datos con la intención de captar su significado (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Siguiendo a Ruiz Olabuénaga (2012), los diferentes tipos de observación pueden diferenciarse entre sí por el grado de participación, los niveles de sistematización, así como de control. En base a la combinación de estos tres criterios, pueden establecerse ocho tipos diferentes de modalidades de observación. En el caso del presente estudio, las observaciones realizadas en las diferentes etapas de investigación se ubican en el Caso 0, Caso 1 y Caso 3. Se trata de una observación con alto grado de participación, puesto que la investigadora ha participado activamente en el proceso ya que también ejerce el rol de arteterapeuta e interviene con los/as participantes. La observación participante es la forma preferente de observación en la metodología cualitativa puesto que la persona investigadora se involucra en la realidad estudiada con la intención de comprenderla en profundidad (Quintanilla Cobián, 2019, p.334). Respecto al grado de sistematización, este se caracteriza por haber ido aumentando de forma progresiva conforme avanzaban las fases de intervención. En el Caso 0 la sistematización es escasa y superficial, en el caso 1 aumenta significativamente y en el caso 2 está muy sistematizada, utilizando una herramienta diseñada específicamente para la observación. En cuanto al nivel de control, se puede asumir que no existe, puesto que no existe un objetivo experimental, lo cual implicaría un alto grado de control y manipulación.

Sanchez Fontalvo et. al, (2020) señalan que la observación participante es clave para poder contrastar la información recogida, ya que favorece la sistematización de los datos. En base a este planteamiento, la observación participante se contempla como un elemento metodológico estructural con respecto a los objetivos de investigación. La confección de una herramienta de registro implica un proceso de observación progresivo que transita diferentes estadios de sistematización y, al mismo tiempo, ofrece información relevante y contrastable con respecto a datos obtenidos mediante otras fuentes de información. En este sentido, a lo largo del desarrollo de la investigación, las observaciones realizadas se comparan, por ejemplo, con la información recogida mediante entrevistas, como en el caso 2, donde se analizan y comparan las

observaciones en sesión y las respuestas de los/as participantes.

A continuación, se muestra la Tabla 5 donde se recogen la frecuencia y duración de las sesiones donde se ha llevado a cabo procesos de observación.

Tabla 5.

Resumen de sesiones y horas de observación en cada estudio de caso.

Fases	Número de sesiones	Duración horas	Total
Caso 0	16	2	32
Caso 1	16	2	32
Caso 2	6	2	12

Fuente: Elaboración propia

4.3.2. Cuaderno de notas y diario de campo

Otra de las principales estrategias en la recogida de información ha sido el uso de cuaderno de notas y diario de campo. Aunque ambas herramientas tienen un componente descriptivo y reflexivo, existen diferencias entre ambas. El cuaderno de notas se utiliza para apuntar y registrar breves reseñas, reflexiones o aspectos relevantes, mientras que el diario de campo tiene un carácter más narrativo y extenso. Otra de las diferencias es el contexto ya que el cuaderno de notas es un instrumento útil para señalar información en el propio momento de la investigación y el diario de campo se debe desarrollar, preferentemente, después de los momentos de observación, cuando se disponga de un margen de tiempo amplio para desarrollarlo (Ballestín y Fábregues, 2018).

En el desarrollo de la presente investigación se ha considerado necesario el uso de ambas herramientas. Durante las sesiones de intervención en arteterapia y, también, tras ellas, se ha hecho uso del cuaderno de notas, puesto que la situación exigía inmediatez y una dedicación limitada a las anotaciones. Sin embargo, estos breves apuntes facilitaban el desarrollo posterior del diario de campo.

El cuaderno de notas también se ha utilizado durante las diferentes entrevistas utilizadas. En cuanto a las supervisiones se ha optado, también, por la combinación de ambos, ya que estas han sido una fuente rica en información. En general, el cuaderno de notas y el diario de campo se han utilizado a lo largo de la mayoría de la investigación, estando presentes en mayor o menor grado, según la fase.

Aunque el cuaderno de notas pueda tener un carácter más anárquico, frente al diario de campo, que debe tener un mayor grado de estructuración (Ballestín y Fábregues, 2018), ambos recursos han tenido un alto nivel de sistematización. Tanto el diario de campo como el cuaderno de notas, han tenido una estructura por sesiones y personas. Para ello, se ha fechado y señalado en qué lugar ha tenido lugar la observación y hacia quién iba dirigida.

A modo de resumen, se presenta la Tabla 6 con el uso de estos dos recursos a lo largo del proceso de investigación:

Tabla 6.

Uso de cuaderno de notas y diario de campo.

Etapas investigación	Cuaderno de notas	Diario de campo
Caso 0: recogida de información previa	SI	SI
Caso 1: recogida de información y detección de elementos vinculares	SI	SI
Caso 2: uso del registro en contexto arteterapéutico	SI	SI
Evaluación herramienta	SI	NO

Fuente: elaboración propia

4.3.3. Registro Fotográfico

Para obtener un mayor grado de sistematización, se ha llevado a cabo un registro fotográfico de aquellos elementos indispensables y con valor propio para la investigación: las obras en arteterapia. Estas son testigo del proceso de simbolización que se ha realizado de forma acompañada (Klein, 2006), y suponen un registro de ese

entramado vincular.

Para llegar a ese grado de sistematización, se han fotografiado todas las obras y se han registrado por autoría y fecha. En sí misma, esta documentación permite una mejor descripción de los casos, así como una comprensión más amplia y profunda.

Se ha considerado relevante, también, tomar registro fotográfico de los espacios donde han tenido lugar las sesiones, como apoyo visual al relato.

4.3.4. Protocolo de observación y registro en arteterapia basado en los estilos de apego, con menores en riesgo

El diseño de un protocolo de observación en arteterapia, basada en los estilos de apego, con menores es uno de los dos ejes centrales de este trabajo de investigación, por lo que su diseño y evaluación ocupan un lugar relevante. Tras las primeras etapas de observación, a través de la intervención, se toma la decisión de elaborar una herramienta que permita observar diferentes elementos presentes en las sesiones de arteterapia en referencia a los estilos de apego.

Para ello, se lleva a cabo un proceso sistemático de diseño fundamentado en la teoría y en la práctica. Respecto a la teoría se recurre a las principales fuentes existentes en Teoría del Apego y relaciones vinculares y práctica arteterapéutica, así como a las herramientas de evaluación de apego y vínculo. En cuanto a la práctica, se toman como referencia las observaciones realizadas en el Caso 0 y el Caso 1 para ponerlas al servicio del diseño.

A nivel metodológico se recurre a un modelo mixto que integre aspectos cualitativos y cuantitativos. Según Pole (2009), la convergencia de lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación puede favorecer una mayor y mejor comprensión de los fenómenos interpersonales.

La estrategia básica requerida para el uso del protocolo es la observación sistematizada. Esta herramienta se diseña en base a una serie de dimensiones que, a su vez, están

constituidas por diferentes ítems (Navas, 2012). La modalidad de respuesta para cada ítem será doble. En primer lugar, se responde mediante escala de apreciación (1-5), siguiendo parámetros de medición de intervalo parcial. Esto quiere decir que se atiende a la ocurrencia o no y, en qué grado, de la conducta durante el desarrollo de la sesión (Labrador, 2013). Seguidamente, tras la evaluación numérica, la herramienta presenta una casilla de observaciones para realizar un registro narrativo donde se especifique, explique y amplíe la información de tipo cuantitativa anterior. Esta doble modalidad de respuesta pretende lograr un mayor grado de sistematización de las observaciones, de manera que lo cuantitativo y lo cualitativo se apoyan mutuamente. Existe un apartado específico que está dedicado al diseño y la elaboración del protocolo de observación y se desarrollan todas estas cuestiones de una manera más extensa y amplia.

El protocolo está compuesto por 7 dimensiones, las cuales integran una serie de ítems relacionados con el ámbito temático de cada dimensión. A continuación, se muestra la Tabla que muestra las características del protocolo de registro y observación:

Tabla 7.

Características del protocolo de registro y observación.

Dimensiones	Número de ítems	Tipo de respuesta	
Visual	3	Escalar 1-5	Observaciones
Vocalizaciones	3	Escalar 1-5	Observaciones
Búsqueda proximidad arteterapeuta	4	Escalar 1-5	Observaciones
Búsqueda proximidad compañeros/as	4	Escalar 1-5	Observaciones
Material	6	Escalar 1-5	Observaciones
Obra	12	Escalar 1-5	Observaciones
Emocionalidad	5	Escalar 1-5	Observaciones
Total	37	Escalar 1-5	Observaciones

Fuente: elaboración propia

El protocolo de registro y observación ha sido puesto en práctica con 7 participantes durante la intervención presentada en el Caso 2. En el apartado específico al Caso 2 se expone su aplicación detalladamente.

Además, para la evaluación de dicha herramienta, se realiza una consulta a expertas compuesta por un cuestionario de evaluación y por entrevistas en profundidad. En los siguientes puntos se exponen las estrategias anteriores.

4.3.5. Entrevistas

La entrevista es una estrategia de investigación muy utilizada dentro del paradigma cualitativo. Dentro de este ámbito, se estima que el conocimiento tiene un componente contextual, por lo que presta especial atención a las figuras expertas que operan o que están insertas en dichos espacios. Así, la investigación cualitativa asume que es fundamental poner en el foco de estudio a estos/as agentes e invitarlos/as al diálogo para tratar el objeto de estudio en cuestión y poder seguir generando conocimiento desde la interacción y la reflexión (Quintanilla Cobián, 2020). Desde este planteamiento, este trabajo asume que muchos/as de los agentes que han participado, directa o indirectamente, en el proceso pueden aportar miradas que ayuden a integrar diferentes perspectivas para lograr una mayor profundidad de comprensión del objeto de estudio. Se estima, por tanto, que la palabra de las personas expertas consultadas y los/as participantes en los talleres de arteterapia pueden favorecer este proceso de exploración y conocimiento.

La entrevista puede tener varios formatos y, aunque tenga un carácter conversacional, siempre va a requerir un mínimo grado de estructuración e intencionalidad si se persiguen unos objetivos de tipo científico. Esto implica la asunción de roles por parte de la persona entrevistadora y entrevistada, estableciéndose una relación asimétrica entre ellas, en la que la persona que entrevista va orientando la conversación (Ballestín y Fábregues, 2018).

Los tipos de entrevista, dentro del paradigma cualitativo, se pueden clasificar en función del grado de estructuración, de dirección y de profundidad (Ballestín y Fábregues, 2018). En relación con la estructuración, se puede encontrar la entrevista estructurada, semiestructurada y no estructurada. Las entrevistas estructuradas requieren que las

preguntas se formulen y planteen en el mismo orden y de la misma manera, además de un diseño previo exhaustivo. La entrevista semiestructurada, sigue teniendo un fuerte grado de estructuración porque las preguntas están previamente diseñadas, pero adquiere un carácter más flexible puesto que las preguntas pueden ser más abiertas, se puede alterar el orden de estas, así como ampliarlas o pedir aclaraciones. Estos dos últimos tipos de entrevista se asocian con un mayor grado de dirección por parte de la persona que entrevista, es decir, es quien gestiona, pauta y orienta la conversación. La entrevista no estructurada no carece de estructuración, ya que sí precisa un planteamiento previo de los ejes temáticos que se van a tratar, sin embargo, permite preguntas abiertas, y que la formulación pueda variar entre una entrevista y otra. Esta última suele asociarse con un menor grado de dirección, por lo que ambas partes pueden ir elaborando el diálogo. En cuanto al grado de profundidad, se encuentran las entrevistas en profundidad, no focalizadas y superficiales, atendiendo al nivel que se pretenda llegar de comprensión de los fenómenos (Ballestín y Fábregues, 2018).

En el presente trabajo se llevan a cabo entrevistas en dos momentos, principalmente: en el Caso 2 y en el apartado de la evaluación de la herramienta. En el Caso 2 se realizan entrevistas individuales a cada uno/a de los/as participantes del taller, tras el proceso. El objetivo de estas entrevistas es conocer cómo han experimentado el proceso arteterapéutico y, sobre todo, extraer información contrastable con las observaciones realizadas a través del protocolo de registro. Para ello, se diseñan una serie de preguntas relacionadas con los ítems de observación.

En el proceso de evaluación de la herramienta, se determina la necesidad de ampliar la información extraída de los cuestionarios de evaluación del protocolo de observación. Por ello, se seleccionan más personas expertas que puedan aportar su perspectiva respecto a la herramienta.

Para las entrevistas del Caso 2, se opta por un formato de entrevista semiestructurada, en profundidad y con un nivel de dirección medio. Al tratarse de preguntas específicas relacionadas con los ítems de observación, se estima oportuno definir previamente las preguntas atendiendo a un diseño concreto. Cabe señalar que, en un momento dado de la entrevista, se le solicita a la persona entrevistada que responda en un papel, de forma anónima, a algunas cuestiones. En el apartado referente al Caso 2 se expone esta

cuestión de forma detallada. Este también es un motivo que justifica la elección de esta modalidad de entrevista. No obstante, la entrevista también presenta un carácter flexible, por lo que las preguntas no se realizan en el mismo orden con cada persona entrevistada y, además, se deja espacio al diálogo, las aclaraciones y ampliación de temas.

En la evaluación de la herramienta, se decide optar por entrevistas no estructuradas, en profundidad y no dirigidas. Se trata de entrevistas orientadas a profesionales del arteterapia y con experiencia en investigación, por lo que conocen ampliamente este recurso metodológico. El objetivo es ampliar las evaluaciones realizadas mediante cuestionarios y poder profundizar en aquellas cuestiones en las que el cuestionario limita la posibilidad de profundidad en la respuesta.

Como se puede observar, aunque existan diferencias, en ambas se ha optado por la entrevista en profundidad. Según Zarco et. al (2019), la entrevista en profundidad es muy útil cuando se pretende obtener el testimonio de personas clave, cuando se trata de un tema o fenómeno complejo de estudiar y cuando la persona investigadora pretende esclarecer una experiencia humana, entre otros. Estos criterios justifican en gran medida la selección de esta modalidad. Tanto en el Caso 2 como en la evaluación de la herramienta, la palabra de las personas implicadas se ha considerado clave, por la complejidad del objeto de estudio y, especialmente en el Caso 2, se busca una comprensión profunda de la experiencia de los/as participantes en el taller.

A continuación, se presenta la Tabla 8 donde se resume la cantidad de entrevistas y sus características:

Tabla 8.

Características de las entrevistas en Caso 2 y consulta a expertas.

Características	CASO 2	CONSULTA A EXPERTAS
Objetivo	Contrastar respuestas con información procedente del protocolo de observación	Profundizar en la evaluación del protocolo de observación
Nº de entrevistas	6	-
Grado de estructuración	Semiestructurada	No estructurada
Grado de dirección	Medio	Medio-bajo
Grado de profundidad	Alto	Alto

Fuente: elaboración propia

4.3.6. Juicio de Expertos/as

Según Escobar y Cuervo (2008, p.29), el juicio de expertos se puede definir como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”. Esta técnica se suele utilizar cuando se pretende lograr validez respecto al contenido de un instrumento (Escobar y Cuervo, 2008). Por ello, se estima oportuno recurrir a este en el caso de la evaluación del protocolo de observación y registro. Una parte fundamental de este trabajo consiste en la confección del citado protocolo, por lo que una de las principales premisas es lograr un alto grado de ajuste y validez. La validez de contenido se refiere al grado en que una herramienta refleja correspondencia con aquello que se quiere medir, es decir, hasta qué punto los ítems que componen dicho instrumento son representativos del contenido de este (Corral, 2009, p.230). Por tanto, se estima como oportuno recurrir al juicio de expertos como parte de la evaluación del diseño del protocolo de observación en arteterapia basado en estilos de apego con menores en riesgo.

Para llevarlo a cabo es preciso definir qué método se va a seguir, la cantidad adecuada de jueces y bajo qué parámetros se van a validar los contenidos. Siguiendo a diversos autores, se opta por el método de agregados individuales (Corral, 2009). Este método consiste en la petición a cada experto/a de que aporte una valoración individual del instrumento. Según esta autora, el método de agregados individuales permite que se aporten las opiniones y valoraciones eliminando la posibilidad de posibles sesgos o influencias entre jueces (Corral, 2009, p.231).

Para definir el perfil de las personas expertas, se recurre a varios criterios (Escobar y Cuervo, 2008): experiencia en realización de juicios e investigación, así como reputación y experiencia en el ámbito de intervención en arteterapia y, a ser posible, con menores. En este sentido, se realiza una búsqueda y consulta a arteterapeutas que puedan facilitar el contacto con otras arteterapeutas expertas.

Respecto al número de jueces, autores como De Arquer (2011) señalan que no hay ningún dato prefijado pero que el número adecuado oscila entre tres o cuatro, pudiendo llegar hasta seis. Esta autora también manifiesta que otros autores estiman que ocho puede ser también una buena opción, dependiendo del grado de precisión que se pretenda. Corral (2009, p. 231) por su parte, señala que es preciso, al menos, tres expertos/as para juzgar de manera independiente. Garrote y Rojas (2015), señalan que no existe un número consensuado por la comunidad científica. Finalmente, cabe mencionar las palabras de Escobar y Cuervo (2008), donde señalan que la precisión del número de expertos/as dependerá de la experiencia de estos en el ámbito del contenido, así como de la dificultad de la tarea.

Desde este estudio, con la intención de recopilar gran cantidad de valoraciones y así poder contrastar dicha información, se envía a 35 expertos/as. De estos/as 35, responden 7 expertos/as. Se asume que es importante contactar con un gran número de personas expertas ya que existen limitaciones que pueden impedir la respuesta a dicha solicitud. Así, se considera que 7 expertas, están dentro de los parámetros contemplados por las referencias académicas, tal y como plantean De Arquer (2011) o Corral (2009).

Para llevar a cabo el juicio de expertos, se diseñan y confeccionan una serie de documentos para exponerles el procedimiento de evaluación. Entre ellos, se diseña la

propia planilla de evaluación, en forma de cuestionario. En el apartado dedicado a la evaluación de la herramienta se exponen dichos documentos con mayor profundidad.

4.3.6.1. Cuestionario

Para el proceso de evaluación del protocolo de observación, se decide realizar un juicio de expertos/as, consistente en cuestionarios y entrevistas, estas últimas explicadas en el apartado anterior. Según Rodríguez Gómez et. al (2014) el cuestionario se puede definir como una técnica de investigación que permite la recogida de datos de manera de forma estructurada, mediante la colaboración de personas que responden a una serie de preguntas de forma autoinformada. Con ello se pretende producir datos para su análisis y tratamiento preguntando de forma estructurada a personas que sean representativas de una muestra (Rodríguez Gómez et. al, 2014, p.21).

Las preguntas que se pueden emplear en los cuestionarios son abiertas o cerradas según el tipo de respuesta que se pueda dar (Rodríguez Gómez et. al, 2014, p.24):

- Abiertas: tienen un amplio rango de respuesta. Esto quiere decir, que no hay ninguna condición para responder.
- Cerradas: la posibilidad de respuesta está acotada en una escala o en un conjunto de posibles opciones.

En el presente trabajo se ha recurrido al cuestionario como herramienta de evaluación del protocolo de registro y observación diseñado, dentro de un proceso de consulta a expertas en arteterapia. Se ha valorado, pues, que el conjunto seleccionado de profesionales son una muestra representativa de personas expertas. A través de este cuestionario se pretende obtener información estructurada de dicha muestra y proceder, así, a un análisis de respuestas que faciliten una evaluación del protocolo de observación. Las respuestas obtenidas, por tanto, favorecen la revisión de la herramienta y la toma de decisiones con respecto a su diseño. El cuestionario, en definitiva, es una plantilla del protocolo de observación, con casillas adaptadas para la evaluación. En el capítulo de la fase 4 se expone de forma detallada el proceso de consulta y evaluación.

Para el diseño del cuestionario y la elección del tipo de respuesta, se valora la obtención de información en diferentes formatos, que permitan la complementariedad de datos y refuercen el proceso de investigación. Por ello, se elige un modelo de respuesta combinado abierto y cerrado:

- Cerradas: las preguntas cerradas han sido estructuradas en forma de escala. Se han definido diferentes parámetros de evaluación de las dimensiones e ítems y, en base a esos parámetros se solicita una respuesta escalar.
- Abiertas: se ha solicitado la emisión de respuestas de forma abierta y flexible, respecto a cada dimensión e ítem del protocolo de observación y registro.

A continuación, se muestra la Tabla 9 donde se resumen las características del cuestionario:

Tabla 9.

Características del cuestionario de evaluación del protocolo en la consulta a expertas.

Parámetros de evaluación	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Nº de preguntas	43	43	43	43	43
Carácter de la pregunta	Cerrada	Cerrada	Cerrada	Cerrada	Abierta
Escala de respuesta	1-5	1-5	1-5	1-5	no

Fuente: elaboración propia

4.4. Técnicas de análisis de la información

4.4.1. Análisis temático

La investigación de tipo cualitativa implica el tratamiento de información, que se encuentra en diversos formatos, para su comprensión e interpretación. En el proceso de recogida de información y posterior extracción de conclusiones, existen aspectos clave que facilitan ese tránsito: el registro y la sistematización (Mieles et. al, 2012). Se hace necesario pues, el uso de estrategias organizadas para el abordaje de los datos, de manera que estos puedan ser procesados y, así realizar inferencias sobre ellos y desarrollar unas conclusiones que respondan a las preguntas de investigación. Este proceso de registro y sistematización de la información es el que permite darles forma a los datos obtenidos, de manera que su análisis pueda dar respuestas.

Según Mieles et. al (2012):

Con el fin de organizar la información compilada y producida en el desarrollo de la investigación, guiar la comprensión o interpretación y hacer viable su recuperación y socialización, el investigador o equipo de investigadores requiere establecer criterios y formas de registro y sistematización de información; es aquí donde cobra sentido pensar en una alternativa como la planteada desde el análisis temático. (p.215)

Así, el análisis temático puede definirse como el proceso por el cual se le da sentido a un conjunto de datos extraídos en formato textual y/o audiovisual, mediante el establecimiento de categorías (Quintanilla Cobián, 2019). Se trata, por tanto, de encontrar aquellos aspectos relevantes dentro del discurso o de los textos, que permiten realizar inferencias y establecer relaciones.

Díaz Herrera (2018) resalta que el análisis temático no pretende sólo la búsqueda del contenido, sino de comprender el sentido de ese contenido en el contexto. Para encontrar este sentido, es preciso realizar inferencias sobre la información recabada. Para ello, el análisis temático se basa en la identificación sistemática de elementos específicos del contenido que puedan agruparse en temas o categorías (Díaz Herrera, 2018, p.126).

Siguiendo estos planteamientos, el análisis temático puede resultar de utilidad en algunas partes de esta investigación. Como ya se ha expuesto, a lo largo de este trabajo se recurre a las entrevistas, en algunas fases, para la obtención de información. De ellas se extrae mucha información que necesita ser organizada y sistematizada para poder responder a las preguntas de investigación. Desde la propuesta del análisis temático, en las respuestas obtenidas a lo largo de las entrevistas se pueden encontrar categorías temáticas que permitan establecer una comparativa entre comunes y divergentes. Esto puede ser de gran interés para la investigación, por lo que se toma en consideración esta técnica. En este sentido, el contenido que es objeto de análisis temático en esta investigación es:

- Las entrevistas a los/as participantes en el Caso 2.
- Las entrevistas realizadas a las expertas para la evaluación de la herramienta, así como las observaciones de los cuestionarios.

Para llevar a cabo este análisis temático, se siguen una serie de pasos. Siguiendo a Miele et. al (2012, p.218), la secuencia adecuada al presente análisis temático es la siguiente:

1. Familiarización con los datos: transcripción, lectura y relectura de los datos. Se realizan anotaciones, si es preciso. Para la transcripción de las entrevistas se utiliza el transcriptor Amberscript. En cuanto a las observaciones registradas, se transcriben los diarios de campo y las supervisiones.
2. Generación de códigos iniciales: se buscan los elementos más básicos de información en torno al tema de investigación. En las entrevistas del Caso 2, se identifican códigos referentes a la experiencia relacional en el proceso arteterapéutico. En cuanto a las entrevistas a las expertas para la evaluación de la herramienta, los códigos iniciales se determinan en torno a las apreciaciones, aportaciones y sugerencias sobre el protocolo de observación y registro.
3. Búsqueda de temas: se identifican los principales temas que se pueden resaltar en las entrevistas. Este proceso se realiza a partir de los códigos iniciales y lo que se

pretende es desarrollar una mayor estructuración de estos, a través de temáticas principales que los engloban. Una vez establecidos, se vuelven a revisar para verificar si podrían existir más áreas temáticas.

4. Definición de temas: se establecen temáticas principales y subtemas de forma definitiva.
5. Informe: se elabora un discurso que muestre las temáticas, las desarrolle y las analice, de manera que se puedan exponer las inferencias realizadas respecto al análisis.

4.4.2. Análisis estadístico descriptivo

Siguiendo a Fernández et. al (2002) la estadística descriptiva “desarrolla un conjunto de técnicas cuya finalidad es reducir y presentar los datos observados” (p.17). En este sentido, la presentación de datos hace referencia a la elaboración de tablas y gráficas que puedan representar la información de manera sintética. En cuanto a la reducción de los datos, se refiere al uso de un número reducido de datos y su trato mediante medidas estadísticas (Fernández et. al, 2002).

En esta investigación se ha estimado oportuno recurrir a esta estrategia para el tratamiento de los datos obtenidos en el juicio de expertas/os mediante los cuestionarios, así como en el tratamiento de los datos recogidos mediante el uso del protocolo de observación diseñado. En los cuestionarios se utilizan medidas cuantitativas para caracterizar las variables medibles, es decir, los ítems del cuestionario. En este sentido, la estadística descriptiva resulta útil, ya que esta emplea medidas de centralización y dispersión para su análisis. Las medidas de centralización favorecen el análisis de los valores más frecuentes y repetidos, mientras que las medidas de dispersión facilitan el análisis de los valores que extralimitan esos valores centrales. Estos últimos, tienen gran utilidad cuando la muestra es muy amplia (Aroca et. al, 2009, p.165). Así, desde el punto de vista de la muestra de cuestionarios recogida, se recurre al análisis estadístico de las medidas de centralización, especialmente la moda y la media. Para ello, se realizan tablas de frecuencia con los porcentajes de respuesta. Además, para poder estimar el grado de acuerdo entre jueces, se recurre al procedimiento estadístico del

coeficiente W-Kendall. Este coeficiente es ampliamente utilizado para encontrar el índice de acuerdo en ciencias biológicas y sociales (Escobar y Cuervo, 2008).

Respecto al tratamiento de los datos recogidos mediante el uso del protocolo de observación en el Caso 2, se recurre a la estadística descriptiva para la presentación de la información mediante gráficas. Se utilizan diagramas de barras y polígonos de frecuencias para representar las puntuaciones obtenidas en los diferentes ítems y dimensiones a lo largo de las sesiones. Como señalaba Fernández et. al (2002), la finalidad de este tipo de recursos es poder mostrar de forma sintética la información obtenida. De esta forma, mediante una gráfica se puede realizar una visión panorámica de los resultados obtenidos, a nivel cuantitativo, mediante el protocolo de observación a lo largo de todo el proceso.

4.5. Etapas de la investigación

Para el desarrollo de la investigación se sigue una secuencia orgánica de exploración y construcción, donde cada etapa de trabajo da lugar a la siguiente:

En un primer momento se realiza un proceso de documentación teórica y una primera intervención como aproximación al objeto de estudio (Caso 0), que da pie al diseño de una metodología de intervención en este contexto.

Tras esto, se lleva a cabo otro proceso de intervención (Caso 1) que parte de los principios metodológicos propuestos anteriormente y que se centra, también, en la observación del contexto para elaborar una herramienta de registro.

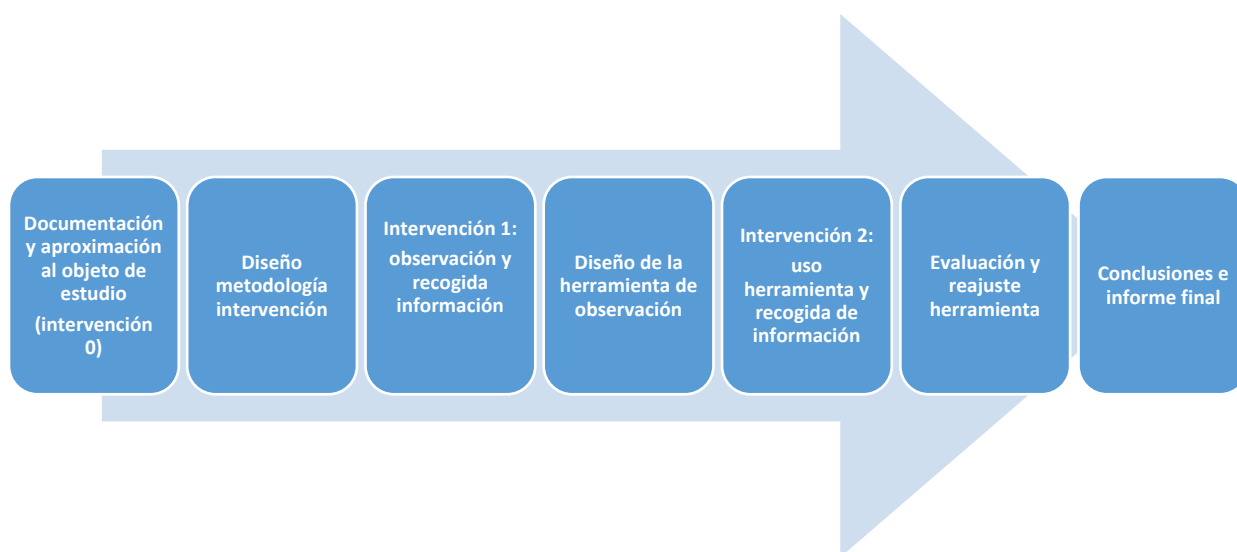
A partir de la información recogida durante las intervenciones y la documentación teórica, se confecciona una herramienta de observación y registro basada en los estilos de apego.

Una vez diseñada, el protocolo de observación y registro se utiliza en otro proceso de intervención en un contexto similar que los anteriores (Caso 2). De este proceso, se sigue extrayendo información sobre la metodología arteterapéutica con menores en riesgo, centrada en los estilos de apego, y también sobre el uso de dicha herramienta.

Como último paso, se realiza un proceso de evaluación de la herramienta, mediante juicio de expertas y, en base a ello, un reajuste de esta. Finalmente, en base a este proceso de exploración, se establecerán unas conclusiones y la redacción de un informe final. A continuación, la Figura 3, muestra una síntesis de las etapas de investigación. Esta tabla (Tabla 3) irá apareciendo a lo largo del presente trabajo para indicar a qué etapa corresponde el capítulo en cuestión.

Figura 3.

Etapas de la investigación.



Fuente: elaboración propia

4.6. Ciclos investigación-acción

A continuación, se muestran tres tablas (Tabla 10, Tabla 11 y Tabla 12), las cuales muestran los ciclos de investigación-acción seguidos en el proceso.

Tabla 10.

Ciclo 0 y fases de investigación-acción.

CICLO 0	
FASES	a) Planificación ▪ Estudio y fundamentación teórica para la intervención ▪ Diseño y propuesta intervención: aproximación al objeto de estudio
	b) Acción ▪ Intervención en arteterapia: aproximación al objeto de estudio (CASO 0) ▪ Supervisiones
	c) Observación - Análisis información (CASO 0) - Análisis supervisiones
	d) Reflexiones - Primeras reflexiones - Diseño de las primeras categorías de observación estilos de apego en arteterapia con menores - Diseño metodología de intervención

Fuente: elaboración propia

Tabla 11.

Ciclo 1 y fases de investigación-acción.

CICLO 1	
FASES	a) Planificación - Elaboración de nueva propuesta de Arteterapia en Centro Socioeducativo.
	b) Acción - Reunión con coordinador y supervisor del centro socioeducativo. - Intervención en arteterapia: exploración y detección de elementos referentes al estilo de apego en arteterapia. (CASO 1) - Supervisiones
	c) Observación - Análisis información CASO 1 (diario, registro fotográfico...) - Análisis supervisiones - Análisis observaciones en base a las categorías
	d) Reflexiones - Primeras reflexiones sobre la metodología en arteterapia, basada en los estilos de apego, con menores en riesgo. - Revisión de primeras categorías y establecimiento de nuevas categorías de observación CASO 1 - Justificación necesidad herramienta el diseño de un protocolo de observación, basado en los estilos de apego, en consonancia con las categorías de observación extraídas.

Fuente: elaboración propia

Tabla 12.

Ciclo 2 y fases de investigación-acción.

CICLO 2	
FASES	a) Planificación - Diseño y confección del protocolo de observación en arteterapia, basado en los estilos de apego, con menores en riesgo. - Búsqueda y establecimiento de contacto con instituciones para la intervención. - Reajuste del diseño de intervención.
	b) Acción - Intervención en arteterapia: puesta en práctica del protocolo de observación (CASO 2)
	c) Observación - Entrevistas participantes taller - Consulta a experta para diseño del Juicio de Expertos/as. - Entrevistas participantes taller - Entrevistas expertas
	d) Reflexión - Análisis del uso del protocolo de observación en la intervención. - Análisis de las entrevistas a los/as participantes. - Análisis del proceso de Juicio de Expertos/as. - Reajuste del protocolo de observación. - Establecimiento de conclusiones. - Elaboración Informe Final.

Fuente: elaboración propia

4.7. Triangulación de la información

Para Ruiz Olabuénaga (2012), la triangulación se basa en un control riguroso y sistemático de la investigación, con la intención de obtener la mayor calidad y validez. Para ello, se apoya en dos procesos diferentes pero relacionados entre sí: el enriquecimiento y el aumento de confiabilidad. El enriquecimiento hace referencia a la recolección de datos a través de diferentes técnicas para su análisis e interpretación. Esto se denomina validez interna. El aumento de la confiabilidad atañe al rigor que asume dicha investigación al ser corroborada por otros especialistas o la contrastación con otras investigaciones. Al aumento de confiabilidad se la denomina validez externa. La triangulación, en sí, no pretende el uso de varios métodos, pretende que estos interaccionen de forma convergente para poder nutrir y enriquecer la visión que se muestra desde una investigación (Ruiz Olabuénaga, 2012, p.331).

Según Izcara (2014), existen diferentes formatos de triangulación y, dependiendo de la fase de investigación donde se encuentre, es conveniente recurrir a uno u otro. Siguiendo a este autor, las modalidades de triangulación pueden ser (Izcara, 2014, 125):

- Triangulación teórica: utiliza diferentes propuestas teóricas para interpretar los datos.
- Triangulación metodológica: recurre a la metodología mixta para obtener una panorámica más precisa y ajustada del objeto de estudio.
- Triangulación observacional: la observación es realizada por más de dos observadores/as.
- Triangulación de datos: uso de diferentes fuentes de datos para obtener mayor complementariedad en la información.
- Triangulación interdisciplinaria: incluye en la investigación a participantes de diferentes disciplinas.
- Triangulación de investigadores: investigadores/as, de forma independiente, confirman los resultados obtenidos.
- Triangulación de técnicas: uso de diferentes técnicas de recogida de información.
- Triangulación métodos de análisis: uso de diferentes técnicas para la exploración y tratamiento de los datos obtenidos.

Esta investigación recurre a diferentes formatos de triangulación, destacando:

- Triangulación de técnicas: dependiendo de la etapa de estudio, se pueden encontrar diferentes técnicas utilizadas en cada momento. En las intervenciones en arteterapia (CASO 0,1 y 2) se recurre al diario de campo, la observación participante y la supervisión. En el CASO 2 se opta, además de las mencionadas, por el uso del protocolo de observación y registro y la entrevista. Para la evaluación de la herramienta se recurre al juicio de expertas y a la entrevista en profundidad.
- Triangulación de datos: para la confección del protocolo de observación se recurre a fuentes primarias, de las cuales se pueden obtener datos fundamentales para el diseño de la herramienta. En este sentido, diferentes estudios respecto a herramientas de evaluación validadas del estilo de apego, así como propuestas teóricas dentro del ámbito arteterapéutico, han confluído y servido de soporte para la construcción de este recurso. Toda esta búsqueda se combina con las observaciones y registros realizados durante los estudios realizados en el CASO 0 y CASO 1. En los diferentes momentos del estudio se pueden encontrar datos de procedencia múltiple, debido a las diferentes técnicas de recogida.
- Triangulación metodológica: en este sentido, en la investigación se opta por un proceso de investigación-acción y estudio de casos múltiple. Además, tanto en la confección de la herramienta, su uso, así como en la evaluación de la herramienta, se recurre a la combinación de recursos de tipo cualitativo y cuantitativo. Para la confección del protocolo de registro se atiende a parámetros cuantitativos de tipo escalar, así como a parámetros cualitativos como el registro narrativo. Para la evaluación de la herramienta, se opta por cuestionarios que combinan la evaluación cualitativa y cuantitativa. Para el estudio de caso relativo a la puesta en uso de la herramienta, se utiliza el protocolo de observación y registro.
- Triangulación de análisis de datos: para el análisis de los datos obtenidos, se recurre al análisis temático para las entrevistas, CASO 2 y evaluación de la herramienta. Se utiliza el análisis estadístico y temático para el abordaje de la evaluación de la herramienta.

Respecto a la triangulación de observadores: se recurre a la revisión de las observaciones realizadas en los procesos de intervención mediante las sesiones de supervisión. En este caso, no se considera un proceso de triangulación como tal. Más bien, sería una triangulación de observadores de manera indirecta, puesto que los/as supervisores han podido tener una imagen filtrada de dichas observaciones a través de la mirada de la investigadora-arteterapeuta. No obstante, resulta preciso señalar este cometido, puesto que la figura de los/as supervisores/as ha desempeñado un papel relevante en el proceso.

La supervisión ha consistido en revisar los casos y las obras, analizando las situaciones experimentadas en el taller, así como las intervenciones de la arteterapeuta-investigadora. Esta actividad ha sido coordinada con dos profesionales de la psicoterapia: un psicoterapeuta del Centro Socioeducativo en Parla, que ha trabajado eventualmente con los participantes, y una arteterapeuta externa, ambos relacionados también con el ámbito científico.

Esta tarea ha aportado información al tiempo que favorecía la triangulación de la investigación ya que se trata de otros profesionales observando el mismo fenómeno desde sus respectivas posiciones teórico-prácticas.

A continuación, se muestra la Tabla 13 que resume el tipo de triangulación utilizada, según las fases.

Tabla 13.

Tipos de triangulación utilizada en el proceso de investigación.

	Triangulación técnicas	Triangulación de datos	Triangulación metodológica	Triangulación de análisis de datos
CASO 0: Aproximación objeto de estudio	X	X		X
CASO 1 Observación de la intervención	X	X		X
Confección de la herramienta	X	X	X	
CASO 2 Puesta en uso herramienta	X	X	X	X
Evaluación de la herramienta	X	X	X	X

Fuente: elaboración propia

4.8. Cuestiones éticas

Los procesos de investigación cualitativa implican dinámicas de interacción y relación cara a cara, trato humano, así como fiabilidad respecto a las técnicas y métodos que se seleccionan. Al respecto, Sandín (2003, p.207) señala que “los criterios emergentes de rigor científico, derivados del enfoque constructivista presentado por Lincoln (1995), confirman, fundamentalmente, el carácter relacional (encuentros cara a cara, participación, cooperación, interacción...) de los procesos de investigación cualitativa”. Por ello, las decisiones metodológicas, no sólo están relacionadas con el rigor y la validez, sino también con cuestiones éticas derivadas del carácter relacional de la investigación cualitativa.

Sandín (2003) indica que existen tres cuestiones éticas principales relacionadas con la investigación cualitativa. Estas son:

- Consentimiento informado: esta cuestión se refiere a la responsabilidad de informar por parte del investigador/a y el derecho a saber por parte de la persona investigada.

Las personas que participan en una investigación deben ser informados de que son objeto de estudio, así como la repercusión y finalidad de dicho estudio. La decisión de participar o no, debe ser elegida y voluntaria. En este trabajo se aborda este aspecto desde dicha perspectiva. Al tratarse de un estudio donde participan menores, se facilita un documento de consentimiento que los/as tutores/as legales deben firmar. Además, los participantes reciben información sobre la finalidad de dicho estudio, sabiendo que sus testimonios y obras serán registrados y puestos al servicio del estudio. La participación en el taller de arteterapia es voluntaria. A excepción del proceso expuesto en el CASO 0, la cual corresponde al taller realizado con menores en un programa de medidas judiciales y cuya asistencia tenía un carácter obligatorio por la naturaleza del programa. El consentimiento informado fue utilizado igualmente. En cuanto a las personas expertas, se les facilita una carta de presentación donde se indica el tipo de estudio, así como los objetivos que persigue. Por este motivo, la participación es voluntaria.

- Privacidad y confidencialidad: los códigos éticos de investigación insisten en salvaguardar la identidad y el tratamiento de la información aportada en las investigaciones. La falta de cuidado en este aspecto puede acarrear una alta exposición, conduciendo a consecuencias no deseadas para los/as participantes. Desde este estudio, se ha optado por utilizar pseudónimos para referenciar a los/as participantes. Se ha facilitado información general sobre las entidades colaboradoras sin exponer más datos de los necesarios. Desde ese mismo planteamiento, no se utilizan identidades en el juicio de experto, sólo se facilita la información referente a las/os expertas/as necesaria para la justificación y contextualización del trabajo. Otra cuestión relevante es la referente a la información y material emergente en la investigación. Precisamente, al tratarse de un estudio relacionado con la práctica arteterapéutica, confluyen cuestiones éticas de investigación y de intervención. En este sentido, la información que la presente investigación contiene es referente, de manera estricta, al objeto de estudio.
- La estancia en el campo de estudio: dentro de la investigación cualitativa es fundamental el acceso a diferentes contextos y contacto con distintos agentes para poder llevar a cabo el estudio. Ante esta realidad, existen dos cuestiones fundamentales: la solicitud de acceso y la permanencia en dicho contexto. Esto

implica el establecimiento de contacto, petición de permisos, etc. En el caso del acceso, es fundamental valorar la estructura de la entidad o institución, puesto que se debe tener en cuenta la aprobación de las figuras a las que compete dicha decisión. En cuanto a la estancia que se lleve a cabo durante la investigación, es fundamental decidir si se va a llevar a cabo de manera encubierta o abierta, así como la presentación de la propia persona investigadora. En relación a este estudio, se solicita el acceso y colaboración de diferentes entidades y profesionales. Pueden resumirse de la siguiente manera:

- Intervención CASO 0 y CASO 1: se lleva a cabo en Federación de Plataformas Pinardi, concretamente en la Plataforma Valora, en Parla (Madrid). La investigadora-arteterapeuta trabaja en dicha Federación, en otra plataforma situada en otra población. Mantiene contacto profesional con el equipo directivo de Valora, por lo que propone el proyecto de investigación, el cual es aceptado.
- Intervención CASO 2: se lleva a cabo en la Asociación Coordinadora de Barrios (Murcia) una propuesta, manteniéndose varias reuniones.
- Evaluación de la herramienta: para el establecimiento de contacto con las personas expertas, se redacta un mail que incluye una presentación de la investigadora y una serie de documentos que incluyen el documento que tendrían que evaluar, una fundamentación teórica del protocolo, así como unas instrucciones para confirmar su participación.

Respecto a la estancia en el campo, esta cuestión se remite a los procesos de intervención expuestos en el CASO 0, CASO 1 y CASO 2. En este caso, la arteterapeuta-investigadora se presenta como tal, informando de que dicho taller arteterapéutico está enmarcado dentro de una investigación y, como tal, se van a tomar registros y observaciones del proceso.





MARCO EMPÍRICO

Capítulo 7. Marco de intervención: diseño metodológico en base a la experiencia

1. Arteterapia como lenguaje alternativo y complementario en la ISE: una introducción sobre la relevancia de la mirada vincular

La ISE con adolescentes y familia, facilita un espacio de atención a las situaciones complejas que, por diversos motivos puedan dificultar ese proceso de desarrollo bio-psico-social de forma óptima. Tal y como se señalaba en el primer capítulo, la ISE trata de responder a necesidades sociales mediante el desarrollo de las propias capacidades de la persona en interacción con el progresivo acceso a recursos de su entorno. Para ello, realiza una intervención a través del trabajo educativo, no formal, en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación de ayuda que se establece entre profesional y participante.

Para poder llevar a cabo esta tarea tan compleja y amplia, la ISE con menores y familia se apoya en varios principios de actuación. Estos son la flexibilidad para poder asumir la diversidad de realidades; el enfoque de atención integral, entendiendo que las áreas relevantes en la vida de una persona son numerosas y para un correcto desarrollo bio-psico-social, deben ser contempladas; la mirada sistémica, puesto que la persona, el/la joven en este caso, pertenece a varios sistemas que están influyendo y sosteniendo su proceso, como son la familia, el grupo de iguales, el instituto, etc; la atención interdisciplinar, ya que para poder realizar un trabajo de estas características será preciso trabajar en coordinación con diferentes profesionales y recursos; centrándose en que el/la menor tenga un papel protagonista para que pueda apropiarse de su proceso y; desde una relación significativa, es decir, desde un vínculo positivo que promueva en el joven un sentimiento de seguridad y confianza para desarrollar una proceso personal auténtico que le resulte beneficioso.

Ante esta realidad, la propuesta de trabajo a través del Arteterapia en ISE con menores se torna interesante puesto que guarda sintonía con los principios de actuación en ISE propuestos en este trabajo. El Arteterapia mantiene una posición flexible; contempla la naturaleza multidimensional de la persona, aunque no atiende de forma integral; asume que la persona está inserta en diversos sistemas con los que se relaciona y, en consecuencia, se desenvuelve; y pone un claro énfasis en el papel protagonista en el desarrollo del propio proceso y en la relación que se establece en dicho espacio. De alguna manera, el Arteterapia puede complementar, fomentar y/o reforzar la Intervención Socioeducativa.

Desde una perspectiva general, el Arteterapia cumple varias funciones propias de esta disciplina como la expresión emocional, la creación de nuevas alternativas a través del proceso creador, genera un espacio de contención y seguridad, así como de encuentro con la expresión artística, con el/la profesional arteterapeuta y con uno/a mismo. El Arteterapia abre las puertas a la experiencia creadora. A través de esta, las personas pueden establecer un proceso de exploración respecto a su propia realidad subjetiva y posición vital.

De manera más específica, este proceso de exploración se torna valioso en la adolescencia por el momento evolutivo tan sensible que representa esta etapa. La

adolescencia marca hitos respecto a la configuración del Yo y la identidad propia. En esta etapa se constituirán algunas bases fundamentales para afrontar las tareas vitales de la adultez. Para ello, se hace necesaria la interrelación con figuras de referencia y la mirada del otro. Es a través de esta mirada que la persona adolescente podrá integrar quién es y quién quiere ser tomando, para ello, decisiones y asumiendo posiciones vitales concretas. En el caso de los/as adolescentes que se encuentran en una situación de riesgo de exclusión, esta etapa puede experimentarse de una forma todavía más crítica, puesto que la configuración de la personalidad no está consolidada y puede resultar conflictivo o difícil la asunción de determinadas realidades, en ocasiones, complejas. Las capacidades y la disposición para afrontar situaciones de exclusión, dificultad o riesgo, todavía están en proceso de desarrollo.

El Arteterapia con adolescentes puede facilitar ese trabajo de construcción yoica al promover la elaboración subjetiva de la identidad a través de la creación artística. El proceso arteterapéutico puede favorecer ese proceso exploratorio de su mundo interno y externo, como señala Morales y Jarpa (2010) sin despertar resistencias que dificulten la subjetivación. Así, en un periodo de confusión y difusión, como es la adolescencia, el Arteterapia puede establecer un marco y una mirada de concreción desde la que observar, conocer y aceptar la propia realidad, así como crear otras nuevas posibles.

Otro de los elementos que el arteterapia puede fomentar específicamente con los adolescentes en contexto de ISE, es la comunicación. Klein (2006) señala que el Arteterapia con adolescentes puede ser una vía muy exitosa para metaforizar la transformación que experimentan. A través de la expresión artística se puede exteriorizar y contemplar, con otro lenguaje, el proceso que se está transitando. Se trata de poder simbolizar la experiencia interna, con unos códigos propios desarrollados a partir de la creación artística. Entre otras ventajas, el arteterapia permite explicitar aquello que se desea constatar, posibilitando que otros elementos estén presentes de manera implícita. Esto rebaja la tensión o la resistencia que se puedan despertar.

Importancia del reconocimiento del estilo vincular, desde un enfoque en la teoría del apego, en arteterapia con menores en riesgo.

Como ya se ha expuesto en apartados anteriores, la realidad de los/as menores en riesgo, en el ámbito de la intervención socioeducativa, tiene una procedencia diversa. Algunas de las dificultades específicas que se pueden observar en estos/as menores están principalmente relacionadas con la dificultad de regulación emocional y conductual, así como el desempeño social y/o académico. Diferentes estudios reconocen la relación entre el estilo de apego desarrollado y la capacidad de autorregulación (Garrido Rojas, 2006), también entre estilos de apego, modelos operativos internos y situación de exclusión social (Justo, Risso y González, 2015). En este último caso, las investigaciones, en los últimos años, aportan una visión multifactorial de la exclusión social, donde también se incluye la mirada hacia elementos como el desarrollo socioemocional y su influencia en la reproducción intergeneracional del riesgo de exclusión. Esto incluye el interés por estudiar el apego en relación con la exclusión social, ya que la familia es el primer agente socializador y también el lugar donde se desarrollan las primeras relaciones de apego (Justo, Risso y González, 2015).

Granado (2013) pone en relación la influencia del desarrollo de un estilo u otro de apego y capacidad de autorregulación conductual, emocional y social en la adolescencia, señalando que numerosos estudios advierten de la estabilidad del estilo relacional de la infancia a la juventud. También indica este autor que, precisamente, los adolescentes en riesgo de exclusión que presentan conductas disruptivas son, frecuentemente, lo que que acarreen problemas del pasado y limitadas capacidades o recursos para afrontar los cambios (Granado, 2013)

La teoría del apego ofrece un marco de comprensión respecto a la capacidad de regulación emocional y conductual en el proceso de desarrollo. Desde esta teoría, se ha puesto en relevancia como las relaciones primarias marcan, en parte, la forma de aprehender y mirar el mundo y a uno/a mismo/. En la adolescencia esa necesidad de encontrar espacios externos e internos de seguridad, a través de relaciones significativas, tiene un papel determinante para el proceso de desarrollo evolutivo.

Precisamente, en este contexto, las intervenciones encaminadas a la conexión consigo mismos/as y su realidad, al sentimiento de validación y al encuentro de referentes

significativos son fundamentales con este tipo de población. Así, el dispositivo arteterapéutico, precisamente por su naturaleza exploratoria, puede abrir un proceso hacia la reflexión sobre cuestiones relacionales como la seguridad sentida, la búsqueda de proximidad o evitación, la separación o la búsqueda de apoyo. Además, el triángulo arteterapéutico, formado por obra-paciente-arteterapeuta permite abordar todas estas cuestiones anteriores de manera simbólica y desde la experiencia, contribuyendo a la creación de un espacio seguro.

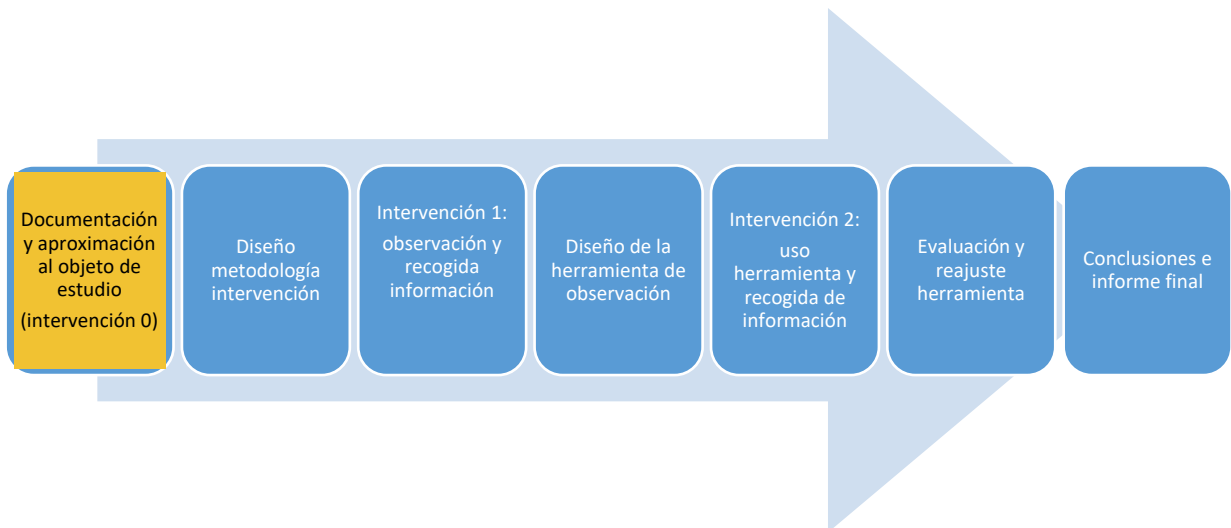
Respecto al potencial vincular del arteterapia, Ramos (2017) expone:

En el caso de la terapia desde el arte la experiencia queda fijada en forma de obra artística realizada por el paciente. Cuando este quiere recurrir a esa experiencia para favorecer su proceso de cambio, puede sostenerse en ambos elementos, el discurso terapéutico y la obra artística que de forma material, visual y tangible da testimonio del proceso llevado a cabo por el paciente en compañía del terapeuta. El potencial del arteterapia, entre otros muchos aspectos, reside fundamentalmente en este elemento triangular que posibilita un vínculo mucho más seguro al paciente. (p.18)

El espacio arteterapéutico se torna como un lugar donde las capacidades, dificultades, pensamientos y emociones, entre otros, se ponen en acto y quedan transferidas de forma simbólica. También ocurre con el estilo específico de apego que cada persona presente. El dispositivo arteterapéutico es un lugar idóneo donde explorar esta cuestión, puesto que se realiza de manera contenida y simbólica con la posibilidad de ser acompañado/a y reflexionar sobre dicho proceso. Verfaillie (2019) insiste en la necesidad de atender a los estilos de apego en arteterapia para así poder acompañar a la persona, mediante la experiencia artística, a comprender la construcción psíquica de sí misma y el mundo que ha elaborado y también poder brindar la oportunidad de crear otras experiencias que promuevan nuevos registros.

Verfaillie (2019) indica que los estilos de apego se pueden hacer presentes en el espacio arteterapéutico de diversas formas, como la dificultad en la expresión emocional, los conflictos interpersonales o la frustración durante la creación y/o la exploración con el material. Por ello, se plantea una primera experiencia donde poder explorar esta

cuestión y reconocer cómo puede plantearse una intervención ajustada a este ámbito y cómo se pueden observar los elementos relacionados con los estilos de apego. Para ello, se desarrolla una primera aproximación con menores en riesgo a través de arteterapia y se analizan las observaciones realizadas en torno al proceso que se expone en el próximo capítulo.



2. Caso 0: Observación del contexto y elementos susceptibles de atender respecto a los estilos de apego en arteterapia con menores en riesgo

En esta primera fase se expone el estudio de caso realizado con un grupo de menores en régimen de medidas judiciales, en un centro de día de intervención socioeducativa, a través de un taller de arteterapia. Se trata de la primera aproximación al contexto de estudio, estudio sobre el apego en arteterapia con menores en riesgo en ámbito socioeducativo. Al tratarse de un primer contacto, el caso irá exponiendo las primeras observaciones respecto a elementos propios de la dimensión relacional y el apego que puedan identificarse en el dispositivo arteterapéutico.

Para ello, se expone el contexto, el proyecto llevado a cabo, el perfil de los participantes y los análisis realizados en referencia a la supervisión y la intervención. Finalmente, se establecen una serie de categorías que permiten seguir profundizando y estructurando la observación en sucesivas experiencias.

Antecedentes

Partiendo de las preguntas y objetivos de investigación, se plantea la propuesta de una primera experiencia de aproximación que permita situar todos estos cuestionamientos en el contexto.

La propuesta surge en consonancia con el interés del coordinador de uno de los programas de atención socioeducativa. La investigadora-arteterapeuta tiene contacto con este Centro Socioeducativo porque trabaja en otro Centro Socioeducativo que pertenece a la misma Federación.

Así, se establece una reunión previa donde se expone formalmente el proyecto, concretando que se trata de un proceso de intervención en Arteterapia, enmarcado dentro de una investigación doctoral.

1. Marco Institucional

La plataforma Social Valora (Parla, Madrid) forma parte de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi (Madrid). Se trata de una entidad de carácter religioso. Es una organización gestionada por salesianos. Pinardi aglutina a varias plataformas sociales localizadas en diferentes puntos de la Comunidad de Madrid y Ciudad Real. Una de las plataformas que conforman esta Federación está ubicada en Parla (Madrid) y se denomina Plataforma Social Valora.

La Federación de Plataformas Sociales Pinardi se constituye en 2001 para apoyar y dinamizar actividades y proyectos de intervención con grupos y colectivos en riesgo de exclusión social. Cada plataforma, que integra Pinardi, presenta identidad jurídica y organización interna propia. Están unidas por los valores y principios educativos salesianos, todo ello orientado a la atención de las necesidades de colectivos vulnerables.

1.1. Identidad y Metodología

Pinardi basa su metodología de trabajo en torno al pensamiento salesiano. La fundación de la Congregación Salesiana data de principios del siglo XIX, llevada a cabo por San Juan Bosco. Don Bosco fue el precursor de espacios de atención a jóvenes que vivían en situaciones de exclusión social, conflicto y pobreza. Su objetivo era la promoción y el desarrollo saludable de esta población. Por ello, también se centró en la intermediación laboral y búsqueda de recursos laborales para estos jóvenes, dentro del contexto de precariedad en plena Revolución Industrial. Se le considera, por esto, el fundador de la Formación Profesional en Europa.

La filosofía salesiana parte de la premisa de que cada joven tiene un potencial y es importante acompañarle en ese descubrimiento. Así es como nace una nueva pedagogía denominada Sistema Preventivo. Las bases de esta pedagogía residen en la acogida incondicional de los/as jóvenes que se encuentran en riesgo, el uso del refuerzo positivo frente al castigo y la confianza en las capacidades personales de cada cual, de forma individualizada.

En palabras de la entidad, El Sistema Preventivo se entiende como (Pinardi):

Una metodología sistémica que acoge a cada joven y familia e interviene con cada uno de ellos/as de modo integral, desde la comprensión y no enjuiciamiento de las circunstancias que hacen que la persona se encuentre en un momento de vulnerabilidad social y desde la individualización de la acción. Donde la relación afectiva y el espíritu de familia se convierten en el motor del cambio. Sabiendo que la relación educativa cercana y la confianza en la persona engendran compromiso y que este compromiso asumido por el joven le convierte en el protagonista de su propio cambio. (2021)

La Intervención Socioeducativa, entendida desde este prisma, en las plataformas se traduce en diferentes principios metodológicos:

- Atención integral: el joven visto en relación a su contexto y realidad
- Coordinación y trabajo en red con otros servicios y recursos del entorno
- Intervención interdisciplinar
- Persona vista como sujeto activo y protagonista de su proceso
- Establecimiento de una relación educativa significativa para una intervención exitosa

1.2. Centro socioeducativo

Valora, como plataforma, tiene un espacio propio. Se trata de un edificio destinado a la intervención social que realiza y a las actividades pastorales. Las tres áreas de Intervención Social que comprende son: área Socioeducativa, área de Inclusión Social y área de Empleo. Cada área está compuesta por diferentes proyectos y programas de carácter público, privado y concertado.

- Área Inclusión Social: la plataforma, en esta área, realiza intervención en torno a la Atención Social y Desarrollo Comunitario de personas inmigrantes y refugiadas.
- Área de empleo: ofrece Orientación Laboral, formación en competencias prelaborales, así como prospección de empresas e intermediación laboral con personas jóvenes y adultas.
- Área de Atención Integral a la Infancia, Juventud y Familia: los proyectos que se llevan a cabo desde esta área giran en torno a la atención socioeducativa, la protección de menores, la atención psicológica, medidas de reforma con menores, formación reglada y atención familiar.

1.3. Programa-proyecto

La intervención llevada a cabo en este espacio, desde arteterapia, está enmarcada dentro de los proyectos del área de Atención Integral a la Infancia, Juventud y Familia. En este Centro, existen diferentes programas y proyectos, según los objetivos socioeducativos y la población destinataria. Para este proyecto piloto, se llevó a cabo, exclusivamente, con menores del programa Redes

Redes es un servicio especializado dirigido a menores que presentan una responsabilidad penal de 14 a 18 años. La intervención está enfocada al cumplimiento de las tareas socioeducativas propuestas desde la Fiscalía, así como al seguimiento y atención de las necesidades específicas que cada menor presente a nivel educativo, social, laboral y/o familiar. Este programa depende de la Agencia de Reeducción y Reinserción del Menor Infractor (Madrid).

El equipo está formado por profesionales de Psicología, Magisterio y Educación Social. Además, cuentan con la intervención de la psicóloga-terapeuta de la Plataforma.

El trabajo que se desarrolla en este programa está centrado en la adquisición de competencias y habilidades que refuercen la prevención de reincidencias a través de varias líneas: la intervención socioeducativa a través de diferentes actividades con los/as menores, el apoyo psicológico, la mediación familiar, el asesoramiento y apoyo familiar y grupo de padres y madres.

Respecto a los beneficiarios, en el caso del programa REDES, las derivaciones son específicas de la ARMMI (Agencia para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor), ya que se trata de Medidas Judiciales.

2. Proyecto Arteterapia

Para realizar la propuesta, oficialmente, del taller se lleva a cabo una reunión donde se exponen las principales líneas de éste. La reunión tiene lugar entre el coordinador del programa REDES y la arteterapeuta. Se le facilita un documento donde quedan recogidos todos los elementos formales del proyecto. Estos elementos quedan expuestos, de forma resumida a continuación.

Este proyecto tiene como objetivo principal brindar un espacio comunicativo para los/as menores y jóvenes que son atendidos en cualquiera de los tres proyectos específicos de atención socioeducativa a través del arteterapia con el fin último de poder conocerse mejor a sí mismos/as y poder integrar su realidad revisándola e integrando nuevas perspectivas de esta. Todo ello, desarrollando paralelamente estrategias y recursos para la transformación y, por tanto, introduciendo cambios en su funcionamiento y desempeño vital. Es por esto que el proyecto pretende, desde el Arteterapia, generar procesos individuales y grupales de expresión y elaboración emocional para complementar y potenciar el proceso de aprendizaje y reflexión realizado en las actividades socioeducativas.

2.1. Objetivos

En base a la propuesta de intervención y de investigación, se establecen objetivos atendiendo a estas dos perspectivas. Puesto que la investigadora es también la arteterapeuta, se hace necesario señalar que existen objetivos diferenciados según las metas que se pretenden alcanzar. Por un lado, se pretende realizar una intervención, a través de Arteterapia, centrada en la movilización de recursos personales de los participantes, así como elaborar un lugar de escucha y bienestar. Por otro lado, atendiendo a la investigación, se pretende examinar el contexto arteterapéutico, a la búsqueda de elementos de observación que puedan aportar información sobre las dinámicas relacionales y vinculares, en cuanto al estilo del apego. A continuación, se muestra la Tabla 14 que contiene los objetivos previstos desde el plano de intervención y de investigación.



Tabla 14.

Objetivos de intervención e investigación Caso 0.

Objetivos intervención		Objetivos Investigación
General: Desarrollar un canal de comunicación mediante el Arteterapia donde poder expresar de forma verbal y no verbal la propia realidad interna a través de espacios metafóricos promoviendo, así, el desarrollo personal y social de los menores y jóvenes de los proyectos Socioeducativos.	DOBLE POSICIÓN: INTERVENCIÓN - INVESTIGACIÓN	General: Conocer y analizar el contexto de intervención en Arteterapia, en relación a las dinámicas relacionales, con menores en ámbito socioeducativo.
Específicos: ● Generar un espacio activo de escucha y diálogo ● Potenciar la capacidad creativa. ● Potenciar la autoexpresión ● Fortalecer la identidad y la autoestima. ● Estimular las relaciones intra e interpersonales. ● Favorecer la toma de decisiones, la tolerancia a la frustración. ● Incrementar a autonomía personal.		Específicos ● Observar el contexto arteterapéutico y las dinámicas relacionales de los participantes. ● Identificar elementos susceptibles de observación en relación a los estilos de apego ● Establecer las primeras categorías de análisis, en base a los elementos detectados.

Fuente: elaboración propia



2.2. Encuadre

Encuadre externo

Las sesiones tienen lugar los martes de 16:00 a 17:30h. La frecuencia será semanal, comenzando el 15 de abril de 2015 y finalizando el 15 de julio de 2015. Tras esto, se evaluará la posibilidad de continuación del proyecto. Durante el mes de julio, se lleva a cabo los miércoles por la mañana, de 10h a 11:30h.

Para la elección del espacio, se opta por una sala espaciosa, luminosa y al lado de un baño, donde hay acceso a agua y papel. La sala siempre será la misma, aspecto que se valora positivamente.

Encuadre interno

La actividad propuesta se estructura en torno a tres momentos principales:

- Llegada: Este primer momento estará marcado por el encuentro grupal. Aquí encontramos al grupo identificado como grupo de creación artística. Asimismo, este momento se torna relevante en tanto que es el espacio de acogida y de expresión donde hay un lugar que incluye a todos/as (a nivel grupal) y cada uno/a (nivel individual). En esta parte de la sesión, encontramos el momento de llegada, de tomar asiento, de encuentro, saludos, así como de preparación de material, lo que promueve el sentimiento de grupo, colaboración y pertenencia al mismo. También, es el espacio que marca el inicio del trabajo más individual y la propuesta de trabajo.
- Creación: La creación siempre será individual (a excepción de que alguna sesión sea grupal en base a objetivos de cohesión, etc.). Cada propuesta de trabajo será individualizada y atenderá al proceso personal de cada uno/a de ellos/as, teniendo en cuenta sus capacidades y sus necesidades. Seguidamente, habrá un pequeño tiempo para escribir, si se quiere, sobre lo trabajado a través en la obra como medio para reflexionar y completar información si se quiere. En esta segunda parte, la arteterapeuta irá trabajando de manera individual con cada uno/a lo que están creando, abordando los diferentes temas que vayan emergiendo. Esta parte de la sesión forma el grueso de la actividad junto con la siguiente parte.

- **Recogida:** Una vez que todos/as hayan terminado, se expondrán las obras de manera que todo el grupo pueda visualizarlas y de manera individual se irán abordando cada una de ellas. Esta parte es importante puesto que la recogida es grupal y todo el grupo es partícipe de lo que cada compañero/a cuente. En este sentido, cada obra tratará sobre temas que esté trabajando concretamente un/a participante del grupo pero que pueden resonar a otro miembro, por lo que esta parte de la intervención tiene un componente dinámico y enriquecedor. Con cada obra la arteterapeuta puede realizar, si se considera oportuno, un feedback sobre la obra y el proceso. No se trata de interpretar las obras o emitir juicios sobre la calidad artística u originalidad, sino de plantear cuestiones al/a adolescente con respecto a su discurso, basándonos estrictamente en los aspectos formales de la obra, así como los mensajes explícitos e implícitos de la obra.
- **Confidencialidad:** Dentro del marco de trabajo con el grupo, se establece, desde un primer momento, un acuerdo de confidencialidad con ellos/as. Esto mismo se realiza con los profesionales que participen en la coordinación y supervisión de los casos.

2.3. Desarrollo del proyecto de Arteterapia

El desarrollo del taller, queda estructurado en torno a cuatro fases, atendiendo a los objetivos específicos de cada una. Estas fases son fase previa, fase inicial, fase intermedia y fase de cierre.

- La fase previa, fue el periodo de tiempo anterior al inicio donde se concretó y organizó todo con los/as profesionales.
- La fase inicial estuvo destinada a trabajar el encuadre y contextualización del taller con los participantes.
- La fase intermedia ocupó el grueso del proceso. En este periodo se perseguía alcanzar los objetivos de la investigación e intervención.
- La fase de cierre está pensada para poder realizar una despedida y finalización del proceso.

2.3.1. Fase previa

Durante la fase previa, se realiza una secuencia de reuniones donde se expone el proyecto al coordinador de REDES, se valoran los criterios de participación en el taller, las cuestiones funcionales como el espacio y el horario, así como un encuentro con el psicoterapeuta del Centro.

De esta manera, se obtienen los siguientes acuerdos:

Participantes

Entre los criterios que se exponen al inicio de este proceso están:

- Predisposición a participar
- Posible necesidad de otras vías de expresión de carácter terapéutico

El coordinador manifiesta que la experiencia de Arteterapia en el Centro Socioeducativo Valora, será específicamente, en esta primera fase, con los usuarios del programa REDES. De esta forma, existirá una coordinación y seguimiento estrecho. Cabe mencionar que, al ser usuarios del Programa REDES, la voluntariedad no es posible. Es decir, dentro de las medidas socioeducativas que deben afrontar en su proceso judicial, Arteterapia será una más.

Para ello, el coordinador propone a los siguientes participantes, los cuales se han mostrado receptivos:

Antoine: 18 años

Florin: 16 años

Darío: 16 años

Martín: 15 años

Juan P.: 17 años

Naira: 16 años

Todos ellos cumplen medidas judiciales, en medio abierto.

Supervisión

Respecto a la supervisión, una de las reuniones se lleva a cabo con uno de los psicoterapeutas del Centro Socioeducativo. Se muestra dispuesto e interesado en realizar supervisiones, en función de su disponibilidad. Previsiblemente, serán quincenales o mensuales.



También se expone al coordinador y supervisor que se llevará a cabo un seguimiento por parte de una coordinadora externa, arteterapeuta y con experiencia en supervisión e investigación. De esta manera, se pretende obtener un mayor grado de triangulación de las observaciones.

2.3.2. Fase inicial

La primera sesión tiene lugar el 15 de abril. Los participantes son convocados esa fecha y se encuentran con la arteterapeuta ese día. Es el psicoterapeuta, y supervisor del proceso de arteterapia, del centro socioeducativo quien los recibe y presenta a la arteterapeuta, puesto que él es un profesional que interviene con ellos, por lo que es un profesional de referencia.

Se lleva a cabo una fase inicial encaminada a la contextualización del proyecto y toma de contacto. Para ello, se realiza un acuerdo normativo y se expone la propuesta. Respecto a esta última, se aclara que se trata de un espacio abierto y libre de expresión, por lo que no existirán consignas en cuanto al contenido de creación. Puede que en algún momento sí se realicen propuestas. A esta primera fase se le dedican dos sesiones.

2.3.3. Fase intermedia

En la intermedia se aborda el trabajo personal y, en la final, el cierre del proceso y las posibles reflexiones. Las siguientes 6 sesiones están orientadas al abordaje y trabajo personal a través del proceso de creación. Estas sesiones están enmarcadas dentro de la fase intermedia. Se la denomina así porque corresponde al grueso del proyecto de intervención y está orientada a los objetivos arteterapéuticos.

Se utiliza el cuaderno de notas, el registro fotográfico y el diario de campo como principales herramientas de recogida de información. Por ello, las fases están organizadas en torno al primer objetivo específico: observar el contexto arteterapéutico y las dinámicas relacionales de los participantes.

2.3.4. Fase final

La fase final consta de las dos últimas sesiones y en ella, se pretende realizar una reflexión respecto al proceso, además de contextualizar la finalización de este.

3. Resultados y análisis

3.1. Primeras observaciones de la dinámica relacional en contexto arteterapéutico con menores en riesgo de exclusión

Las observaciones realizadas son de tipo no estructurado. Como se trata de un estudio piloto, las observaciones son globales, sin el establecimiento de categorías previas. Se trata pues, de conocer el contexto registrando todo aquello que resulte de interés para el objeto de estudio sin conocer de manera muy profunda este (Campos y Martínez, 2012). Por ello, se presentan los registros observacionales, en base a criterios que, a través de las sesiones, se han ido agrupando.

Así pues, las observaciones, en función al contexto y la dinámica relacional, que se destacan son:

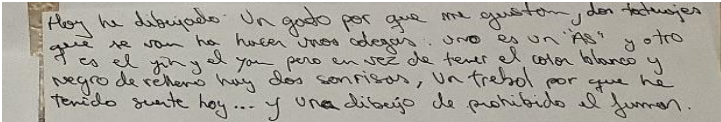
- Influencia del programa de referencia (REDES): uno de los principales aspectos que se han puesto en valor a la hora de observar es el programa de referencia de los/as participantes y el carácter obligatorio que este posee. De esta manera, se observa que esta realidad puede ser un factor referencial en el proceso. Es difícil conocer con qué grado de implicación participan si el taller es obligatorio, como parte de su Plan Educativo Individualizado, dentro de las medidas judiciales.
- Apropiación del espacio: se observa que los/as participantes habitan y ocupan el espacio socioeducativo ya que acuden a él para otras actividades, dentro del programa REDES. Algunos/as, incluso también han sido derivados al proyecto de empleo joven, por lo que el Centro Socioeducativo es un lugar con cierto grado de familiaridad para ellos. Como punto de partida, acceder a un dispositivo arteterapéutico que está inserto en un contexto familiar, es un elemento a tener en cuenta. No se puede asumir que, de manera generalizada, sea más o menos positivo. Sin embargo, si existe un buen grado de adhesión al proyecto Socioeducativo, puede ser un factor favorecedor para la participación en propuestas como la que se les ha ofrecido a través de Arteterapia. En general, se observa que, a pesar de participar en un programa judicial, los/as participantes mantienen buena percepción del contexto institucional. También, se observa que valoran a sus referentes socioeducativos del Centro.

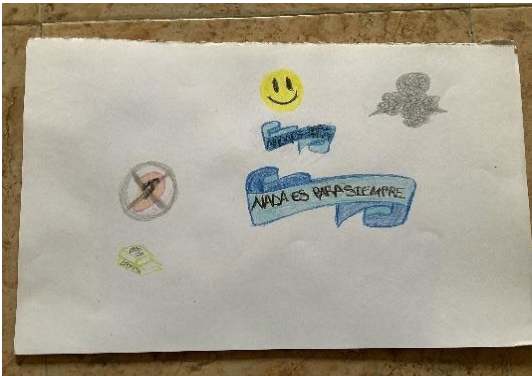
- Receptividad y percepción del proyecto de Arteterapia: en base a los dos apartados anteriores citados, necesariamente, surge el que se está tratando en este. Se observa que, a lo largo del proyecto, los/as participantes van transitando diferentes percepciones y actitudes respecto al taller. En un primer momento, una vez contextualizado el proceso que se va a realizar, se observa implicación en la asistencia. Sin embargo, conforme va avanzando el proceso, se percibe una participación más personal, en algunos casos. En este sentido, se observa cierta evolución en el grado comunicativo, tanto a nivel de creación artística como personal.

En la siguiente tabla (Tabla 15), se pueden ver los escritos y obras de uno de los participantes en diferentes momentos del proceso. Se aprecia una evolución respecto a la comunicación de aspectos referentes al ámbito personal, así como implicación con la arteterapeuta.

Tabla 15.

Evolución proceso: momento inicial, intermedio e intermedio-final de Martín.

Momento del proceso	Referencia escrita
Inicial	  <i>“Hoy he dibujado un gato por que me gustan, dos tatuajes que se van ha hacer unos colegas. Uno es un “AS” y otro es el yin y el yan pero en vez de tener el color blanco y negro de relleno hay dos sonrisas, un trébol por que he tenido suerte hoy... y un dibujo de prohibido fumar”</i>

Intermedia	 “Mi dibujo de hoy no es nada, son pinceladas de distintos colores por pintar algo, pero Bea me a hecho reflexionar con mi dibujo sobre lo que me va bien y lo que me va mal”
Intermedia-final	 “Mis Dibujos de hoy: Son una carita feliz por que creo que ya he dejado de fumar y me siento bien. Una nube del aburrimiento que paso algún día. Una oreja tachada por que a veces No me siento escuchado y un lema diciendo que nada es para siempre por que no siempre seré un niño”

Fuente: elaboración propia

En el transcurso de la intervención, se puede observar en este participante una evolución respecto a la implicación y nivel de comunicación expresiva. En este sentido, se aprecia que está orientado a la reflexión personal. En el recorrido a lo largo del taller ha mostrado un proceso creativo cada vez más autorreferencial. En cuanto a la primera obra realizada, perteneciente al inicio del proceso, se observa una creación que describe elementos externos, como los tatuajes de unos amigos, la suerte, etc. En la obra relativa a la fase intermedia, concretamente, en la sesión 5, expresa cómo algo que inicia sin mucha conciencia, puede suponer un detonante para la reflexión. En este aspecto, se observa una posición más receptiva respecto al proceso arteterapéutico. En la obra referente a la fase intermedia-final, se puede ver un mayor grado de conexión y profundidad en la obra, así como referencias a sí mismo en la creación artística y en la expresión escrita.

En otros participantes, el grado de receptividad ha sido menor, ya que se observa una menor implicación con verbalizaciones como *“estoy aburrido”* o *“lo que he pintado no es nada”*, manifestando poco interés. No obstante, esto se ha dado en sesiones concretas con dos participantes. A pesar de ello, se reconoce la importancia de recoger este tipo de situaciones e incluirlas como observaciones realizadas. También se contempla que existen diferentes maneras de afrontar el taller de arteterapia por parte de los/as participantes, por lo que algunos/as se muestran más conectados/as con la actividad, mientras que otros/as manifiestan una actitud más distanciada.

También, se observa la construcción de una mirada hacia el taller de arteterapia diferenciada del programa de Medidas Judiciales, aunque no se pierde de vista que está enmarcado dentro de este. Cabe señalar que el taller forma parte de las actividades que deben realizar como medida judicial, sin embargo, la arteterapeuta solo interviene con ellos en este taller, por lo que esto puede favorecer la elaboración de un lugar y espacio propio y diferenciado dentro del proceso socioeducativo. Al respecto, algunas de las verbalizaciones realizadas durante las sesiones son:

“aquí aprendo cosas de mí que no sabía”

“me haces pensar”

“hoy pintando me he sentido bien”

- Asistencia: este factor se valora durante todo el proceso como un dato relevante en relación a la conexión e implicación con la actividad. En general, la asistencia es muy regular durante todo el proceso y con respecto a todos/as los participantes. Sin embargo, es difícil identificar si el motivo es por adhesión al taller o por el imperativo de asistencia al programa.

Durante el taller, no se produce ninguna baja. Se realizan un total de nueve sesiones y las faltas son escasas. Un participante falta en dos ocasiones, tres de los participantes faltan en una ocasión, y los dos restantes, en ninguna ocasión. Por este motivo, se considera que la asistencia ha sido adecuada para alcanzar los objetivos propuestos y realizar un seguimiento de la actividad planteada.

- Cumplimiento del acuerdo normativo: El acuerdo normativo se realiza en la primera sesión, una vez planteado el proyecto. Se establece un diálogo donde se les propone elaborar un marco de convivencia, respecto a los criterios internos del grupo.

Entre los principales acuerdos, destacan la puntualidad, el respeto, el cuidado del material y el “buen rollo”. Además, se les sugiere la posibilidad de incorporar el factor confidencialidad, ante lo cual aceptan.

Respecto al cumplimiento del acuerdo, se destaca el cumplimiento unísono de los acuerdos instrumentales como el respeto entre ellos, la puntualidad y el cuidado del material.

Se menciona este aspecto ya que se valora como factor relevante para conocer cómo se desenvuelven y relacionan con el espacio arteterapéutico en función de los límites establecidos.

3.2. Aspectos concretos de la intervención

3.2.1. Temáticas que aparecieron durante la intervención:

Otras de las observaciones que se realizan durante el proceso de intervención es la temática de los contenidos de las obras. En este sentido, se detectan aspectos destacables en cuanto a la dimensión relacional.

El origen:

El origen es un tema recurrente durante todo el proceso de arteterapia. Algunos de ellos/as poseen origen extranjero, aunque la mayoría ha nacido en España. No obstante, la pertenencia y la identidad es un tema latente, que les remite a los lazos familiares y amistosos que poseen en esos lugares.

A continuación, se exponen algunas obras que lo ejemplifican mediante viñetas (Viñeta 1, Viñeta 2, Viñeta 3):

Viñeta 1.

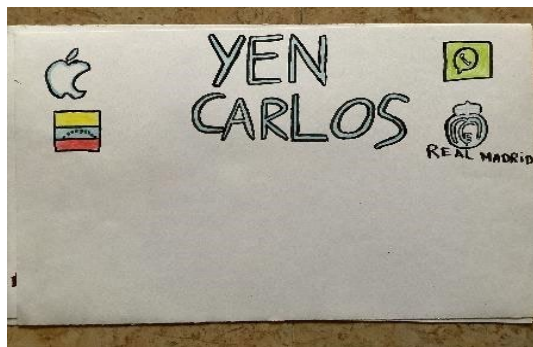
Referencia origen Florin.



En estas cuatro obras, Florin reitera la creación artística en torno a la bandera de su país de origen, Rumanía. Habla de él, de las ganas de ir, de su familia y de algunos amigos.

Viñeta 2.

Referencia origen Juan P.



En estas tres obras, Juan P. incorpora la bandera de su país de origen, Colombia, en sus creaciones. En sus comentarios también alude a la familia que tiene en ese lugar y la relación que mantiene con ellos/as.

Viñeta 3.

Referencia origen Darío.



En esta obra Darío menciona que está feliz con su pareja, que también es de Ecuador, como él. En el margen izquierdo inferior, se puede observar la bandera de dicho país.

Es preciso no olvidar que se trata de jóvenes en periodo adolescente, en un periodo sensible del desarrollo bio-psico-social. Por ello, la referencia a la bandera puede deberse a la necesidad de uso de símbolos, repetición creativa u otros motivos. En

cualquier caso, se destaca su uso por el carácter reiterativo y su relación con la configuración identitaria.

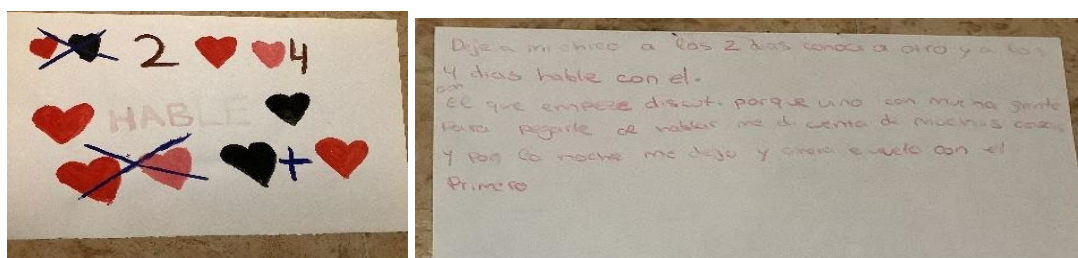
Las relaciones:

En general, una gran parte del contenido de las obras se remite a las relaciones con la familia, con el hogar, con la pareja o con los amigos. Por tanto, de esta información, también se pueden obtener datos sobre qué forma tienen estas relaciones, qué sentimientos y emociones generan en los participantes y cómo las afrontan.

A continuación, se muestra una serie de obras, en las cuales se pueden identificar la alusión a las relaciones, tanto familiares, como de otra índole.

Viñeta 4.

Obras y escritos referentes a relaciones afectivas.



Naira.

“Deje a mi chico a los 2 dias conoi a otro y a los 4 dias hable con el. Con el que empeze discuti porque vino con mucha gente a pegarle al hablar me di cuenta de muchas cosa y por la noche me dejo y ahora e vuelto con el Primero”

Viñeta 5.

Obras y escritos referentes a relaciones familiares.



Antoine.

“Es un león sentado debajo de un árbol a la sombra (...) Lo de detrás son los cachorrillos”



**MIS DIBUJOS DE HOY HA SIDO:
SOBRE MIS PROBLEMAS, SOBRE
COMO SOY, SOBRE EL KARMA DE
LAS PERSONAS, SOBRE QUIEN
HA ESTADO EN LAS BUENAS Y MAS
EN LAS MALAS.**

Martín.

“MIS DIBUJOS DE HOY HA SIDO: SOBRE MIS PROBLEMAS, SOBRE COMO SOY, SOBRE EL KARMA DE LAS PERSONAS, SOBRE QUIEN HA ESTADO EN LAS BUENAS Y MAS EN LAS MALAS”.

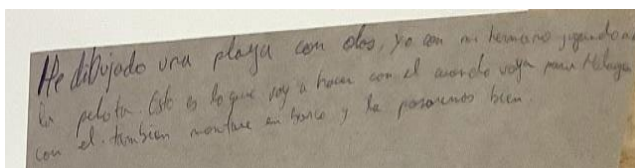
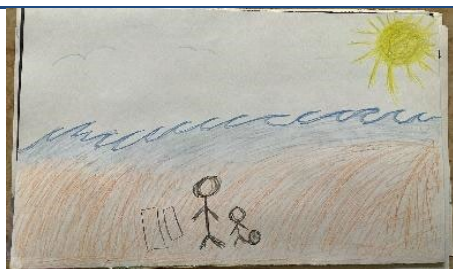
En esta obra, Martín aborda la relación con su padre y su madre. Más adelante se muestra más detalladamente.



*Estube en casa de mis abuelos maternos, fuy con mi hermana.
Fuimos a casa de mis abuelos y después donde mis tios, que viven al lado.
Estube hablando con mi abuela, me dijo que no me guardaban ningun rencor
por la movida que fue con mi madre.
Mi abuela me dio 20E y después nos vinimos a parla.*

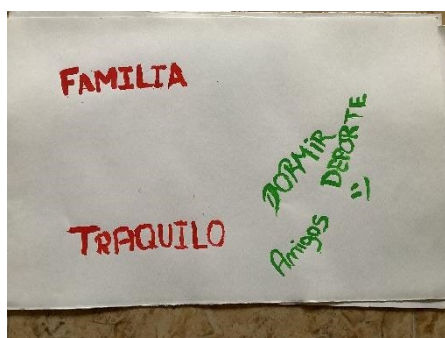
Naira.

“Estube en casa de mis abuelos maternos, fuy con mi hermana. Fuimos a casa de mis abuelos y después donde mis tios, que viven al lado. Estube hablando con mi abuela, me dijo que me guardaba ningun rencor por la movida que tuve con mi madre. Mi abuela me dio 20E y después nos vinimos a parla.”



Dario.

“He dibujado una playa con olas, yo con mi hermano jugando a la pelota. Esto es lo que voy a hacer con el cuando vaya para Málaga con el. También montare en barco y la pasaremos bien.”



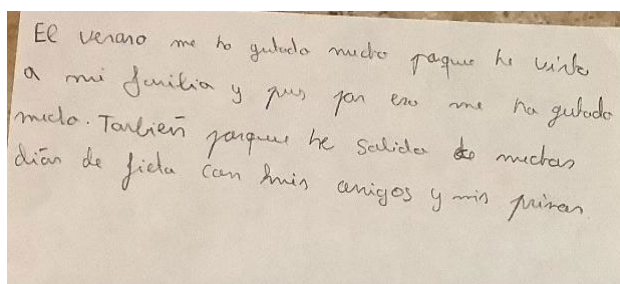
Antoine.

“He puesto cosas de mi vida, que me gustan, el deporte, dormir. (...) el rojo es por un lado y el verde por otro ”



Martín.

“He pintado mi vida, lo que me apetece hacer, acabar el módulo de mecánica, estar con nueva gente, conseguir dejar de fumar (...) mi familia, mis hermanos, porque están ahí, a las buenas y a las malas”



Florin.

“El verano me ha gustado mucho porque he visto a mi familia y pus por eso me ha gustado mucho. También porque he salido muchos días de fiesta con mis amigos y mis primas.”

Viñeta 6.

Obras y escritos referentes a relaciones de amistad.



Pues dibuje a mi Mejor Amiga
porque el sábado se va a
Rumanía y la echaré de menos
Un coche para mi princesa y la L
Porque quiero conducir ya.

Florin.

“Pues dibuje a mi Mejor Amiga porque el sábado se va a Rumanía y la echaré de menos

Un coche para mi princesa y la L Porque quiero conducir ya.”

Incluye referencia a su pareja.



Darío.

“He pintado la carcel y la libertad, el dólar porque me gusta el dinero y los amigos porque son los que están cuando lo necesitas (...) el guepardo como amuleto y el sol, porque me gusta el verano”

Viñeta 7.

Relación consigo mismo/a e identidad.



He dibujado mi fecha de nacimiento, un río, un escorpion y yo jugando al fútbol.

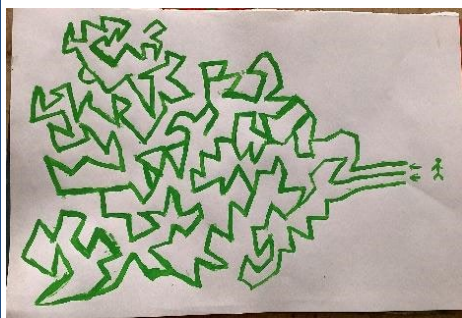
Antoine.

“He dibujado mi fecha de nacimiento, un río, un escorpion y yo jugando al fútbol.”



Juan P.

“Pienso mucho (...) me rallos.”



Darío.

Darío en esta sesión indica que se ha equivocado en algunos caminos que ha elegido: *“he tomado malos caminos (...) a veces estoy como perdido y no quiero equivocarme”*.



Al principio no sabía que hacer pero a medida que iba haciéndolo luego me sentí bien porque no me ha salido el dibujo tan mal como yo creía que me iba a salir. También me he dado cuenta de que es más difícil presentándose que dibujarlo porque no se exactamente como definirme la verdad que no me ha costado mucho ya que lo he tenido que hacer varias veces. La verdad que la actividad me ha parecido divertida.

Naira.

“Al principio no sabía que hacer pero a medida que iba haciéndolo luego me sentí bien porque no me ha salido el dibujo tan mal como yo creía que me iba a salir. También me he dado cuenta de que es más difícil presentándose que dibujarlo porque no se exactamente como definirme la verdad que no me ha costado mucho ya que lo he tenido que hacer varias veces. La verdad que la actividad me ha parecido divertida.”

3.2.2. Actitud y conductas

Respecto a las dinámicas de relación en el contexto arteterapéutico, se observan diferencias entre los/as participantes. Algunos de los elementos que se destacan son la actitud con la arteterapeuta y/o el resto de compañeros/as. También, respecto a la creación artística. En este sentido, se observa que la atención hacia actitudes y

conductas observables puede promover la comprensión sobre el estilo de relación que muestran.

Mientras algunos/as se muestran más orientados/as hacia el contacto con la arteterapeuta, otros/as lo hacen hacia los/as compañeros/as, o hacia la obra. También se dan casos en los que no hay una preferencia clara. Un aspecto clave que se observa es la diferencia entre el grado de complicidad, tanto con la arteterapeuta como con los/as compañeros/as. Dentro de la categoría actitud, también se observa cómo se relacionan con la actividad, cómo llegan: de buen humor, en silencio, serios, hacen bromas, etc. A lo largo de las sesiones se registran, mediante el diario de campo, estas apreciaciones.

Palabras y silencios:

Otro de los elementos que se observan durante las sesiones es lo que expresan, lo que comparten y cuentan, así como lo que no. Esta categoría guarda mucha relación con el proceso de creación artístico y la obra, puesto que una gran parte de los comentarios y diálogos giran en torno a la obra y el proceso.

Así pues, algunas de las diferencias que se observan son, la tendencia a dialogar, el tono con el que dialogan, para qué inician la conversación o de qué modo la finalizan. En este sentido, se observa que hay participantes que suelen iniciar el diálogo con la arteterapeuta, por generar una conversación sobre cualquier tema, mientras que otros/as lo inician con los/as compañeros/as, obviando en cierta medida a la arteterapeuta.

Otro de los elementos a los que se presta atención es a las referencias, alusiones y lecturas que realizan de sus obras. En el punto 1 de este apartado, se ha podido ver una gran cantidad de alusiones a contenidos referentes a las relaciones. Esto tiene un carácter completamente individualizado, puesto que cada cual habla de su propia obra. Sin embargo, la conversación durante el proceso de creación permite que los/as participantes se puedan ver interpelados por algo que otro/a compañero/a ha dicho.

Obra:

En cuanto a la obra, se observa que la forma de abordar el proceso de creación también muestra diferencias. Algunos de los elementos que se destacan es el comienzo y el proceso de composición de la obra; cómo de centrados/as se muestran en la creación; así

como el contenido de la obra, en relación con la narrativa que hacen de esta. Así, se observa que en algunos casos hay una mayor tendencia a comenzar directamente a crear, mientras que otros/as prefieren observar a los/as compañeros/as o esperar algún comentario por parte de la arteterapeuta. En ocasiones, también se observa que la demanda de ayuda hacia la arteterapeuta es reiterativa sólo en algunos/as participantes, mientras que en otros/as no.

3.3. Primeras categorías de observación

En la quinta sesión, hacia la mitad del proceso, se comienza a prestar atención a diferentes elementos concretos destacables. Esto surge de la necesidad de organizar y orientar, sensiblemente, la mirada. También, de la detección de diferencias individuales en estos aspectos. De esta forma, se señalan “actitud”, “atención, palabras, silencios; feedback” y “obra” como categorías de observación:

Actitud: en este plano, se observa que la actitud es un elemento que fluctúa en cada uno de ellos/as según el día. Por este motivo, se inicia a observar, de forma más estructurada este factor. Se comienza a registrar, a grandes rasgos, la actitud consigo mismo/a, con respecto a la obra, con la obra y el material, con la arteterapeuta y con el grupo.

Atención, palabras, silencios; feedback: otro de los elementos que se comienza a registrar con cierta organización, son las palabras, la dirección de la atención, si existen silencios y el feedback realizado por la arteterapeuta, si se da el caso.

Obra: por último, se pretenden analizar diferentes aspectos relacionados con la obra en relación al discurso del participante. En este apartado, se describe cómo ha sido el proceso de creación, cómo de implicado se muestra y se hipotetiza sobre el mensaje implícito de la obra. A continuación, se muestra el ejemplo del registro de una sesión con Martín. En primer lugar se muestra la obra y el escrito realizado y, posteriormente, el registro realizado en torno a las categorías anteriormente descritas.

Viñeta 8.

Obra y escrito Martín.



MIS DIBUJOS DE HOY HA SIDO:
SOBRE MIS PROBLEMAS, SOBRE
COMO SOY, SOBRE EL KARMA DE
LAS PERSONAS, SOBRE QUIEN
HA ESTADO EN LAS BUENAS Y MAS
EN LAS MALAS.

“MIS DIBUJOS DE HOY HA SIDO: SOBRE MIS PROBLEMAS, SOBRE COMO SOY, SOBRE EL KARMA DE LAS PERSONAS, SOBRE QUIEN HA ESTADO EN LAS BUENAS Y MAS EN LAS MALAS”

Viñeta 9. *Categoría de registro “actitud”, Martín.*

ACTITUD:

▪ **Consigo mismo:**

Conectado, serio, crítico

▪ **Con la obra:**

Conectado, implicado personalmente. Más de forma racional, no tanto emocional.

▪ **Arteterapeuta:**

No hay búsqueda, paso por su lado y está tranquilo, en la obra. Cuando me acerco, colabora.

▪ **Con el grupo:**

Se integra en una conversación con otro chico sobre oveja negra.

Viñeta 10.

Categoría de registro “atención, palabras, silencios; feedback”.

ATENCIÓN, PALABRAS Y SILENCIOS; FEEDBACK:

Trabaja en silencio, implicado. Se ve como oveja negra. Le pregunto sobre el ying y yang (como elemento dual) y me habla del karma. Cree que el karma será el que ponga a cada persona en su lugar, sobre todo las que le han hecho daño y le pregunto por la tormenta y dice que son sus problemas. En esa ocasión le vuelvo a preguntar por el karma, y dice que sus problemas no tienen que ver con el karma. Resistencia, no externaliza el problema, se ve como oveja negra.

Me habla de su madre, sólo le hace caso a ella, que no le ha hecho caso en otras ocasiones, y se dejó llevar por las malas compañías.

Viñeta 11.

Categoría de registro “obra”.

OBRA:

▪ **Proceso creador:**

Comienza por la mano central como elemento de apoyo: el ojo central junto con el rastro verde.

▪ **Implicación:**

Implicación personal no emocional. No muestra conexión emocional con su discurso.

▪ **Mensaje implícito**

La mano-ojo, lo que ha visto o como él se ve. La huella que ha dejado en él: oveja negra. Dualidad. Elementos: ying yang, corazón roto, familia (mitad padre, mitad madre) padre parte racional. Oveja negra misma estructura que tormenta. Color amarillo madre y rayo. Laberinto y nubarrón gris: perdido y confuso caos. Elemento equilibrio obra: dispar. No integrado, no conciencia de porqué. Color azul, no sabe por qué lo hace.

Habla de quién ha estado en las buenas y en las malas y sólo hacerle caso a la madre: ¿Dónde está el padre? Para él quien ha estado siempre es su madre, no su padre.

3.4. Proceso de supervisión: revisión primeras categorías de observación

Estas primeras categorías ofrecen información valiosa. Sin embargo, se observa que cada una de ellas es bastante abierta, por lo que se hace preciso concretar más cada categoría. A continuación, se exponen algunas valoraciones realizadas en torno a cada una de ellas, en las sesiones de supervisión:

Actitud:

En cuanto a la actitud consigo mismo/a, se observa que en cada sesión se atiende a diferentes aspectos para describir esta subcategoría. De la misma manera, en actitud con la obra, la arteterapeuta y con el grupo, se observan las mismas dificultades. Es por esto que, se estima oportuna la atención a dichos aspectos, pero la necesidad de afinar y concretar más.

Atención, palabras, silencios y feedback:

Esta categoría se valora como oportuna y necesaria, aunque de la misma manera, se requiere una mayor concreción. Por un lado, se valora adecuada la atención a esta categoría, sin embargo, se estima que es preciso reformularla. Esto se debe a que se pierden matices de la globalidad de la comunicación verbal. Por ello, se cree necesario modificarla.

Obra:

Esta categoría se valora como necesaria para la observación del estilo relacional del participante. Respecto a “proceso creador” se estima que necesita mayor ampliación de categorías que permitan ir describiendo y definiendo el fenómeno de creación. En cuanto a implicación, es preciso concretar más, aunque se valora como adecuada. Finalmente, respecto a “mensaje implícito”, desde la supervisión se valora como una categoría interesante que complementaría un protocolo de registro. Sin embargo, se estima que no es fundamental para el registro de conductas observables respecto al estilo vincular. Además, posee un inconveniente al tratarse de una categoría basada en la hipótesis. Por ello, se mantiene para los objetivos arteterapéuticos, pero no para los objetivos de investigación.

Además, del análisis de esta categoría en supervisión se extrae la apreciación de que no existe un espacio ni un lugar propio para reflejar el proceso de uso de material, así como

el manejo de este. En este sentido, puede que se esté pasando por alto parte del proceso y que no se esté reflejando en los registros ya que no se le ha concedido el lugar para ello.

Así, de las categorías principales de observación diseñadas. Se decide optar por categorías más fácilmente descriptibles. En la supervisión se observan diferencias individuales que no logran ser reflejadas en el actual guión de registro. Por este motivo, se valora el cambio por categorías más amplias que permitan ir extrayendo conductas y dinámicas observables de forma más exacta. Estas son:

- Comunicación verbal: se estima que es interesante la observación de lo que se dice y cómo lo dice. Las categorías “actitud” o “atención, palabras, silencios y feedback” se observa que no consiguen abarcar o recoger de manera clara la información y, sobre todo, de manera homogénea.
- Comunicación no verbal: se hace preciso describir cómo se mueve por el espacio, cómo actúa físicamente y qué expresa a través del lenguaje no verbal. La categoría “actitud” no logra abarcar toda la información relativa a esta cuestión.
- Material: a lo largo del proceso, se observa que el material debe tener una categoría propia, pues a través de su uso también está aportando información. Por ello, se valora esta categoría como propia, al margen del proceso creador. Durante las supervisiones se aprecia que elementos como el uso de un material determinado, patrones recurrentes de creación o técnicas, no están siendo atendidos de forma específica.
- Obra: el gran objetivo de esta investigación es obtener información registrable sobre el estilo vincular en un contexto arteterapéutico, por lo que una de las grandes categorías deberá ser el proceso creativo y la obra. Algunos de los aspectos concretos que se pueden analizar son la implicación, así como la repetición en la obra.

Otras cuestiones que emergen de la supervisión

Otro aspecto tratado en las supervisiones es el referente a la creación de un espacio propio para la puesta en común y cierre grupal, dentro del encuadre interno. En este sentido, se estima la necesidad de delimitar claramente este espacio y otorgarle un tiempo exclusivo, ya que a través del intercambio grupal se pueden nutrir los procesos personales.

4. Reflexiones al cierre del caso 0

A través de esta fase piloto se ha podido observar el contexto que enmarca el objeto de estudio, cuando este todavía no es muy conocido por la arteterapeuta-investigadora bajo este rol. Por ello, uno de los principales objetivos ha sido la mirada hacia este marco de realidad tratando de descubrir factores que influyen en el comportamiento y dinámica del grupo en arteterapia. Entre estos factores se encuentra la influencia del programa de referencia, REDES. No se llega a saber de qué manera influye este elemento en el grado de implicación, participación y asistencia al taller de arteterapia puesto que el programa REDES tiene un carácter obligatorio ya que se trata de medidas judiciales impuestas a menores. Atendiendo a todos estos factores, la asistencia se valora de forma positiva puesto que se han dado muy pocas ausencias y una participación activa notable. En cuanto al grado de implicación en el proceso, se puede ver como el elemento que permite complementar la duda respecto a las faltas. En general se observa alta receptividad al taller. A lo largo de este capítulo se puede ver que existe conexión con la actividad e implicación en el proceso creativo atendiendo a los objetivos arteterapéuticos de autoconocimiento y expresión. En este sentido, también se ha observado cómo el transcurso de las sesiones ha permitido una mayor afinidad con la actividad.

El cumplimiento del acuerdo normativo es otro factor observado que guarda coherencia con lo anteriormente nombrado. En general se han respetado todos los pactos establecidos inicialmente. Se observa congruencia entre este factor y el grado de receptividad observado respecto al taller.

Otro elemento relevante, ha sido el grado de apropiación del espacio. En este sentido, se destaca que la fluidez y la aceptación del taller puede verse influida por el grado de vínculo que los/as participantes del taller tengan con la institución o entidad en cuestión.

En este sentido, los/as participantes ya disponen de un recorrido en el centro y conocen a muchos/as de los profesionales, de los cuales unos tantos, intervienen con ellos/as. El centro socioeducativo es un lugar familiar y reconocible para ellos/as. Por tanto, todo ese bagaje puede repercutir en la mirada que los/as participantes dispongan, a priori, de la actividad.

Como contrapunto, se constata la posibilidad de elaborar un marco arteterapéutico diferenciado y con identidad propia, en colaboración con el resto de actividades de tipo socioeducativo. En este sentido, el hecho de que la arteterapeuta-investigadora solo tenga ese rol e intervenga con ellos/as en ese espacio exclusivo, permite construir un lugar propio para ese grupo en concreto. Por ello, podría ser importante tener en cuenta la importancia de no mezclar o sumar roles. Al respecto, quizá podrían no darse las mismas circunstancias con un mismo profesional que ejerciera de arteterapeuta y de educador/a.

Respecto a las observaciones concretas durante la intervención, en función de la dinámica relacional, se han detectado los siguientes elementos relevantes para establecer una atención orientada a ellos: temática, la actitud, las palabras y silencios, así como la obra. En el caso de la temática y contenido de las obras, se identifica la reiteración de cuestiones referentes a la identidad y las relaciones significativas como las familiares, amistosas, afectivas y con uno/a mismo/a. Respecto a la actitud, las palabras y silencios, así como la obra, se encuentran diferencias significativas entre participantes, así como tendencias y perfiles diferenciados. Este hallazgo, moviliza el interés y la atención de la arteterapeuta por establecer categorías de observación en base a estas.

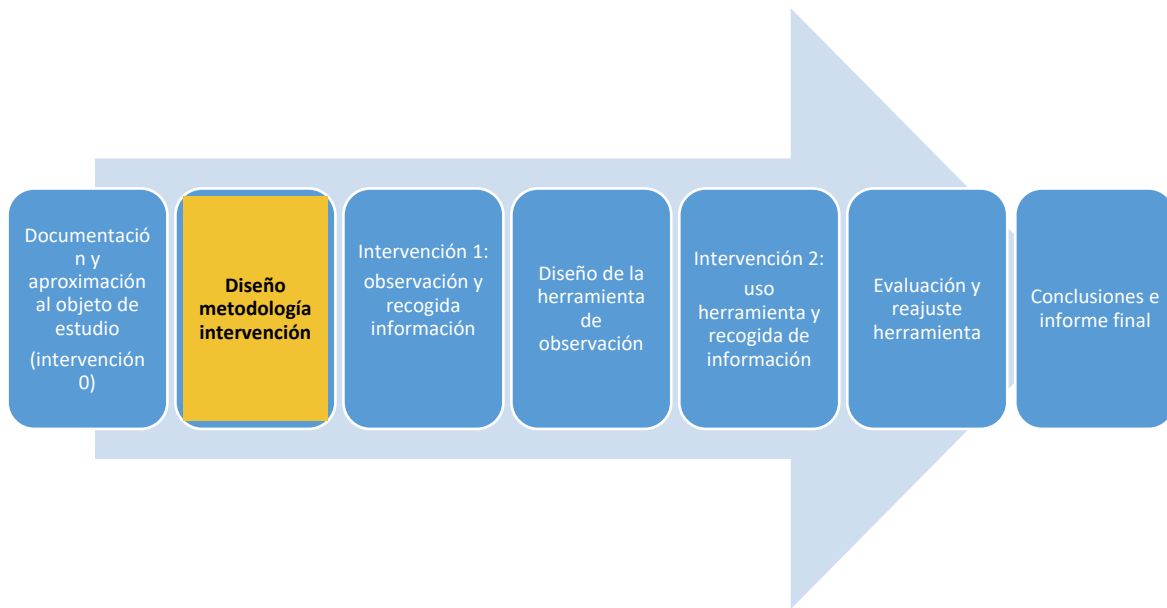
Toda esta observación a lo largo de las sesiones ha permitido conocer el contexto concreto de intervención, entender qué elementos y dinámicas se pueden dar y, de esta manera, atender a su especificidad para el diseño de la herramienta. De alguna manera, esta primera fase piloto, permite entender que el encuentro grupal estará marcado por la diversidad personal que cada uno de los participantes presenta y que componen el grupo.

Otra de las principales conclusiones destacables es el papel ejercido por la supervisión para la concreción en el proceso de registro. En un primer momento se atiende a las primeras categorías que se van apreciando en la construcción del proceso arteterapéutico: “actitud”, “atención, palabras y silencios; feedback” y “obra”. Sin embargo, en la supervisión externa se promueve el análisis de dichas categorías y las limitaciones que presentan. Tras desarrollar un primer boceto de registro, a través de la supervisión se valora que las primeras categorías deben modificarse. Estas resultan un tanto inexactas ya que no es posible atender y registrar siempre bajo el mismo criterio. Por ello se opta por atender a elementos fácilmente observables y definibles para ir concretando progresivamente y encontrando más subcategorías. Se opta, entonces, por nuevas categorías que permitan establecer una mirada amplia, abarcable y fácilmente descriptible. Las nuevas categorías que se establecen son “comunicación verbal”, “comunicación no verbal”, “material” y “obra”.

La supervisión ha puesto de manifiesto las limitaciones de las primeras categorías y, a partir de estas limitaciones, se han propuesto nuevas categorías, más ajustadas a la realidad y contexto de observación. Además, otra cuestión que se destaca en la supervisión es la necesidad de ajustar el encuadre, incluyendo un espacio específico para la puesta en común y cierre grupal.

Una vez finalizado el proceso arteterapéutico y de supervisión, el contexto del objeto de estudio es reconocible y se ha obtenido un mayor conocimiento de las características de este. Además, se han propuesto, en base a la experiencia y la supervisión, categorías que, previsiblemente, pueden lograr una mayor amplitud y concreción en el proceso de observación. Por ello, se estima oportuno la necesidad de realizar otra experiencia en arteterapia que permita probar estas categorías y desarrollar una observación con un grado mayor de sistematización, atendiendo a la propuesta realizada en esta fase.

Para ello, se considera fundamental la elaboración de un marco metodológico definido y ajustado al contexto concreto de intervención. Con ello, se pretende disponer de una referencia teórico-metodológica que responda a la realidad observada: menores en riesgo de exclusión en un entorno socioeducativo. Esto implica realizar un estudio en profundidad de los principios epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos para la intervención.



3. Propuesta metodológica: intervención en arteterapia con menores en riesgo con un enfoque relacional basado en los estilos de apego

En los proyectos de atención socioeducativa, se asiste a una realidad compleja y diversa puesto que los y las jóvenes y menores que participan en ellos no responden a un contexto único, sino más bien heterogéneo. Sin embargo, es interesante remarcar que todas las personas que participan en dichos programas se encuentran en una franja de edad que marca un momento del desarrollo con carácter propio: la adolescencia. Esta es una etapa de cambio, de crecimiento y formación de la identidad, en la cual los adolescentes están buscando nuevas figuras de referencia. Dentro de esta realidad se observan, en ocasiones, pautas de relación y comunicación que resultan desajustadas y contradictorias al desempeño social. Sin embargo, responden a un ajuste a otros entornos, como es el de referencia. En este sentido, a nivel familiar, social y/o cultural el contexto en el que están insertos/a tiene un gran peso en el desarrollo de las diferentes conductas.

En los proyectos de intervención socioeducativa con menores en riesgo, se observan algunos elementos destacables como patrones educativos familiares sin un marco normativo claro, violencia intrafamiliar o problemas de adicciones en el núcleo familiar, entre otros. La pretensión de la intervención en arteterapia no es buscar una explicación o unas causas de las conductas de estos/as jóvenes, sino más bien realizar un

acompañamiento que les permita hacer una revisión y comprensión de su realidad y de cómo mediante esa conducta desajustada se expresa gran parte del sufrimiento que esto les genera. Es por esto que se da importancia al contexto de referencia de los/as jóvenes para comprender su realidad y se mencionan las anteriores situaciones.

En base a lo anterior, tomando como referencia los planteamientos de la teoría del apego, el tipo de vínculo que se establece entre padres e hijos/as tiene un papel fundamental en el desarrollo de estos/as menores y jóvenes, los/as cuales integran y ponen en funcionamiento pautas de relación y vínculo con el mundo sistemáticamente (Wallin, 2012). Concretamente, dentro del trabajo que se lleva a cabo en la intervención socioeducativa, se observan dificultades comunicativas, así como necesidades de expresión emocional. De este modo, se detectan formas desajustadas de interacción a nivel comunicativo, así como un manejo emocional limitado, carencial o poco adecuado.

Dicho de otro modo, se observa dificultad generalizada para expresar y comunicar sobre los estados internos; es decir, hablar sobre emociones, fortalezas y/o vulnerabilidades. A nivel social, existe un gran vacío y falta de manejo con respecto a la dimensión emocional, como la forma de tratar y hablar sobre lo que "nos sucede". Por tanto, contemplando todos los recursos que se les brinda a los/as jóvenes y menores de los proyectos socioeducativos, se propone un recurso complementario donde trabajar el proceso de introspección, autoconocimiento y elaboración personal de la propia biografía. Concretamente, se propone la intervención en arteterapia para establecer un encuentro entre menores, arteterapeuta y creación artística como proceso comunicativo.

Tras una primera aproximación al objeto de estudio mediante un proceso de arteterapia, es fundamental establecer el marco de intervención que guíe la posición de la profesional, atendiendo al foco de estudio del presente trabajo: el apego en arteterapia con menores en riesgo de exclusión social.

Para ello, se parte de aspectos generales: epistemología y concepción teórica del arteterapia; hasta cuestiones más específicas: concepción teórica del arteterapia, principios metodológicos, así como el abordaje de las técnicas narrativas y artísticas, todo ello orientado a menores en riesgo desde una mirada específica en el apego.

1. Marco epistemológico: constructivismo y construccionismo

La intervención arteterapéutica es uno de los pilares fundamentales de este estudio, por lo que es imprescindible exponer un marco definido desde el cual la investigadora-arteterapeuta entiende la práctica de esta disciplina. Para ello, el primer paso es la delimitación epistemológica, es decir, cómo se construye el conocimiento de la realidad, lo cual lleva implícito cómo se entiende que las personas construyen su realidad y el relato que realizan de esta.

Ya en la metodología de investigación se exponía el enfoque constructivista interpretativo como una forma de mirar y entender los procesos de construcción de conocimiento, ubicando la presente investigación dentro de este paradigma. Además, en dicho capítulo, respecto al enfoque constructivista, se señalaba la importancia de relacionar la práctica investigadora con la práctica arteterapéutica.

Desde este punto de partida, algunos planteamientos terapéuticos actuales señalan el constructivismo y el construccionismo como dos marcos referenciales de comprensión respecto a la construcción de la realidad. Estos planteamientos se ubican en un contexto de pensamiento actual posmoderno, donde no existen las verdades absolutas y se trasciende la neutralidad y el pensamiento racional (Olguín, 2007).

Ambos planteamientos, constructivismo y construccionismo comparten principios convergentes y, al mismo tiempo, muestran ciertas divergencias. Respecto al núcleo de convergencia, asumen la realidad como un proceso de construcción subjetivo y activo que implica crear o generar conocimiento (Bedoya y Arango, 2012). Dicho de otro modo, las personas entienden su realidad mediante la construcción de significados que elaboran activamente y de forma subjetiva. En cuanto a las divergencias entre sí, se encuentran el objeto de atención, la construcción de la identidad, la emocionalidad, la función que juega el lenguaje y las funciones del proceso terapéutico (Bedoya y Arango, 2012). El objeto de atención del constructivismo es el proceso interno de construcción individual del conocimiento, mientras que el construccionismo se centra en la construcción que se lleva a cabo a través de la interacción.

Desde el constructivismo, la construcción de la identidad se entiende como un proceso individual donde la persona es observadora de sus propios pensamientos y en base a

ellos establece significados; el construccionismo, sin embargo, entiende que la identidad se constituye en torno a las relaciones. Respecto a la emocionalidad, el constructivismo la entiende como una construcción personal, mientras que el construccionismo reconoce en ésta un carácter dinámico construido en torno a la interacción. El lenguaje para el constructivismo es la herramienta que permite establecer cambios y nuevos relatos, para el construccionismo tiene un marcado carácter social y contextual donde la negociación social posee un papel fundamental. En el constructivismo, la función terapéutica se centra en la movilización de los esquemas contruídos por la persona para que pueda elaborar otros; mientras, en el construccionismo, la función terapéutica se centra en la interacción y el intercambio comunicacional, de manera que puedan aparecer alternativas útiles para la persona (Bedoya y Arango, 2012). Como se puede observar, existe una sintonía respecto a cómo entienden ambas corrientes la forma que tienen las personas de elaborar su realidad, mediante una construcción subjetiva. Sin embargo, el constructivismo asume que son los procesos individuales los responsables de dicha construcción, mientras que el construccionismo entiende que esa construcción se da a través de la interacción y el intercambio social que la persona experimenta en su propio contexto.

Desde un punto de vista epistemológico, en relación con la práctica arteterapéutica, se entiende que las personas con las que se interviene, han elaborado una construcción propia de su realidad mediante un proceso de carácter psicológico (en relación al constructivismo) y social (en relación al construccionismo) el cual orienta su comportamiento y experiencia subjetiva (Bedoya y Arango, 2012). Por ello, quizá la clave no sea excluir una u otra posición, sino acoger la función complementaria (Bedoya y Arango, 2012) que pueden aportar y cumplir ambos planteamientos en cuanto a la manera de entender la intervención arteterapéutica.

Modelo biopsicosocial

Para continuar con esta definición metodológica, respecto a la intervención en arteterapia con menores en riesgo, es preciso señalar cuáles son los factores o dimensiones que intervienen en el proceso de construcción de la realidad de una persona. La forma de entender y contemplar cuáles son esos elementos marcará una clara direccionalidad respecto a la mirada que se establezca en arteterapia.

Desde el modelo biopsicosocial, el foco de atención está puesto en tres grandes

dimensiones: la biológica, la psicológica y la social. Desde este modelo se entiende que el bienestar guarda relación con estas tres categorías, las cuales están en interacción y constituyen a la persona como un ser integral (Barrera, 2018).

Es necesario contar con un marco como el biopsicosocial que permita integrar estas perspectivas diferentes, al mismo tiempo que mantiene las particularidades de cada una, puesto que un solo enfoque no permite dar alcance a la complejidad de la realidad vital de una persona (Uribe, 2014).

2. Posicionamiento teórico del arteterapia con menores en riesgo

El arteterapia se articula a través de una serie de procesos que trascienden a los resultados de belleza artística a los que se suelen asociar las producciones puramente artísticas. Cuando la intervención se produce desde el arteterapia, el producto que se obtiene es la imagen del universo interno de la persona, aunque no haya una intención artística concreta. En arteterapia, la creación artística cristaliza en un objeto que resulta ser contenedor del mundo interno de la persona que crea. Es por esto que no se le confiere especial atención a la dimensión estética en términos de belleza de la obra. Según la FEAPA (2016):

Se entenderá por Arteterapia una vía de trabajo específica que utiliza el proceso de creación a través del lenguaje artístico para acompañar y facilitar procesos terapéuticos 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. (p.6)

Es a través de este proceso de creación, el lenguaje artístico, como se pretende acompañar a las personas para alcanzar ese “bienestar bio-psico-social” que se menciona en la definición.

Ya en el marco teórico se han expuesto las bases teóricas del arteterapia como el psicoanálisis relacional, la educación artística y las corrientes artísticas del s.XX;

también, se señala la perspectiva sistémica respecto a la intervención con menores en riesgo, entre otros. En este apartado, la intención es ajustar, de manera específica, las posiciones teóricas que sustentan la intervención en arteterapia con menores con un foco específico en la teoría del apego. Precisamente, por ello, se pretende delimitar de forma concreta y no demasiado extensa cuáles son, para no caer en la repetición.

Entre los principales planteamientos teóricos en los que se fundamenta este diseño metodológico se encuentran el psicoanálisis relacional, la terapia sistémica, la terapia narrativa y la teoría del apego. Se trata de un enfoque integrador, puesto que se busca mantener una mirada más allá de una única visión teórica y, así, poder actuar desde una perspectiva más amplia (Estalayo et. al, 2021). De hecho, un modelo actual centrado en la intervención psicoterapéutica con menores en riesgo es la Psicoterapia de Vinculación Emocional Validante (VEV) (Estalayo et. al, 2021), la cual se define como un modelo de terapéutico integrador e incluye todos los planteamientos teóricos citados anteriormente. Es por ello que, desde este planteamiento, se toman como referencia las aportaciones de la psicoterapia VEV respecto a la perspectiva integradora, ya que esta posición permite atender con mayor profundidad y visión las necesidades y realidades de los/as adolescentes en riesgo.

2.1. Psicoanálisis Relacional

En relación a las posiciones teóricas citadas en el párrafo anterior, el arteterapia se sostiene, en una parte importante, en algunos planteamientos relevantes del psicoanálisis. El arteterapia establece puentes entre el material inconsciente y el material consciente, del mismo modo que propone el psicoanálisis (López, 2010). Puesto que en otros apartados de este trabajo ya quedan expuestos, en esta ocasión serán enunciados y definidos brevemente. Algunos de los elementos principales, en relación al psicoanálisis, que fundamentan esta propuesta metodológica son:

- El psiquismo creador: la creación en arteterapia implica la gestación de nuevas alternativas dentro del marco de realidad de la persona. En este sentido, la creatividad, desde un punto de vista arteterapéutico, es el potencial para encontrar nuevas formas de actuar viables con respecto a lo que a la persona le sucede, además de comprenderlo (Fiorini, 2004).

- Lenguaje simbólico: el arteterapia permite expresar de manera implícita a través de símbolos. Muchas de las construcciones internas que las personas elaboran, proceden de etapas preverbales, por lo que la expresión artística favorece el acceso a ese material inconsciente. El arte se convierte en un lenguaje propio donde la persona puede hablar de manera simbólica, lo que favorece un abordaje de la realidad subjetiva de una forma poco invasiva (Basolls, 2006).
- Espacio transicional: Winnicott, renombrado psicoanalista, acuñó el término de objeto y espacio transicional (Bermejo, 2017), como el lugar intermedio entre la realidad interna y externa del bebé durante el proceso de individuación. En momentos de angustia (y ausencia de la figura cuidadora) éste/a recurre a dicho objeto para alcanzar bienestar y seguridad. Como se ha expuesto, permite al niño o niña crear un área intermedia entre sí mismo/a y otra persona o entre sí mismo/a y la realidad. Es real y subjetivo al mismo tiempo puesto que como objeto es real y tangible, pero al otorgarle unas funciones especiales e individuales asume un carácter subjetivo. El espacio arteterapéutico funciona como analogía de ese fenómeno transicional. En este sentido, el acompañamiento arteterapéutico juega un papel transicional donde la persona puede depositar ese contenido subjetivo y sentirse seguro. Este espacio transicional es un patrón paralelo al juego transferencial en la situación terapéutica (Bermejo, 2017).

El espacio arteterapéutico es un espacio transicional. Concretamente, tiene unas condiciones muy específicas donde se encuentra el triángulo terapéutico. Este triángulo está compuesto por la obra, la persona y la arteterapeuta.

- Transferencia y contratransferencia: desde una perspectiva relacional, estos dos elementos pueden entenderse como los fenómenos inconscientes que se hacen presentes en el ámbito terapéutico (Sánchez, 2013). Se trata del proceso a través del cual la persona puede traer al espacio arteterapéutico la experiencia de los vínculos primarios e íntimos. En arteterapia esa intimidad se re-experimenta con la materia, el proceso y la arteterapeuta (Espinosa y Rodríguez, 2006), siendo un aspecto fundamental de la intervención .

- Foco en la teoría del apego: desde este trabajo se pone especial interés en el estudio del apego, una propuesta de origen psicodinámica que, progresivamente fue tomando forma y fundamentándose desde diferentes enfoques y corrientes. Bowlby (1995), desde una perspectiva psicoanalítica, formuló la relevancia que las primeras relaciones entre bebé y figura cuidadora ejercían en el desarrollo psíquico. La inclusión de esta mirada en el dispositivo arteterapéutico resulta clave y se expone a lo largo del presente trabajo. El estilo de apego desarrollado, tiene una resonancia a lo largo de la vida de la persona. La inclusión de esta mirada permite acompañar de forma acompasada a la persona: atendiendo a las manifestaciones del estilo de apego en el espacio arteterapéutico y dando respuestas ajustadas a su forma de relacionarse, con la obra y la arteterapeuta. En este sentido, comprender de qué manera se manifiesta el estilo de apego, qué estilo de apego está presente en el dispositivo arteterapéutico, contribuye al proceso de intervención. Lecannelier (2009) remarca las fortalezas de atender a esta cuestión en terapia para favorecer un marco de seguridad y que permitan a la persona construir una nueva experiencia de seguridad a través de la relación con el/la profesional. En este sentido, el arteterapia presenta un marco relacional triangular (Serrano, 2016) compuesto por la obra, la arteterapeuta y el/la adolescente.

Este triángulo relacional resulta ser una de las potencialidades del arteterapia, puesto que dentro de este sistema aparece un tercer elemento dentro de la relación terapéutica: la obra. En palabras de Ramos (2014):

Es fundamental la relación que se da con la obra, constituyendo ésta un elemento en sí mismo con el que el paciente establece un vínculo. El proceso y el objeto artístico que se realiza en la terapia reúne una serie de particularidades no tiene finalidad estética, se utiliza como juego, paralelo a la actividad onírica, es una forma de comunicación no verbal, un elemento proyectivo y transferencial. Este es un aspecto fundamental de la práctica del arteterapia ya que la posibilidad vincular es doblemente mayor que en otras prácticas. (p.18)

El potencial relacional en arteterapia es doble y el carácter transferencial de la obra y del proceso creador, puede revelar, si me mira con atención, la forma en que la persona se relaciona a través del dispositivo arteterapéutico.

2.2. Terapia Sistémica

Por su parte, la terapia sistémica aporta una mirada más amplia hacia el/la adolescente, donde este/a es asumido/a, no como una unidad autónoma e independiente, sino como una parte de un sistema más amplio, como puede ser la familia, su contexto académico o su grupo de iguales. Este enfoque terapéutico se fundamenta en “la pragmática de la comunicación, en la teoría general de sistemas y en conceptos sobre la cibernética” (Nuñez y Tejada, 2019, p.169). Los planteamientos de la terapia sistémica proponen que la conducta de las personas están mediadas por la comunicación que se establezca entre ellas y considera la patología como un problema de relación entre las personas que integran un sistema, no como un problema exclusivo de la persona que experimenta dicha patología (Nuñez y Tejada, 2019). Desde esta perspectiva, se entiende que toda comunicación tiene un componente de contenido y otro relacional, es decir que tiene una intención (Moreno, 2018).

La sistémica propone que las personas se encuentran insertas en sistemas y funcionan de forma interdependiente. Así pues, cuando se da algún cambio en el sistema, todos los miembros se ven afectados. De esta forma, la sistémica expone que cuando existe un síntoma o una conducta desajustada de uno de los miembros, se trata de una pauta comunicativa que indica que algo no está bien. Por tanto, el objeto de la sistémica no es la persona, de manera individual, sino el sistema en sí, generalmente, la familia (Nuñez y Tejada, 2019).

Tomando como referencia la población de estudio de este trabajo, los/as adolescentes, existen diferentes hipótesis sobre las dificultades y problemas en la adolescencia desde la terapia sistémica. Estos son (Moreno, 2018):

- “Función protectora del síntoma e incongruencia jerárquica” (Moreno, 2018, p.129): esta hipótesis pone de manifiesto que, en ocasiones, los procesos de desarrollo de autonomía por parte de los/as adolescentes pueden resultar una amenaza para el sistema, por lo que puede terminar desarrollando una respuesta

desajustada o desadaptativa para mantener el equilibrio familiar. De alguna manera, el/la adolescente, ocupando una posición inferior en la jerarquía, está condicionando y movilizand o la interacción familiar.

- “Dificultades en el proceso de individuación” (p.130): el proceso de individuación en la adolescencia puede presentar dos vertientes: la individuación en consonancia o en contra. El primero se refiere al proceso de construcción de la propia identidad en consonancia con la imagen e historias que el sistema define. El segundo hace referencia a la construcción de la identidad de manera individual y en contra del marco ofrecido por el sistema. En general, el proceso de individuación se ve influido por el diálogo entre esas dos vertientes y lo afronta el/la joven. Desde esta hipótesis, se sostiene que una dificultad importante en el proceso de individuación procede de los miedos inconscientes de los padres y, de esta manera, influyen en la conducta de los/as hijos/as.
- “Lealtades invisibles” (p.131): esta hipótesis pone en énfasis que en todos los sistemas familiares existen normas cuyos miembros deben cumplir. Durante el proceso de individuación la lealtad a esas normas pueden ponerse en tela de juicio, o no. Una adhesión total, o lealtad, a esas normas, como una transgresión, puede generar dificultades personales en los/as jóvenes durante su proceso de individuación, como sensación de culpabilidad o falta de autonomía.

Desde este trabajo, donde se interviene con jóvenes insertos en sistemas familiares muy diversos y con diferentes problemáticas, no se pretende desarrollar una intervención sistémica. Sin embargo sí se valora la mirada sistémica como fundamento teórico para la intervención. La inclusión en la intervención arteterapéutica de una perspectiva que integre estos planteamientos respecto a las conductas desajustadas y el componente comunicacional, así como la relación con el sistema familiar, resulta elemental para mantener una mirada más profunda y ajustada. Del mismo modo sucede con las hipótesis respecto a las dificultades que se pueden encontrar en la adolescencia, citadas anteriormente.

2.3. Terapia Narrativa

Desde la terapia sistémica, se le da una gran importancia a los relatos que se establecen respecto a las dinámicas relacionales dentro del sistema. En las terapias narrativas también se pone el foco en esos relatos y en el proceso de construcción que se ha llevado a cabo. La terapia narrativa mantiene una concepción postestructuralista donde las historias de cada persona están elaboradas en torno a diversos matices. Siguiendo las palabras de Sáez (2006), respecto a la narrativa de una persona, “una historia densa está llena de detalles, se conecta con otras y sobre todo, proviene de las personas para quienes esa historia es relevante” (p.521). Desde este enfoque se pretende que la persona pueda adentrarse en su propia historia a través de una conversación terapéutica que permita reelaborar el relato referente a su propia identidad (Tarragona, 2006).

En el contexto arteterapéutico, la narrativa se construye mediante la creación artística y la relación con la arteterapeuta. Como señala Serrano (2016):

Desde una perspectiva narrativa la obra en arteterapia no es solo un nuevo relato, son nuevas comprensiones narrativas, nuevos abordajes de la realidad, un encuentro con los significados, que trata de reflejar la experiencia de un modo diferente, incorporando el cambio como posibilidad (...) Implica la deconstrucción del relato así como su reconstrucción, no sólo para ser entendido, sino para promover un cambio. (p.143)

Tal como se señala en el apartado sobre psicoanálisis, más concretamente sobre el apego, el arteterapia favorece la creación de un triángulo relacional a través del cual se va elaborando un relato interconectado que permite encontrar nuevos significados. El arteterapia, como proceso comunicativo, acoge el relato verbal, el relato artístico y el relato no verbal (Serrano, 2016). El arteterapia permite la integración de varios formatos narrativos, facilitando la elaboración gradual y no invasiva del relato. Es decir, la creación artística en torno a un proceso terapéutico contribuye a modular el discurso de la persona de una forma acompañada, cuando va encontrando la seguridad para ello. En palabras de Ramos (2014):

El arte será una herramienta para acceder a la individualidad de manera directa pero no invasiva, el paciente, a medida que establezca un vínculo más sólido con

el terapeuta verbalizará, afirmará y confiará las motivaciones de sus manifestaciones y expresiones. (p.18)

Se asume que el espacio arteterapéutico debe ser un lugar donde construir un marco de seguridad como parte del proceso. La creación de esta base de seguridad contribuye al proceso de elaboración narrativa, el cual, en el caso del arteterapia, se da a través de la obra y el propio discurso.

3. Concepción de la intervención arteterapéutica con menores en riesgo, centrada en la teoría del apego

Tomando en consideración la base teórica general desde la que se parte en este trabajo, se hace preciso realizar un mayor ajuste metodológico para la intervención en arteterapia con menores en riesgo. Para ello, uno de los elementos principales a los que se ha prestado especial atención es la teoría del apego. Ya en el estado de la cuestión, y a lo largo de todo el trabajo, se expone la relevancia que esta teoría supone en ámbito terapéutico y arteterapéutico, puesto que aporta una mirada hacia los recursos y estrategias, así como capacidad de autorregulación puede mostrar una persona. También la elaboración de un espacio seguro, desde donde explorar y construir nuevos registros o significados personales, respecto a la imagen propia y la de los/as otros/as, como son los modelos operativos internos, puesto que esta población se encuentra en una fase sensible de su desarrollo evolutivo (Bowlby, 1995).

En palabras de Bowlby (1995):

Un terapeuta que aplica la teoría del apego considera que su papel es el de proporcionar las condiciones en las que su paciente pueda explorar sus modelos representativos de sí mismo y de sus figuras de apego con el fin de volver a evaluarlos y reestructurarlos a la luz de la nueva comprensión adquirida y de las nuevas experiencias vividas en la relación terapéutica. (p.160)

Para desarrollar este papel, según Bowlby (1995), existen cinco tareas fundamentales que se pueden resumir de la siguiente manera: facilitar una base segura para explorar los diferentes planos de su vida; promover la reflexión en la persona sobre cómo establece sus relaciones, qué expectativas, sensaciones y conductas desarrolla al respecto;

incentivar la reflexión sobre la relación terapéutica en concreto, respecto a las cuestiones anteriores; alentar a la persona a que considere si las expectativas, sensaciones y conductas que desarrolla pueden estar relacionadas con eventos significativos anteriores; y, por último, orientar a la persona hacia la identificación de sus modelos operativos internos y la valoración y su origen, así como la valoración de si resultan ajustados y adecuados a la realidad actual.

Teniendo en cuenta que la población específica de intervención son menores en riesgo, es preciso atender a su momento evolutivo concreto donde la conformación de la identidad personal es un elemento estructural (Sierra y Delgado, 2019). Para tal fin, el acceso a un espacio que facilite la autoexpresión de una forma no invasiva (Vanrell, 2007), mediante el acompañamiento terapéutico que favorezca ese autoconocimiento y exploración de la imagen de sí mismo/a y los/as otros/as en torno a una relación transferencial (Bowlby, 1995), son claves en la intervención con esta población. Así, la concepción del trabajo arteterapéutico con menores en riesgo, estará al servicio de tres grandes líneas:

- Arteterapia al servicio de la construcción del yo: En el párrafo anterior se mencionaba la de los modelos operativos internos (Marrone, 2001). Este concepto, desarrollado desde la teoría del apego, hace referencia a la construcción de la imagen propia y del mundo que la persona elabora en sus primeros años de vida y que progresivamente se van reconfigurando, siempre sobre los ya constituidos.

En el caso de la adolescencia, diferentes autores como Coleman (Sierra y Delgado, 2019) señalan la adolescencia como un momento de abordaje de diferentes retos vitales como proceso de paso a la vida adulta. Por su parte, el arteterapia, con una atención específica a los estilos de apego, puede ofrecer gran respaldo al proceso de construcción, consolidación y exploración de la propia identidad, así como apoyar ese proceso de abordaje de diferentes retos.

- Arteterapia al servicio de la expresión y la comunicación: a través del lenguaje artístico y verbal, el/la adolescente puede exponer la narrativa de su propia experiencia. Klein (2006), respecto al arteterapia con adolescentes, señala que es

una herramienta valiosa para poder metaforizar sobre su propio proceso de transformación.

Todo acto es comunicativo y, a través de la experiencia arteterapéutica, estos/as jóvenes pueden experimentar de una manera no invasiva, que respeta sus resistencias, pero, al mismo tiempo, también permite explorar sus estados internos de manera segura y contenida (Klein, 2006).

Este marco de seguridad, puede permitir que emerjan las formas de explorar, buscar proximidad o no, expresar o gestionar la emocionalidad, a través de la obra o de la interacción con la arteterapeuta o el grupo; cuestiones relacionadas con el estilo de apego. Así, el contenido verbal, no verbal y artístico será una fuente de información valiosa en este proceso.

- Arteterapia al servicio de la relación y el vínculo: la adolescencia es un periodo donde el establecimiento de nuevas referencias y vínculos toma un matiz relevante para un desarrollo satisfactorio, en consonancia con un proceso de autoaceptación y autovalidación (Ariel, 2014).

Desde la teoría del apego se ha puesto de manifiesto la relevancia del vínculo de apego y el establecimiento de vínculos afectivos posteriores. En este sentido, en el establecimiento de relaciones posteriores se puede observar el trasvase de los cuatro componentes básicos del apego “búsqueda de proximidad, exploración, ansiedad ante la separación y refugio emocional” (Delgado, 2009, p.128). La relación triangular que se establece en arteterapia, favorece la exploración sobre la forma que tienen de manifestarse estos componentes a través de la obra, el material y la interacción, de una manera contenida, acompasada y no invasiva. Por ello, será importante en la intervención poder observar de qué forma se hacen visibles estos componentes.

Mediante la comunicación, tanto verbal como no verbal, la obra y el uso de material en arteterapia, se podrá profundizar en esta cuestión. En definitiva, el espacio arteterapéutico puede ser un lugar de exploración donde se realice un trasvase de las cuestiones enumeradas anteriormente, por lo que merece la pena mirar atentamente. Aquí reside la importancia de diseñar una herramienta que permita observar y registrar

cómo se manifiestan estas conductas de apego como la” búsqueda de proximidad, exploración, ansiedad ante la separación y refugio emocional”. Además, es fundamental delimitar los principios metodológicos en arteterapia con menores en riesgo que atiendan, de forma específica, al apego.

4. Principios metodológicos en arteterapia con menores en riesgo con un enfoque en la teoría del apego

Bateman y Fonagy (2018), en relación con la mirada centrada en los estilos de apego, inciden en los procesos de mentalización como eje central de la intervención en psicoterapia. Estos autores definen la mentalización como una capacidad dinámica a través de la cual las personas dan sentido a su realidad interna, en materia de estados subjetivos y pensamientos, así como a los demás (Bateman y Fonagy, 2018). Así, existe una clara diferencia entre las estrategias mentalizadoras que las personas utilizan según sus estilos de apego. Las personas con un estilo seguro suelen tener capacidad de mentalización, comprender sus estados internos y la de los/as demás, incluso en situaciones de estrés, lo que permite una buena capacidad de regulación emocional. Por su parte, las personas con un estilo inseguro-evitativo suelen mostrar estrategias de desactivación de conductas de apego como la distancia emocional. Esto hace que mantengan la capacidad de mentalización más tiempo, pero de una forma superficial.

Las personas con un estilo inseguro-ambivalente muestran una hiperactivación de conductas de apego como la búsqueda de conexión que pueden intercalar con muestras de hostilidad y decepción. Estas personas muestran mayor dificultad para recuperar la capacidad de mentalización, sobre todo en situación estresantes. Las personas con un estilo de apego desorganizado, tienden a mostrar estrategias de hiperactivación y desactivación. Esto hace que se observen oscilaciones muy marcadas en los procesos de mentalización en estas personas. En base a todo ello, Bateman y Fonagy (2018), señalan que en psicoterapia la promoción de la mentalización facilitará la posibilidad de que las personas puedan desarrollar una sensación del self estable, promover la mentalización en psicoterapia y mantener los niveles de excitación en las interacciones personales. En definitiva, la atención a esta cuestión, permitirá desarrollar estrategias relacionadas con el estilo de apego seguro.

Al hilo de estos planteamientos, Verfaillie (2016), en su obra sobre mentalización en las terapias artísticas, propone una serie de cuestiones metodológicas necesarias para ello. Esta autora señala, principalmente dos (Verfaillie, 2016): la validación de la experiencia interior de la persona, la regulación de la atención y la representación, así como el trabajo en grupo.

Por su parte, Holmes (2009), en un intento de integrar los principios psicodinámicos, la terapia narrativa y las contribuciones de la teoría del apego, indica que la terapia narrativa centrada en el apego permite alcanzar un equilibrio en los relatos respecto a lo que sucedió y lo que sucede en el presente, así como lo que se experimentó en un momento dado y lo que se experimenta en la actualidad. Como ya se ha señalado en otros puntos de este trabajo, las personas muestran unos relatos ciertamente característicos según sus estilos de apego. Por ello, atender a estos relatos característicos es esencial. La terapia narrativa favorece la deconstrucción y reelaboración de la propia historia de una manera más ajustada, atendiendo a diferentes perspectivas e incluyendo nuevas miradas, aspecto también relacionado con la mentalización.

En relación a la narrativa en la psicoterapia centrada en el apego, Wallin (2012) indica la importancia de encontrar un enfoque colaborativo y que promueva la horizontalidad donde la persona se sienta cómoda ante la expresión emocional, de forma segura, sin experimentar sensación de peligro del vínculo terapéutico ante una situación de tensión.

En base a lo expuesto, los principios metodológicos que se pueden seguir en la intervención arteterapéutica, centrada en el apego son:

- Validación y reconocimiento de la experiencia emocional: entre los diferentes principios terapéuticos centrados en el apego existentes, la validación de la emoción es un elemento común que se encuentra presente en las diferentes propuestas. Wallin (2012) señala la necesidad de aceptar la emocionalidad de la persona y mostrar activamente el reconocimiento. Los estilos de apego de tipo inseguro o desorganizado, generalmente tienen un origen en experiencias donde no ha habido posibilidad de expresar o integrar determinadas emociones (Wallin, 2012). Por ello, la validación y el reconocimiento de la emoción permite transitar la percepción de la persona, y elaborar la idea de que existen

diferentes percepciones, lo cual favorece la capacidad mentalizadora de la persona (Verfaille, 2016).

- Integración de las narrativas verbales y artísticas: Wallin (2012) incide en la importancia de las narrativas no verbales en relación a la manifestación del apego en psicoterapia. Este autor señala la necesidad de captar y atender al relato emocional que subyace a lo verbal (Wallin, 2012). Por su parte, Holmes (2009) también resalta el valor de reconstruir, mediante la narrativas asociadas a los diferentes estilos de apego, los relatos elaborados respecto a sí mismos/as y los/as demás. De la misma manera, Verfaille (2016) señala que la creación artística permite la creación de una narrativa, por lo que la atención al proceso y cómo éste se da, también es un referente excelente para elaborar una narrativa de lo que acontece en el espacio arteterapéutico. Esto favorecerá la regulación de la atención (Verfaille, 2016).
- Acompañamiento vs directividad: Wallin (2012) hace hincapié en el abordaje colaborativo e inclusivo respecto al trabajo psicoterapéutico centrado en el apego. En este sentido, este autor enuncia cuatro líneas de acción que deben marcar la interacción terapéutica (Wallin, 2012):
 - (1) Diálogo afectivo y lingüístico en el que tenga cabida la máxima experiencia subjetiva del paciente (sentimientos, pensamientos o deseos);
 - (2) sensibilidad frente a los trastornos que se den en el vínculo y buena disposición para iniciar la reparación;
 - (3) postura de aceptación, junto con unas expectativas acerca de las capacidades del paciente más elevadas de los que éste supone inicialmente; y
 - (4) voluntad de confrontación, de fijación de límites y de lucha con el paciente, actitud adecuada durante los periodos que anuncian cambios en la identidad del paciente y en el vínculo terapéutico.(p.286)

Ante las palabras de Wallin (2012), se puede observar la importancia de mantener un modelo horizontal con un carácter asimétrico, puesto que cada parte presenta un rol diferente. La arteterapeuta es una representación de una figura segura, por lo que su forma de proceder debe guardar un equilibrio entre aceptación, empatía y acompañamiento, y la fijación de límites.



- Encuentro grupal: Verfaille (2016) indica que el dispositivo grupal en arteterapia favorece en gran medida la capacidad de autorregulación y mentalización puesto que el encuentro y la interacción permite a las personas reconocer diferencias respecto a la percepción y la experiencia subjetiva que pueden dar en un grupo. También es una gran oportunidad de interactuar y reflexionar sobre qué ha sucedido en la relación grupal. En la dinámica grupal se producen interacciones, comentarios, sensaciones o hechos, que, de alguna manera, interpela a las personas que conforman dicho grupo.

Esta enumeración de principios metodológicos están centrados en la intervención arteterapéutica con menores en riesgo, con una mirada específica hacia el apego. Esto no quiere decir que sean los únicos principios metodológicos, más bien enfatiza en cuáles son los principios que deben regir la intervención para desarrollar una mirada centrada en el apego.

5. Técnicas narrativas y artísticas

El espacio arteterapéutico es un espacio comunicativo donde interaccionan la expresión artística, así como la verbal y no verbal. Por ello, es importante, como se mencionaba en el apartado anterior, la integración de ambas en un relato conjunto dentro de la intervención arteterapéutica.

5.1. Narrativas

Atendiendo a los planteamientos de la teoría del apego y su inclusión en las técnicas narrativas en intervención terapéutica, Holmes (2009) destaca que es preciso conocer cómo se estructuran las narrativas según el estilo de apego y, en base a ello, ajustar el acompañamiento hacia la reelaboración de los relatos. En este sentido, este autor recuerda que, si bien las personas con un estilo de apego seguro se caracterizan por establecer discursos coherentes, sin alejarse o desbordarse emocionalmente, en las personas con estilos inseguros o desorganizados se dan otras formas de relato (Holmes, 2009).

Respecto al estilo inseguro-evitativo, Holmes (2009) remarca el carácter esquemático y poco verosímil que suelen tener las historias de estas personas, mostrando tendencia a aferrarse a estos relatos de modo rígido. Al respecto, Wallin (2012), indica que los

discursos de las personas que presentan un estilo inseguro-evitativo suelen estar caracterizadas por un patrón devaluatorio, definido como una tendencia a infravalorar o devaluar la intimidad y el vínculo como estrategia para evitar la dependencia; o un patrón idealizador, mostrando tendencia a relacionarse mediante la admiración a los otros/as como forma de asegurar una bidireccionalidad en esa admiración, lo que permite reforzar el sentido de su propia imagen; o el patrón de control, se manifiesta a través de la necesidad de control y miedo a ser controlado/a, lo cual expresan a través del alejamiento de su emocionalidad o de la resistencia a sentir necesidad de consuelo.

Toda información en el relato, permite establecer estrategias de acompañamiento. En este sentido, Holmes (2009), remarca el valor de buscar los detalles y encontrar la forma de evocar sensaciones. Wallin (2012), señala que el reflejo empático es importante; sin embargo, incide en la estrategia de confrontación e implicación emocional del terapeuta. Así, este autor incide en la estrategia de abordar la propia relación terapéutica y la experiencia subjetiva que emerge en la interacción, de manera que la pueda conectar con la autenticidad de la relación, bajando así la posible resistencia que pueda estar mostrando.

En relación al estilo inseguro-ambivalente, Holmes (2009) describe las conversaciones como enmarañadas y muestras de sobrecarga emocional respecto a las experiencias sobre las que no se ha elaborado una historia todavía. Wallin (2012) señala un patrón característico de impotencia y reitera la aparición de frases inconclusas, alta carga emocional en el discurso que puede oscilar entre enfado y tristeza, así como referencias y citas textuales de alguien como si esa persona estuviera en ese espacio en el momento presente.

Cuando se detecta la aparición de este tipo de discurso en el marco terapéutico, Holmes (2009) indica que es fundamental introducir comentarios que permitan ir dando forma a la elaboración del relato, organizándolo. También señala la importancia de incluir la primera persona del plural, como “sigamos” o “volveremos...” (Holmes, 2009, p.145), para fortalecer la observación interna de la persona y que le permita desarrollar capacidad de modulación de sus emociones a través del acompañamiento. Wallin, por su parte, (2012) habla de la “inclusividad” y “gradación del desarrollo” (p.332). La primera de ellas consiste en mostrar una disponibilidad constante, tanto cuando

demanda proximidad y muestra angustia como cuando esto no sucede. Esto facilitará la expresión de emociones que han quedado capturadas o no procesadas. En cuanto a la gradación del desarrollo, Wallin (2012) indica que es fundamental desarrollar mayores expectativas sobre la capacidad de estas personas que las que ellas poseen sobre sí mismas; y, además, transmitirles estas expectativas. En este sentido, este autor remarca el refuerzo de la mentalización como estrategia con estas personas, invitándolas a reflexionar y a darle cabida a los pensamientos que, en muchas ocasiones se ven eclipsados por el desbordamiento emocional.

Respecto a los relatos que pueden establecer las personas que presentan un estilo desorganizado, Holmes (2009) enuncia que suelen caracterizarse por la incapacidad de *“hallar una narración suficientemente fuerte como para contener el dolor traumático”* (p.147). Wallin (2012), también señala la fluctuación abrupta en el tipo de discurso, en el tono, la voz, la emocionalidad y los silencios. Holmes (2009) indica que las personas que presentan este tipo de estilo de apego, no han podido procesar verbalmente las experiencias traumáticas, por lo que quedan registradas en forma de sensaciones, imágenes y emociones, difíciles de relatar.

Ante personas que presentan este tipo de experiencias, Holmes (2009) incide en la importancia de facilitar el diálogo a través de un elemento intermedio, como puede ser la creación artística. También remarca este autor la importancia de guardar un proceso secuencial que permita ir elaborando un marco de seguridad, donde habrá que sortear la evitación del establecimiento de un vínculo en primera instancia.

5.2. Técnicas artísticas y materiales

Atendiendo a los planteamientos de las narrativas que se pueden establecer en función de los estilos de apego y, sabiendo que estas narrativas no son una estructura rígida y estática, la dimensión artística también tiene un papel fundamental en el desarrollo del relato de un proceso arteterapéutico.

Como ya se señalaba en el estado de la cuestión, existen herramientas proyectivas para la evaluación del apego, como el Bird's Nest Drawing-BND (Harmon y Kaiser, 2015). Sin embargo, la propuesta del presente trabajo no es evaluar el estilo de apego, sino incluir la mirada hacia el apego en la intervención arteterapéutica con menores en

riesgo. Por ello, este tipo de herramientas o propuestas quedan descartadas. Sin embargo, otros trabajos citados en el estado de la cuestión sí ofrecen un marco mucho más acorde con esta propuesta como es el caso de Paley (2018) con su trabajo sobre sintonía en arteterapia con menores con un estilo de apego desorganizado.

Tomando en cuenta cómo se pueden manifestar los diferentes estilos de apego en un contexto arteterapéutico, es importante también poder leer esa manifestación a través del manejo de los materiales y el proceso artístico. No se pretende elaborar un recetario de propuestas ni un listado de materiales adecuados. Por ello, se opta por una propuesta artística libre atendiendo al relato artístico y verbal que emerge en cada sesión de forma individual.

Sí es conveniente incluir las consideraciones respecto a los estilos de apego y arteterapia, como ya se enunciaba en el estado de la cuestión. En este sentido, el trabajo de Snir, Regev y Shaashua (2017) señala la resistencia a materiales fluidos, como la témpera o el óleo en casos de estilos de apego evitativo. Esto puede guardar cierta relación con los aportes de Wallin (2012) sobre el patrón controlador en el estilo inseguro-evitativo. Wallin (2012) menciona la importancia de incitar la implicación emocional de las personas con un estilo inseguro-evitativo a través del abordaje de la propia relación terapéutica. Holmes (2009) otorga a la búsqueda de detalles y evocación de sensaciones como una forma de favorecer la conexión emocional en las personas con un estilo evitativo. Por ello, puede ser útil incidir en la exploración de sensaciones y detalles durante el proceso creativo y abordar la experiencia triangular de ser acompañado/a en un proceso artístico con fines terapéuticos.

Del mismo modo, el trabajo de Paley (2018), que se centra en menores con un estilo de apego desorganizado, propone estrategias que permitan una buena estructuración y sintonía en el proceso de creación, dándole importancia al proceso artístico como mediador de la experiencia. Esta autora señala la necesidad de sintonizar de forma artística y ofrecer un marco de contención en el proceso de creación para fomentar la seguridad y la elaboración de narrativas que sean tolerables para la persona, como puede ser a través del arte (Holmes, 2009).

En el caso de las personas que presentan un estilo inseguro ambivalente, la alta carga emocional (Holmes, 2009) y la sensación de impotencia (Wallin, 2012) son manifestaciones que se pueden dar. Estos autores señalan la importancia del fomento de la reflexión para aumentar la capacidad de mentalización, así como incrementar las expectativas respecto a las capacidades de estas personas. Estas son estrategias que se pueden implementar en el proceso arteterapéutico invitando a reflexionar sobre la obra, a la toma de decisiones y al reconocimiento de las propias capacidades.

Así, teniendo en cuenta que cada persona pondrá en acto sus estrategias de apego en el contexto arteterapéutico de una manera personal y genuina, se hace relevante la disposición de material de diferente naturaleza, más o menos fluido, incluyendo desde ceras y rotuladores hasta témperas y tinta china. También es importante la incorporación de materiales que permitan la práctica de diferentes técnicas que favorezcan un mayor o menor control como revistas para collage; cepillos, rodillos y esponjas; lana y tela, para combinar texturas; así como la posibilidad de material que permita la creación en tres dimensiones, como la arcilla.

Tomando como referencia este planteamiento artístico en el contexto arteterapéutico con menores en riesgo, desde una mirada específica en el apego, un elemento fundamental para abordar y ajustar la intervención será la supervisión.

6. El papel de la supervisión

La supervisión se entiende como la observación del proceso arteterapéutico junto con otro/a profesional que acompaña a pensar sobre lo que acontece en las sesiones. De alguna manera, la supervisión es una “meta-mirada”, puesto que pone en el centro el qué y cómo observa el profesional que interviene. Como señalan Montero-Ríos et. al, (2019), se trata de un espacio intermedio entre lo clínico y lo didáctico puesto que se movilizan todos los aspectos referentes a cómo se interviene, qué respuestas se dan y también, desde dónde interviene el/la arteterapeuta.

Es decir, la supervisión se centra en las cuestiones metodológicas, en las respuestas, en la intervención que el profesional realiza y, al mismo tiempo, en cuestiones referentes a las sensaciones, expectativas o tensiones que el propio proceso le genera. Por tanto, la supervisión contempla aspectos “externos” e “internos” en el proceder del/a arteterapeuta.

El/la arteterapeuta elabora una narrativa sobre el desempeño arteterapéutico, de la relación triangular entre la persona que acompaña, el proceso de creación y la obra. Es este relato el que se explora en la supervisión, enmarcado en la relación “supervisor/a-supervisado/a” (Serrano, 2017). Es en este diálogo entre profesionales donde se produce la función reflexiva y meta-observacional. A través de esa relación, el profesional puede acceder a otra perspectiva, otro plano, que le ofrecerá una panorámica más completa de la situación. En la figura se puede ver este proceso de interrelación entre supervisor/a y supervisado/a y los elementos que intervienen en dicha relación.

Figura 4.

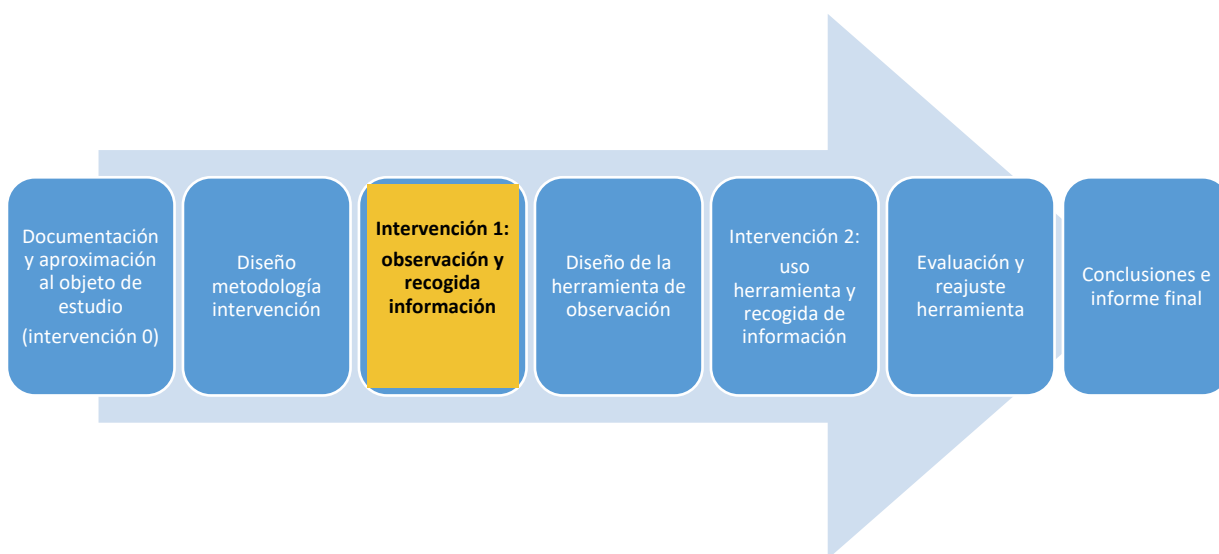
Elementos en la supervisión.



Fuente: elaboración propia

Atendiendo a esta conceptualización, se puede discernir que la supervisión atañe a una cuestión de ética profesional. Siguiendo estos principios, se considera imprescindible la supervisión del proceso, tanto para el logro de los objetivos de intervención como los de investigación. Para ello, se cuenta con un supervisor experto en psicoterapia que pertenece al centro donde se lleva a cabo el proyecto. También se realiza una supervisión externa con una arteterapeuta experta.

Capítulo 8. Resultados: análisis y discusión



Caso 1. Exploración y detección de elementos relacionados con el apego en arteterapia

El presente caso se basa en el estudio llevado a cabo en un dispositivo grupal de Arteterapia realizado con adolescentes que asisten a un centro de día de atención socioeducativa.

En este estudio se expone, brevemente, el contexto institucional y se desarrolla la propuesta de intervención en Arteterapia, el perfil de los/as chicos/as que participaron en el taller de Arteterapia, los casos y el análisis de los elementos detectados para la observación y el registro en Arteterapia, respecto a las dinámicas relacionales.

Antecedentes

El taller de Arteterapia se propone en el centro socioeducativo Valora (Parla), perteneciente a la Federación de Plataformas Sociales Pinardi. La propuesta surge a raíz de la experiencia previa realizada con menores del programa de medidas judiciales REDES, en dicho centro socioeducativo. Tras la experiencia expuesta en la fase 0, desde la Plataforma Valora, se muestran interesados/as en continuar este proyecto con otros/as usuarios/as del resto de programas de la entidad.

Tras un proceso de coordinación y diseño de una propuesta formal por parte de la arteterapeuta investigadora, el proyecto arranca en enero de 2016, en coordinación con el director y el profesional de referencia asignado del centro. Además, el psicoterapeuta del centro también participa como supervisor de los casos.

1. Marco Institucional

El Centro Socioeducativo donde se lleva a cabo el estudio es la Plataforma Social Valora, perteneciente a la Federación de Plataformas Sociales Pinardi. Se trata, por tanto, del mismo marco institucional que el expuesto en el capítulo en el que se expone el caso 0.

1.1. Identidad y Metodología

Al tratarse del mismo contexto que en el capítulo anterior, la identidad y metodología responden a los mismos criterios expuestos en la fase 0.

1.2. El centro socioeducativo:

La intervención llevada a cabo en Valora, al igual que en el capítulo anterior, está enmarcada dentro de los proyectos del área de Atención Integral a la Infancia, Juventud y Familia.

1.3. Programas-proyectos

Los proyectos específicos en los cuales están insertos los/as participantes del taller de Arteterapia son:

Labora Prevención: Se trata de un servicio de prevención y atención Socioeducativa. Está destinado a menores de 9 a 16 años y familia. La intervención tiene un sentido integral, por lo que, con la familia, se trabaja desde diferentes planos como el jurídico, económico, formativo, laboral, educativo o psicológico. Con los menores se realiza una atención directa a nivel socioeducativo y psicológico, de manera individual y grupal. Este servicio se realiza mediante un convenio establecido con la Dirección General de la Familia y el Menor (Madrid). Los menores y su familia vienen derivados/as por Servicios Sociales, Salud Mental o los centros educativos.

Equipo: El equipo está formado por profesionales que ejercen de educadores/as, una psicóloga coordinadora y la psicóloga-terapeuta de la plataforma que atiende individualmente a menores y familia.

Líneas de actuación: Las líneas de actuación son educativa, psicosocial y familiar. En el ámbito educativo, la intervención se centra en el refuerzo académico, el apoyo a las dificultades del aprendizaje y la adquisición de técnicas de estudio. En el plano psicosocial, el trabajo está orientado al fortalecimiento y desarrollo de la competencia social y emocional, así como la práctica de un ocio alternativo y saludable. Respecto a la intervención familiar, se pretende realizar una atención integral con toda la unidad familiar del menor, en base a las diferentes necesidades que presenten, en coordinación con diferentes recursos (Servicios Sociales, Centro Educativo, Salud Mental, etc.).

I+I. Servicio de Intervención Integral: es un servicio especializado de atención a niños/as y adolescentes de 6 a 17 años en situación de riesgo de exclusión social y vulnerabilidad. Es un Programa específico de la Dirección General de la Familia y el

Menor (Madrid), concertado con esta Plataforma. Los menores vienen derivados de recursos como Salud Mental, Servicios Sociales o los centros educativos, entre otros.

Equipo: Está formado por profesionales de la educación social, psicopedagogía y psicología que desempeñan su función como educadores/as. Además, cuentan con la intervención de la psicóloga-terapeuta de la plataforma para la atención psicológica de los/as jóvenes y familia.

Líneas de actuación: Las dos principales líneas de actuación son el desarrollo personal y social del menor, así como el desarrollo, promoción e implicación de la familia en el proceso. En cuanto al desarrollo personal y social del menor, la meta de trabajo está orientada a la intervención en todas las esferas (cognitiva, social y emocional). Por ello, la intervención, en este plano, se centra en la adaptación al sistema educativo, el desarrollo de habilidades y competencias sociales y emocionales, la adquisición de hábitos saludables de ocio, higiene y alimentación, entre otros. Respecto a la intervención familiar, la atención va dirigida a la generación de herramientas y recursos personales y materiales que favorezcan una crianza y convivencia positiva, favoreciendo así el proceso de desarrollo del/la menor.

Formación Reglada. Formación Profesional Básica: Se trata de un programa de formación reglada dirigida a alumnado de 15 a 17 años que no se encuentre en disposición de terminar la ESO y que esté interesado en obtener un título de formación profesional. En Valora disponen de más programas de formación reglada y varias opciones de formación profesional básica. En este caso, el participante en el proyecto de arteterapia, cursa un programa de Formación Profesional Básica en Informática y Comunicaciones.

Equipo: Los profesionales que imparten materias en el programa son docentes especialistas en las áreas del programa curricular de informática y comunicaciones. Además, cuentan con una orientadora.

Líneas de Actuación: Capacitar profesionalmente al alumnado en las áreas específicas del programa y lograr alcanzar los contenidos básicos de la ESO.

2. Proyecto Arteterapia

En la primera fase de estudio, fase 0, ya se expusieron las líneas de trabajo y actuación desde el taller de arteterapia que aplican a su vez a la presente intervención.

2.1. Objetivos

Respecto a la intervención en arteterapia con menores de los recursos socioeducativos de Valora, se establecen objetivos de diferente naturaleza. Por un lado, se delimitan unos objetivos que atienden al desarrollo de la intervención. Estos objetivos están al servicio del proceso de desarrollo personal de los participantes. Por otro lado, se establecen objetivos orientados a la observación dentro de la investigación del presente trabajo. La arteterapeuta-investigadora mantiene una doble posición durante el taller: atiende a los objetivos de intervención e investigación. Para poder reflejar mejor esta posición dual, a continuación, los objetivos quedan expuestos en la siguiente tabla (Tabla 16):

Tabla 16.

Objetivos de intervención e investigación Caso 1.

Objetivos intervención		Objetivos Investigación
General: Desarrollar un canal de comunicación mediante el Arteterapia donde poder expresar de forma verbal y no verbal la propia realidad interna a través de espacios metafóricos promoviendo, así, el desarrollo personal y social de los menores y jóvenes de los proyectos Socioeducativos.	DOBLE POSICIÓN: INTERVENCIÓN - INVESTIGACIÓN	General: - Desarrollar una metodología de intervención en arteterapia con un enfoque centrado en los estilos de apego. - Observar y recoger, a través de la intervención en Arteterapia, elementos susceptibles de registro respecto a la dinámica relacional de la persona adolescente durante el taller.
Específicos: - Generar un espacio activo de escucha y diálogo - Potenciar la capacidad creativa. - Promoverla autoexpresión - Fortalecer la identidad y la autoestima. - Estimular las relaciones intra e interpersonales.		Específicos - Observar aspectos referentes a la conducta y el lenguaje verbal del adolescente durante el taller con el grupo y la arteterapeuta. - Observar aspectos referentes a la conducta y el lenguaje no verbal del adolescente durante el taller con el grupo y

▪ Favorecer la toma de decisiones, la tolerancia a la frustración. ▪ Incrementar autonomía personal.		▪ la arteterapeuta. ▪ Observar aspectos referentes a la conducta y relación con el material. ▪ Observar aspectos referentes a la conducta y relación con el proceso de creación.

Fuente: elaboración propia

2.2. Encuadre

Encuadre externo:

Las sesiones se realizan semanalmente, puesto que precisan de continuidad y seguimiento. La duración estimada de cada sesión es de una hora y media y el número de integrantes será de entre 5 y 10 con flexibilidad para ampliar o reducir en función de los recursos disponibles, la estabilidad del grupo y sus necesidades. Las sesiones, quedan fijadas los martes de 16:30 a 18:00.

El espacio es el mismo que el asignado y descrito en el proceso anterior. El taller tuvo una duración de cuatro meses. Se llevaron a cabo un total de 14 sesiones, entre el 19 de enero y el 31 de mayo de 2016.

Encuadre interno:

- Llegada:

Los parámetros del momento de llegada, siguen los mismos criterios que en el proceso realizado en la fase 0: encuentro grupal, momento de acogida colectivo e individual, así como preparación del material y el espacio. Además, este espacio temporal marca el inicio del proceso de creación y propuesta de trabajo.

- Creación:

Este espacio de tiempo ocupa una parte importante de la sesión. Está orientada a la creación personal e incluye la atención individualizada, en base a sus necesidades, por parte de la arteterapeuta. Incluye un tiempo para escribir sobre su proceso creativo si se desea. En definitiva, sigue los mismos parámetros expuestos en el apartado de encuadre del capítulo anterior.

- Recogida:

Atendiendo a las conclusiones extraídas de la fase 0, durante las sesiones de supervisión, se decide incorporar un espacio concreto dedicado al diálogo y al intercambio grupal respecto al proceso creativo.

Una vez que todos/as hayan terminado, se expondrán las obras de manera que todo el grupo pueda visualizarlas y de manera individual se irán abordando cada una de ellas. Esta parte es importante puesto que la recogida es grupal y todo el grupo es partícipe de lo que cada compañero/a cuenta. En este sentido, cada obra tratará sobre temas que esté

trabajando concretamente un/a participante del grupo pero que pueden resonar a otro miembro, por lo que esta parte de la intervención tiene un componente dinámico y enriquecedor. Con cada obra la arteterapeuta puede realizar, si se considera oportuno, una devolución sobre la obra y el proceso. No se trata de interpretar las obras o emitir juicios sobre la calidad artística u originalidad, sino de plantear cuestiones al/a adolescente con respecto a su discurso, basándonos estrictamente en los aspectos formales de la obra, así como los mensajes explícitos e implícitos de esta.

- **Confidencialidad:**

Dentro del marco de trabajo con el grupo, se establece, desde un primer momento, un acuerdo de confidencialidad con ellos/as. Esto mismo se realiza con los profesionales que participen en la coordinación y supervisión de los casos.

2.3. Desarrollo del taller de Arteterapia

El desarrollo del taller queda estructurado en torno a cuatro fases, atendiendo a los objetivos específicos de cada una. Estas fases son: previa, inicial, intermedia y de cierre.

- La fase previa es el periodo de tiempo anterior al inicio donde se concreta y organiza todo con los/as profesionales.
- La fase inicial está destinada a trabajar el encuadre y contextualización del taller con los/as participantes.
- La fase intermedia ocupa el grueso del proceso. En este periodo se persigue alcanzar los objetivos de la investigación e intervención.
- La fase de cierre está pensada para poder realizar una despedida y finalización del proceso.

Fase previa:

Los/as coordinadores realizan una selección inicial de participantes. Se les propone a los chicos la actividad y, una vez confirmada su motivación por participar, comunican a la familia el comienzo. A continuación, se procede a la firma de un consentimiento de participación y otro de confidencialidad.

Seguidamente, se lleva a cabo una segunda reunión donde los/as coordinadores comunicaron a la arteterapeuta la derivación de los/as participantes al taller. En dicha reunión se trataron los siguientes aspectos:

Participantes

Para presentar el proyecto a los/as coordinadores de los proyectos socioeducativos de la plataforma, se llevó a cabo una reunión en la que se expusieron los objetivos, metodología, formato del taller y perfil de las personas destinatarias. Desde la exposición del proyecto la arteterapeuta-investigadora propone posibles consideraciones que los/as profesionales pueden tener en cuenta a la hora de seleccionar a los/as menores que podrán participar en el taller, ya que hay que hacer una selección:

- Predisposición a participar.
- Posible necesidad de otras vías de expresión, alternativas al lenguaje verbal, de carácter terapéutico.

Los/as coordinadores realizan una primera propuesta de los/as posibles candidatos/as que consideran para el taller. Tras esto, deben realizar un sondeo entre ellos/as para ver si están dispuestos/as y comprometidos/as. También hay que contar con el consentimiento de las familias. Una vez tratado esto, hay una siguiente reunión, donde se concretará quién participa finalmente.

Se exponen, individualmente, cuáles son las personas seleccionadas y los motivos para ello. También, los/as profesionales presentaron la situación socioeducativa y psicosocial de cada menor. Entre otros aspectos, también pusieron en contexto a la arteterapeuta sobre aspectos relevantes y que debían ser tenidos en cuenta. Algunos de los temas abordados fueron: edad, situación familiar, situación académica, situación psicosocial, motivo y origen de la derivación al proyecto socioeducativo o desempeño en el proyecto socioeducativo con los/as compañeros/as y los/as profesionales.

El grupo queda conformado por:

M.: 16 años, participa en el proyecto Labora y estudia una FPB en el mismo centro socioeducativo. Presenta diagnóstico de TDAH. Vive con su madre y sus dos hermanas pequeñas. Acude al proyecto socioeducativo porque presenta una relación conflictiva

con su madre y la convivencia en casa es insostenible. Tiene seguimiento de Salud Mental. En Valora ha vinculado con una educadora del proyecto socioeducativo. Para M. esta educadora es su referente y lo muestra mediante respeto y muestras de cariño. Suele tener frecuentes conflictos en el centro con el resto del equipo educativo y compañeros.

A.: 17 años, participa en el proyecto I+I. Estudia una FPB de Electricidad. Vive en un centro tutelado. Su hermana melliza también acude al proyecto socioeducativo en Valora y ella sí vive con su madre, junto con la hermana pequeña. La madre sostiene que no asumirá la tutela de A. En el equipo educativo señalan que A. aprecia la creación artística y, también, que presenta mucha contención de ira y agresividad.

S.: 17 años. Acude a Labora. Cursa 3º de la ESO pero quiere acceder a una FPB. Ha tenido un hijo hace unos meses porque su pareja y él querían ser padres. Su pareja se ha marchado recientemente a EEUU con el bebé a vivir. S. convive con su madre, la pareja de su madre, su hermana de 19 años y su bebé. S. mantiene una relación ciertamente conflictiva con su núcleo familiar de referencia y ha recibido tratamiento por consumo de sustancias y para el control de impulsos.

M.A.: 16 años. Cursa una FPB de informática en Valora. Hizo el cambio de centro porque además vivió situación de acoso en su anterior instituto. Se detectó una situación de marcado aislamiento al inicio de curso. En su anterior centro educativo no se relacionaba con casi ningún compañero. Fuera del centro, realiza actividades, principalmente con sus padres, como salir a pasear. Actualmente, en Valora está estableciendo nuevas relaciones.

Supervisión

Se acuerda entre los/as coordinadores/as y la arteterapeuta que existirá una supervisión interna de las sesiones. Esta supervisión será llevada por un psicólogo-terapeuta de la Plataforma. La frecuencia de encuentros entre la arteterapeuta y el psicoterapeuta será en función de la disponibilidad del profesional citado. Se estima que las sesiones de supervisión tendrán una periodicidad quincenal o mensual.

Además, la arteterapeuta comunica que, como parte del proceso de investigación, también contará con una supervisión externa. Esta será realizada por una arteterapeuta-investigadora y formadora en Arteterapia. La periodicidad será mensual. Esta doble supervisión permitirá aportar una mayor triangulación al proceso de intervención e investigación.

El primer encuentro se establece para el siguiente martes. La coordinadora del proyecto socioeducativo Labora será la encargada de acompañar en el primer momento a los/as participantes del taller para presentarles a la arteterapeuta e indicarles el aula donde se realizarán las sesiones.

2.3.2. Fase inicial

Esta primera fase está destinada a la aproximación de los jóvenes al taller. Se trata de una etapa necesaria de toma de contacto, conocimiento del grupo, interacción y vinculación. Durante este periodo, los jóvenes, a través de las propuestas y la experimentación, fueron observando y, al mismo tiempo, dando forma al taller: dinámica, clima, acuerdos, etc.

- **Objetivos:**

Los objetivos del taller en la fase inicial se basan en:

1. Conocer, aceptar y co-crear el encuadre del taller
2. Construir un acuerdo normativo grupal
3. Reconocer la identidad individual y grupal del taller
4. Identificar la especificidad del espacio de Arteterapia dentro del proyecto socioeducativo

- **Observación y recogida de información**

La observación y recogida de información se realiza a través de un registro cualitativo y descriptivo donde se detallan aspectos de la sesión, a nivel individual y grupal. La triangulación mediante la supervisión es interna y externa. Atendiendo a las conclusiones extraídas de la primera experiencia (caso 0) y el diseño de la metodología de intervención, se seleccionaron aspectos relevantes para la recogida de información. Estos aspectos son:

- **Obra: Proceso de creación**

- Materiales: Uso y exploración
- Comunicación Verbal: Narrativa desplegada durante el proceso de creación
- Comunicación No Verbal: comportamiento en el espacio, actitud, miradas, búsqueda de contacto (visual, físico...), etc.
- De forma transversal: relación vincular y transferencial con la obra, materiales, compañeros y arteterapeuta.

▪ Aspectos formales abordados

La primera fase incluye las dos primeras sesiones. El punto de partida fue la toma de contacto entre la arteterapeuta y el grupo, la presentación de la actividad y trabajar el encuadre y el acuerdo normativo. Estos aspectos quedaron recogidos de la siguiente manera en la primera sesión:

- Encuadre: las sesiones tendrán una duración de 1 hora y media, aproximadamente. Serán los martes de 16:00 a las 17:30. Se trata de un espacio de creación a través del Arteterapia. Por ello, habrá un compromiso de confidencialidad grupal.
- Acuerdo normativo: se acuerda respetar la puntualidad, cuidar y respetar las obras de los/as compañeros/as y el material, así como el mantenimiento de la limpieza de la sala. Además se decide que debe ser un espacio de respeto hacia el grupo y uno/a mismo/a.
- Estructura del taller:
 1. Encuentro: llegada a la sala y colocar el material en la mesa.
 2. Creación: espacio de tiempo dedicado al proceso de creación.
 3. Cierre grupal: espacio de tiempo dedicado a compartir, lo que cada cual considere, con el grupo, lo que se ha trabajado.
 4. Recogida sala: lavar los materiales, recoger y limpiar las mesas. Despedida.

▪ El proceso arteterapéutico

Para el comienzo del taller, la consigna de la arteterapeuta está basada en la creación libre. Algunas de las pautas de las que parte son:

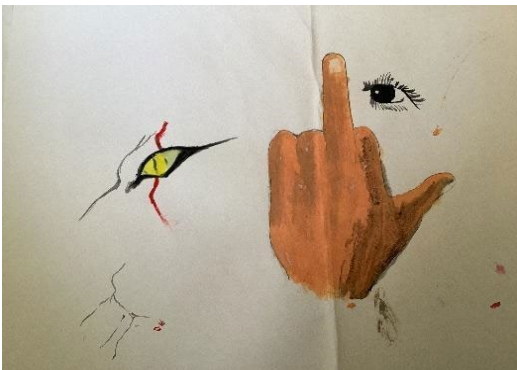
- Invitación a realizar creaciones donde puedan contar “cosas” que para ellos sean importantes
- La calidad artística no es el objetivo. Esto se aborda para trabajar el bloqueo ante el folio en blanco y la posible poca relación con la creación y el material artístico.
- Sugerencias como: “Si tuvierais que contarle algo al mundo qué sería”
- Aclaraciones tipo: “La intención del taller es trabajar a través del arte quiénes somos”

Es importante matizar que no es objeto de esta investigación la descripción de todo el proceso arteterapéutico, sino reflejar y exponer el recorrido realizado durante la intervención en base a los objetivos del estudio: la observación y la intervención atendiendo a la dimensión del apego. Por ello, para sistematizar la información, se expone la Tabla 17 donde el relato gráfico y el relato verbal conviven en igualdad y al que se suman observaciones realizadas por la arteterapeuta.

Para la confección de la Tabla 17, se ha realizado una selección de obras y momentos de diferentes participantes que se consideran representativos de la experiencia general y de los aspectos identificados y observados en el proceso, en relación con los objetivos de la investigación: observación e intervención en arteterapia, poniendo atención específica a aspectos relacionados con el apego, como son la obra, la comunicación verbal, no verbal y el uso del material.

Tabla 17.

Fase Inicial Caso 1.

Fase Inicial			
Obra	Comunicación Verbal	Comunicación No verbal	Material
Figura 5. <i>Obra A. 19 enero.</i>  Al ser el primer día, se le invita a que pueda elaborar una obra de presentación. Se muestra muy concentrado, comienza por el ojo amarillo, seguidamente pasa a la	Durante la sesión, A. se comunica verbalmente bastante, habla con la Arteterapeuta y los compañeros. <i>“Me gusta pintar, sobre todo dibujar. Voy a clases de dibujo.”</i> Cuando se le pregunta por la obra, indica: <i>“pues es como este soy yo, así (haciendo el gesto con su dedo).”</i> Respecto a los ojos, se le pregunta por el ojo amarillo y dice que le gustan las aves. Respecto a la línea roja, indica que es una cicatriz. La arteterapeuta le pregunta cuáles son las cicatrices del y él responde <i>“la vida, ha vivido mucho”</i>. Del ojo derecho, señala que es él y	Se muestra movido, se levanta varias veces a por el material. Gasta bromas con sus compañeros y se muestra receptivo al trato con la arteterapeuta. La busca en varias ocasiones con la mirada, aunque a veces cuando la obtiene, la rehúye. A pesar de tener una conducta más movida, cuando está trabajando en su obra, se observa	Se dirige directamente a por las témperas y se muestra decidido en la selección de colores y pinceles. Elige muchos colores, que incluye en el plato donde vierte parte de las témperas, aunque finalmente descarta varios de ellos. Se observa fluidez en el uso de material, cabe señalar que acude a clases de pintura por lo que conoce el medio expresivo en cuestión.

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

mano. Está muy centrado en la ejecución de la mano. Por último, realiza el ojo de la derecha y el garabato de la izquierda. Se observa gran implicación y fluidez en el proceso creativo, así como disfrute.	sobre el garabato, dice que no es nada. En la puesta en común no profundiza tanto.	centrado y aparentemente tranquilo.	



Obra	Comunicación Verbal	Comunicación No Verbal	Material
Figura 6. <i>Obra M. 19 enero.</i>  Ante la invitación a elaborar una presentación, M. se dirige directamente al proceso creativo. Se muestra implicado. La primera fase de creación consta de las iniciales. Seguidamente realiza las grietas superiores y por último el spray de la derecha y el sombreado inferior. En ocasiones se muestra ofuscado con los trazos y utiliza la goma de borrar.	Es muy hablador, entabla conversaciones durante toda la sesión con los compañeros y la arteterapeuta sobre temas cotidianos. Se queja en repetidas ocasiones sobre cuestiones de clase y familia. Cuando finaliza, señala: <i>“Toma profesora, este soy yo profesora. ¿Está bien así?”</i> La arteterapeuta le pregunta si está bien así para él. Él referencia que sí. Cuando se le pregunta por las grietas y las alas dice que son decoración, así como el spray. En la puesta en común final, M. dice que ese es su dibujo de presentación <i>“y ya está”</i>. M. utiliza frases cortas, pero establece el contacto de forma frecuente.	M. se mueve por el espacio frecuentemente. Se sienta y se levanta en numerosas ocasiones. Se mantiene durante pequeños momentos concentrado en la creación. Busca a la arteterapeuta y al mismo tiempo la evita. Cuando la arteterapeuta se acerca, él se orienta hacia su obra y continúa como si ella no estuviera. Sin embargo, cuando ella se aleja, él hace ruidos y se mueve por el espacio.	Utiliza exclusivamente el lápiz en esta obra. Se observa manejo, aunque también cierta frustración cuando un trazo no resulta como él quiere.

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

Obra	Comunicación Verbal	Comunicación No Verbal	Material
Figura 7. <i>Obra A. 26 de enero.</i>  En esta sesión, A. se muestra muy concentrado y comienza a trabajar desde el primer momento. Comienza por el suelo verde, continúa con el cielo y la montaña y, finalmente integra un ciervo. Posteriormente, incluye el segundo ciervo del fondo y los árboles. Está implicado en la obra.	En esta sesión, se muestra menos hablador que la anterior, está más serio. Cuando señala que ha acabado, la arteterapeuta le pregunta por el ciervo, a quién podría representar. <i>“Ese ciervo soy yo”.</i> La arteterapeuta le pregunta que donde se encuentra. El responde: <i>“En un prado”.</i> La arteterapeuta le pregunta qué hace allí y él señala que está solo. Le pregunta quién más podría haber allí. (pinta los árboles y el segundo ciervo) Ante la incorporación, la arteterapeuta plantea que si él es un ciervo, quién podría ser el otro. Él responde: <i>“Esos dos ciervos somos mi hermana y yo. La montaña es un obstáculo que deben superar.”</i>	Muestra implicación con la actividad, interés por las preguntas de la arteterapeuta. La mira cuando se va acercando a él. Se muestra ciertamente a la espera de que se acerque. En esta sesión se levanta menos que en la anterior, permanece sentado, y con cierto tono de formalidad.	Utiliza cuatro colores principalmente: azul, verde, marrón y blanco. Muestra autonomía en el manejo de los materiales, elabora mezclas y también expresa decisión en la elección de estos.

Fuente: elaboración propia



A continuación, se presenta la Tabla 18, la cual hace referencia a las observaciones grupales durante la fase inicial.

Tabla 18.

Observaciones grupales fase inicial Caso 1.

Observaciones Grupales
Además de trabajar los aspectos referentes a la estructura formal del taller, se trabaja el proceso de creación individual. Durante los dos primeros días, se observa una acogida y expectación alta. La participación es activa y los chicos se muestran receptivos al taller de Arteterapia. Se observa también, una alta implicación en el proceso de creación, así como en la motivación por comunicar y abordar su construcción identitaria. Se observan creaciones muy orientadas a definir el “quién soy” y, de alguna manera, “aquí estoy”. También abordan cuestiones relacionadas con su situación actual: cómo se sienten. Se puede discernir ese proceso vital en la adolescencia donde hay un diálogo entre la propia identidad y la búsqueda de referente o referencia: “<i>este soy yo profesora (...) ¿está bien así profesora?</i>” También se comienzan a observar diferencias en la forma de ocupar el espacio, interaccionar, seleccionar el material.

Fuente: elaboración propia



1.1.Fase Intermedia

- **Objetivos:**

Los objetivos del taller en la fase intermedia se basan en:

1. Reconocer el espacio arteterapéutico como propio y seguro.
2. Promover la construcción de un espacio de libertad y expresión
3. Desarrollar proceso creativo en torno a la reflexión y el autoconocimiento.
4. Explorar las propias capacidades de forma creativa

La estructura y el planteamiento del taller sigue siendo el mismo que en la fase inicial, teniendo esta fase una duración de quince sesiones. En la Tabla 19 queda expuesto el proceso de la fase intermedia. Del mismo modo, en la Tabla 20 se presentan las observaciones grupales de dicha fase.

- **Observación y recogida de información:**

Continúa el mismo formato a través del cuaderno de campo y la observación, se sigue el patrón de registro del proceso creativo, la narrativa verbal y no verbal, así como el uso de materiales.

- **Aspectos formales abordados e intervención:**

Se mantiene el mismo planteamiento:

- Es un lugar donde vamos a jugar a buscar nuestras capacidades. Cómo somos y cómo queremos ser.
- No hay notas, no hay bien ni mal. Todo lo que hagamos sirve para compartir.
- Se incluyen las mismas fórmulas planteadas que en la “fase inicial”

Tabla 19.

Fase intermedia Caso 1.

Fase Intermedia			
Obra	Comunicación Verbal	Comunicación No Verbal	Material
Figura 8. <i>Obra M.A. 2 febrero.</i>  Comienza por la mitad verde inferior, dibuja una casa y pone en la parte superior su nombre. A continuación ejecuta el fondo en rojo y por último la base azul. No se muestra implicado en su obra.	<i>“Esta es mi presentación”, “esa es mi casa”.</i> <i>“Bea ven” “¿Cómo pinto esto?”</i> <i>“¿Esto cómo se borra?”</i> Se muestra demandante de ayuda para realizar el trabajo. Durante la sesión asume un rol hablador aunque no mantiene conversaciones. Emite opiniones al aire, verbalizaciones como <i>“pues vaya”, “vaya canción”, “esto ya está acabado, ya verás”.</i>	Se suele colocar cerca de la radio donde suena música. Cuando llama a la arteterapeuta, a veces lo hace sin mirarla, solo la llama, sin mirarla. Cuando no interactúa con ella la busca con la mirada. Mira a los compañeros, qué hacen, cómo lo hacen.	Al principio de la sesión selecciona sus materiales: un pincel, un rodillo y cuatro colores (los cuatro que aparecen en la obra). No recurre a la búsqueda de otros materiales más adecuados o ajustados a su necesidad cuando aparece la dificultad.

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

Figura 9.

Obra A. 2 febrero.



Comienza de forma muy fluida y decidida a realizar su creación aunque refiere no saber, al principio, saber muy bien qué está haciendo.

“Esta es mi casa de Cabo Verde. Mi abuela vivía allí. Murió el otro día. Fue su entierro hace dos días”, “Yo nunca he estado en Cabo Verde.” “Eso son dos barcos”.

No se muestra hablador con el grupo, responde si le interpelan aunque no inicia conversaciones.

Con la arteterapeuta se muestra receptivo aunque cauteloso.

Se concentra en el proceso de creación, absorto. Igualmente, conforme avanza, va mostrando su progreso a la arteterapeuta. Se levanta, exclusivamente para limpiar un pincel.

Cuando interactúa con la arteterapeuta y le explica algo, la mira a la expectativa de su feedback o reacción.

Se observa manejo con el material, disfrute en el uso de este. Utiliza rodillo y varios pinceles de distinto grosor.

Con respecto a la pintura, selecciona al principio la que va a utilizar y posteriormente se levanta una vez más para coger un plato donde realizar una mezcla.

Figura 10.

Obra M. 2 febrero.



M. se muestra muy fluido e implicado en la obra. Comienza mezclando colores en el plato y posteriormente realiza el fondo con la mezcla. A continuación, con cepillo y la propia botella de pintura va elaborando la creación.

“el rojo es sangre” “Lo demás... yo qué sé profesora” “A mí esto me ralla, profesora”.

Se muestra poco receptivo a comentar su obra. Sí habla de otros aspectos como un partido de fútbol, los planes con amigos tras la sesión o la música que está sonando.

Durante un largo rato se mantiene en la obra. No mira a la arteterapeuta cuando interactúa con ella. Se levanta varias veces del asiento y se vuelve a sentar. Cuando habla a sus compañeros se vuelve a sentar. Se levanta frecuentemente, a veces para quedarse en su sitio.

Acude varias veces donde se encuentra el grueso general del material, coge gran diversidad de pinceles, esponjas, rodillos, platos y vasos.

Se muestra, sobre todo, implicado en el uso del material, concentrado en él.

Figura 11.

Obra S. 2 febrero.



S. comienza a trabajar con diferentes colores y a plasmar diferentes caras. Llegado un momento, decide pintar de negro una parte de la obra. Luego habla sobre ello.

“Estas son mis partes: triste, enfadado y evadido”. Respecto a la parte en negro: “están mejor tapadas”. “Son partes que no quiero sacar”. Se muestra conectado emocionalmente con su discurso.

También manifiesta cierta búsqueda de proximidad: *“Pero no te vayas muy lejos que esto no sé yo si me va a salir”*.

Conecta con el proceso de creación. Se muestra concentrado y a ratos un poco ofuscado con el uso del rodillo: *“no me está saliendo como lo tengo pensado”*.

No interactúa ni mira a los compañeros, se muestra muy absorto con su proceso. Sin embargo, si se mantiene a la espera de la atención de la arteterapeuta con la mirada.

Selecciona casi todo el material al principio: rodillos, pincel y témpera. En un momento dado acude al material para coger la témpera negra.

En general, se muestra cauteloso con el uso del material y en algún momento ciertamente frustrado con su uso.

Figura 12.

Obra S. 9 febrero.



En esta sesión S. establece lo que aparenta ser un código de colores y palabras. A cada palabra le asigna un color, o varios. Realiza una leyenda de correspondencia con los colores.

Antes de comenzar con el proceso de creación, se acerca a la arteterapeuta para comunicarle que ha estado con el terapeuta del centro (supervisor interno arteterapia) y le comenta aspectos abordados con el terapeuta.

Tras esto señala que “yo no tengo na’ que pintar”. Se le invita a crear en torno a lo que viene trabajando en las otras sesiones, sobre él.

Acude a sesión decaído, y mostrándose bajo de ánimo. Busca a la arteterapeuta para señalar cómo se encuentra. Se centra en la obra y en el establecimiento del código.

Durante la sesión no se levanta, no busca a los compañeros y se muestra receptivo ante la presencia de la arteterapeuta.

En esta sesión utiliza pincel, témpera y lápiz. Se muestra un tanto frustrado con el uso del pincel para escribir, verbalizando: “esta letra es una mierda” en relación a la palabra “padre”.

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

Figura 13. <i>Obra M.A. 16 febrero.</i>  En esta sesión realiza su obra muy rápidamente. Se observa una actitud de urgencia por acabar.	<i>“Este soy yo” “A veces estoy así, a veces no, en general estoy normal.”</i> Cuando acaba, le dice a la arteterapeuta que ya ha terminado e inicia una conversación preguntándole qué ha hecho ella ese día. Ella le contesta y le devuelve la pregunta. También le pregunta cómo está. En un momento dado él responde <i>“No sé si quiero volver, ya veremos, a ver” (respecto al taller). Refiere no saber responder “porque no sé, profesora”.</i> Cuando la arteterapeuta continúa hacia otro compañero, M.A. reinicia el contacto.	Continuamente mira a la arteterapeuta. Durante toda la sesión señala sus dudas de si volverá, entre risas. Cuando lo dice, mira a la arteterapeuta. No se levanta de la mesa. Muestra poca interacción con los compañeros.	Utiliza el rodillo, la témpera y las ceras blandas. Coge todo el material en un inicio y se muestra cómodo con el rodillo (que usa en bastantes ocasiones) y con la cera. Se observa mayor manejo y comodidad que en otras ocasiones.

Figura 14.

Obra M. 23 marzo.



M. comienza a trabajar por el centro, se le ve concentrado en su obra. Se le ve satisfecho con la obra.

Se observa un cambio de narrativa respecto al tipo de creación que viene desarrollando en las otras sesiones.

M. refiere *“Este es mi equipo”*. *“También sé pintar otras cosas, maestra”* (se refiere a sus anteriores obras, que son de otro estilo diferente).

“A lo mejor no vengo más.” (esa fue su última sesión)

Esa sesión termina rápidamente y se mueve por toda la sala, mirando las obras y el proceso de sus compañeros. Es su última sesión. No vuelve a venir.

Cuando se marcha no se despide.

Al inicio de la sesión coge un pincel y la témpera negra.

Se observa decisión en el uso y manejo de esta.

No se observa resistencia con el material. Sigue utilizando el mismo tipo de material que ha usado hasta ahora: témpera y pincel. Esta vez no incluye el uso de rodillo.

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

Figura 15.

Obra M.A. 19 abril.



M.A. se queda un rato largo mirando su obra cuando ha elaborado la base negra y la puerta. Tras una conversación con A. y la arteterapeuta reinicia el proceso de creación.

“esto es lo que hay detrás de la puerta, cuando llego a mi casa”. Habla de cuando llega a casa, cómo se siente allí. *“Pues es que todo el mundo se piensa que yo soy happy, ale, feliz todo el rato. Pero no...”*. Esta obra parte de la conversación que mantienen entre A. y M.A. sobre sus madres y cómo se sienten a veces.

En la conversación M.A. habla sobre su sensación de soledad. Se aborda por qué *“todo el mundo piensa”* que él es feliz.

En esta sesión trabaja con diligencia y cuando acaba busca a la arteterapeuta para que se siente con él y poder contarle sobre el instituto y la semana. Se muestra resistente a abordar la obra, por lo que la conversación continúa en torno a su semana.

Hoy utiliza cera dura y se mantiene centrado en la obra mientras está creando. Durante un rato deja de crear y mantiene la conversación. Después retoma.

Utiliza las ceras con rapidez y fuerza.

Figura 16.

Obra A. 19 abril.



Al principio se muestra muy concentrado, verbaliza que quiere realizar un fénix.

Al finalizar refiere no estar satisfecho porque ha quedado emborronada y es más difícil de lo que él pensaba.

Tras la conversación con M. A. sobre su madre, comienza a trabajar:

“Es un fénix, porque resurge de sus cenizas”. “Sí, yo me veo un poco así”. “No consigo acabarlo, no se me termina de quedar como quiero”.

En la conversación M.A. comparte que él también se siente solo y lejos de su madre (A. reside en una vivienda de acogida, ve semanalmente a su madre). Indica que él es el hijo *“oveja negra”*.

Comienza de forma muy autónoma a trabajar. Suele comenzar en silencio y con decisión. Se percibe que está cómodo con el uso de diferentes materiales, aunque durante el proceso esa comodidad desaparece. Le gusta explorar el uso de diferentes según se le vayan presentando.

En esta sesión, se muestra más abierto y receptivo a la interacción. También se muestra expectante ante la valoración de la obra por parte de la arteterapeuta.

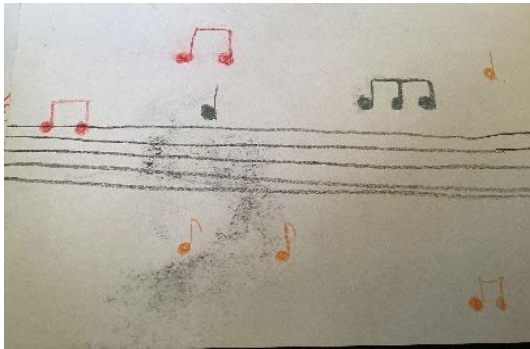
Utiliza carboncillo y lápiz exclusivamente. En un momento dado decide finalizar y remite que no le está quedando bien, como él quiere. En este sentido, se observa cierta frustración en el uso del material.

En esta sesión explora con carboncillo y se observa incomodidad a medida que avanza. En un momento dado finaliza porque refiere no sentirse cómodo.

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

Figura 17.

Obra S. 26 abril.



S. vuelve a establecer relación entre colores y significados como en obras anteriores.

Se muestra satisfecho con su obra. Se observa preferencia por la interacción con la arteterapeuta.

“La partitura es mi camino”

“Hay notas que están fuera.”

“Las notas son las cosas de mi vida, que algunas no están bien”.

“En la partitura está mi novia”

“El rojo es el amor y mi familia, bueno mi gente.”

“El negro los estudios y el carné del coche”.

“El naranja son como mis cosas, mis pensamientos. Yo por dentro.”

“Viene mi hijo de EE.UU y por un lado quiero y otro no”. “Hay demasiadas notas por ahí, descolocadas”.

Existe fluidez respecto a la comunicación con la arteterapeuta. No hay búsqueda de comunicación con el grupo. Durante la sesión se aborda cómo está para reencontrarse con su hijo.

Se muestra muy preocupado respecto a su hijo. Está muy angustiado.

Mira mucho su obra tras la conversación con la arteterapeuta. Se observa una posición reflexiva. Se le invita a escribir. Declina la proposición mirando hacia abajo.

Por ello, se aborda esta cuestión en la sesión, cómo está para el reencuentro con su hijo (que viene de Estados Unidos).

En esta sesión recurre a los lápices de colores.

Se observa que está cómodo con el uso, y satisfecho con el proceso. En un momento dado comenta que con los lápices sí se maneja.

Hasta ahora siempre había recurrido a la témpera y en esta ocasión se ha producido una nueva elección.

Figura 18.

Obra S. 10 mayo.



Es la primera obra que S. realiza que es no figurativa. Trabaja sumido en el proceso de creación.

“Yo qué sé”. “He hecho esto porque no tengo ganas de pensar, que estoy un poco agobiado”. “He hecho una A porque así empieza el nombre de mi hijo y de mi padre” “Lo demás lo he tapado”. Se habla de otras obras donde ha “tapado” partes. Qué pasa con ellas. También del uso de colores recurrentes.

Durante el trabajo creativo, mira en repetidas ocasiones a la arteterapeuta y a sus compañeros. Cuando acaba, mira a la arteterapeuta para que esta se acerque. En ese momento se produce la conversación.

Uso del pincel, la brocha y el dedo.

Se observa cierto caos en el uso del material hoy, ya que se mancha y muestra cierto hastío con este suceso.

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

Figura 19.

Obra A. 24 mayo.



En esta sesión se muestra afanado y risueño en la ejecución de la obra. En un momento dado borra la palabra “pederasta”.

Es la primera vez que presenta un autorretrato.

“Este soy yo. ¡Qué no! Es broma”. “Es una broma” “Por eso pongo lo de Justin Bieber y que soy gay”. La arteterapeuta le pregunta por la palabra “pederasta” que ha escrito abajo y que ha borrado. “No sé, lo he puesto ahí pero lo he quitado, ya está”.

En la sesión se aborda la idea de broma en relación con su autorretrato.

Cuando comienza a trabajar, se muestra divertido y disfrutando. Se ríe de lo que va elaborando progresivamente a través de la obra. Queda satisfecho, hoy *“por fin he acabado una pintura”*.

Hoy se muestra menos expectante que otros días ante la atención de la arteterapeuta.

Trabaja con ceras y lápiz, algo poco habitual en él. Se muestra fluido con el uso del material.

Fuente: elaboración propia



Tabla 20.

Observaciones grupales fase intermedia Caso 1.

Observaciones Grupales

La fase intermedia ha ocupado el mayor grueso del proceso de intervención. Algunos de los aspectos destacables que se pueden extraer son:

- La elaboración de una identidad grupal propia: los chicos del taller de arteterapia, acuden al centro socioeducativo, pero proceden de proyectos socioeducativos diferentes, aunque algunos de ellos, A. y M. sí están en el mismo. Partiendo de esta realidad, a lo largo del proceso se ha creado una identidad propia del grupo de arteterapia. En el plano externo, ellos mismos comunicaban a sus compañeros que los martes tenían “taller de arteterapia” y se identificaban como “compañeros de arteterapia”. A nivel interno, se observa integración del encuadre: han asumido desde el principio las tareas de preparación y recogida de los materiales y la sala. Este aspecto es relevante, ya indica apropiación e implicación con la actividad.
- El grupo como dispositivo de apoyo: trabajar lo individual a través de lo grupal. Se han experimentado frecuentes momentos de intercambio grupal respecto a experiencias que han facilitado la creación posterior. También se ha producido ese proceso de forma inversa. Se han dado situaciones donde una obra ha activado la reflexión y el diálogo grupal. En este sentido, las obras ajenas han facilitado la identificación con situaciones, emociones y posiciones propias. De alguna manera, la puesta en común al final del taller ha ejercido un papel de espejo en los procesos personales de cada uno. Lo grupal no ha sido únicamente un formato, sino que también ha tenido un carácter dinámico y vivo que ha facilitado y movilizado el trabajo individual y personal de cada uno.



- La expresión emocional de forma verbal o plástica: Se observan verbalizaciones del tipo “no sé”, “no quiero hablar de sentimientos” o “cosas mías” “como estoy por dentro” que, en muchas ocasiones, no han sido abordadas de forma verbal. Sin embargo, la creación plástica ha ejercido ese papel de testigo y de depósito de los elementos personales y emocionales expresados. Se observan obras con una alta carga simbólica e implicación emocional. En este plano, se constata la oportunidad expresiva que el arteterapia brinda cuando la palabra no es posible.
- Diferencias vitales vs puntos comunes: al hilo de lo anterior, es interesante destacar cómo las diferencias respecto a las situaciones vitales no han resultado ser un obstáculo para la construcción de una narrativa colectiva, en interacción con la individual.
- Fuerte contenido referente a la identidad: devenido de lo anterior, una de las principales narrativas grupales ha sido la identidad. Existen diferencias específicas en cada caso, obviamente. Sin embargo, todos los chicos han ido confeccionando su proceso en torno a “quiénes son”, “quienes muestran al mundo que son”, “cómo y cuáles son sus relaciones más significativas” y “cómo se sienten al respecto. Este aspecto es esperable, puesto que se encuentran en la adolescencia, cuya meta específica es la construcción de la identidad.
- Vínculo específico con arteterapeuta: El proceso, la observación, el registro y la supervisión permiten mirar con detalle este aspecto. Se trata de uno de los elementos nucleares de estudio en este trabajo, por lo que se ha puesto especial atención. Hay elementos interesantes destacables. Por un lado, la arteterapeuta es una persona externa al centro socioeducativo pero que interviene en una parcela, a nivel interno, en los proyectos socioeducativos. Esta doble posición puede resultar interesante en cuanto a cuestiones sobre cómo influye el desarrollo de una relación específica arteterapéutica con un agente externo. En este sentido, no se puede llegar a saber cómo habría sido el proceso de vínculo arteterapéutico con una persona que ya ejerce otra función con ellos. Por ejemplo, como educadora.

Otro aspecto relevante, ha sido poder poner en relación el proceso creativo, con la narrativa gráfica, la narrativa verbal y la no verbal. Relacionar estos aspectos ha facilitado la supervisión y poder encontrar relatos más completos y acceder a una comprensión mayor. En este sentido, al registrar estos elementos de manera interdependiente, se observan diferencias claras en cuanto a tendencias de los participantes en el taller en su forma de estar en el espacio arteterapéutico. Se han podido detectar tendencias y diferentes estilos respecto a la forma de interactuar con la arteterapeuta, como la búsqueda o la receptividad; con el grupo, búsqueda o indiferencia; manejo del material, mayor o menor tolerancia a la frustración; o la relación con su obra, como la aceptación o rechazo de la misma.

Por último, a mitad de fase intermedia, se produjo el abandono del taller por parte de M. Este momento fue significativo a diferentes niveles: respecto al reajuste grupal, es decir, cómo afrontó el grupo la partida del compañero; también resulta relevante respecto al propio chico, su proceso y su posición vincular; así, otro gran aspecto respecto a este momento es el reajuste y revisión de la propia intervención, en supervisión, por parte de la arteterapeuta.

Fuente: elaboración propia



1.2.Fase de cierre

- **Objetivos:**

Los objetivos previstos para la fase final son:

1. Reflexionar sobre el proceso arteterapéutico realizado
2. Despedir al grupo

En la Tabla 21 se presenta la fase de cierre y en la Tabla 22 las observaciones grupales de dicha fase.

- **Observación y registro:**

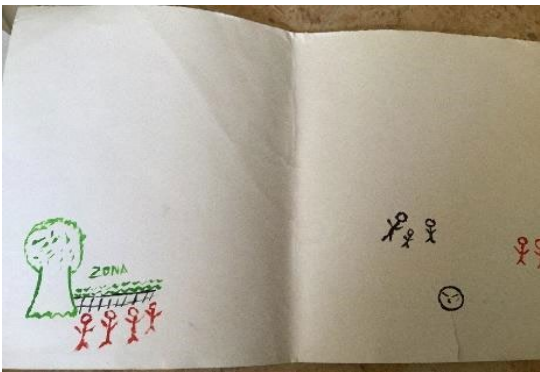
Se continúa con el mismo proceso de recogida y análisis de la información.

- **Intervención:**

En esta última sesión, se les invita a realizar una síntesis sobre el proceso. Poder expresar y/o comunicar, a través de las vías posibles disponibles, qué ha significado para cada uno. Qué ideas, pensamientos, sentimientos quieren compartir. Se trata, igualmente, de una propuesta abierta, pues no es obligatorio seguir las pautas expuestas.

Tabla 21.

Fase cierre Caso 1.

Fase Final			
Obra	Comunicación Verbal	Comunicación No Verbal	Material
Figura 20. <i>Obra M.A. 31 mayo.</i>  Vuelve a aparecer el concepto de “dentro-fuera” (como en la obra de la puerta. También habla de la soledad y donde no puede llegar.	A lo largo de la conversación, M.A. puede abordar con la arteterapeuta que hay un lugar tras la valla donde él señala que a veces no puede salir: <i>“son partes, hay una zona detrás de la valla, donde no puedo entrar, luego yo con mis padres y luego los amigos”, “esa cabeza es mía”</i>. <i>“No está muy contento, no”</i> (refiriéndose a sí mismo). <i>“Es que mire donde mire, no me gusta mucho”</i>. <i>“Esto es lo que ha salido”</i>. En esta sesión abordan la sensación de no llegar a conectar.	Esta sesión se muestra participativo. Está contento porque después habrá una pequeña despedida con aperitivos. Quiere poner música. Cuando la arteterapeuta se acerca a él, mira la obra y levanta los hombros en señal de “no sé”. Se muestra activo y risueño, interactúa con los compañeros y mira frecuentemente a la arteterapeuta.	Con el material exterioriza decisión en la elección, va directo a las témperas y elige un pincel, únicamente. No presta mucha atención a la ejecución, está centrado en el contenido.

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

Figura 21.

Obra S. 31 mayo.



Vuelve a aparecer el código de colores. En esta ocasión ha realizado una revisión de este tiempo en el taller y de los elementos más importantes, como su padre y su hijo.

“Esto es un resumen de estos meses”.
“El coche, mi hijo, mi padre y yo”.
“Esa cabeza es como un resumen”. “Lo de abajo es por dentro, las cosas que me digo, lo que hemos hablado varias veces tu y yo”.

En la sesión se aborda el significado que su padre e hijo tienen para él y cómo la reflexión respecto a sí mismo, en arteterapia, tiene una funcionalidad y repercusión positiva en su día a día.

Comienza de arriba abajo. Sonríe a la arteterapeuta cuando se acerca. No interactúa durante el proceso con los compañeros, prácticamente. Se observa un estado de concentración.

Elige el lápiz y más tarde los dos lápices de colores.

No se observa satisfecho con el uso de este material, sin embargo refiere que para lo que quiere realizar necesita que sea con lápiz.

Figura 22. <i>Obra A. 31 mayo.</i>  Durante la sesión realiza muchas pruebas de mezclas y pinta un fondo azul muy claro. Tras esto, lo arruga y lo tira. La arteterapeuta lo recupera.	Algunas de las verbalizaciones son: <i>“Esto no es nada, lo he tirado”.</i> <i>“Quería poner la idea de que soy como un lienzo en blanco, pero no me gusta, así que no he seguido”.</i> En la sesión se aborda qué sucede cuándo no logra lo que espera. Se trabaja también qué significa ser un “lienzo en blanco”.	Se levanta muchas veces para elegir las témperas. Finalmente elige el blanco y el azul. Mira a la arteterapeuta en varias ocasiones. Finalmente, se levanta y lo tira. La arteterapeuta le pregunta si lo puede coger de la papelería para verlo. Él accede.	Hace pruebas en un folio y posteriormente procede a hacerlo en el papel grande. Utiliza varios pinceles, se levanta varias veces a por otros pinceles. Se observa cierto grado de frustración.

Fuente: elaboración propia

Tabla 22.

Observaciones grupales fase cierre Caso 1.

Observaciones grupales

Estos días en Valora me lo he pasado bien, me han ayudado mucho con mis problemas, me han hecho reflexionar mucho, aunque me daba pena por lo del homocidio tal pero tampoco me quipo mucho, he dibujado muchas cosas tanto buenas como malas y también he dibujado mis expectativas sobre mí. También me llevé de este curso cosas muy buenas que cuando voy por la calle seguramente me alegraré de sentir. Me ha ayudado un montón esto sobre problemas que he ido teniendo a lo largo de este tiempo que he estado aquí. Siempre voy a estar siempre veniendo de nuevo y con rayados en la cabeza pero después me iba más contento por reflexionar sobre mí y mis problemas y por lo que expuse a ser con gente y después a gustarme venir, he de los hombres y tal en verano no me ha gustado mucho por que vivía lejos y tenía que estar despierto pero esto que tocaban y ahora con el horario de las cinco igual llegaba un poco tarde pero con la comida con en la gaseosa pero esto que hay.

Además de las observaciones de las anteriores fases. Esta última sesión, constata un trabajo de síntesis, por parte de los chicos, de las narrativas elaboradas a lo largo del proceso. En la recogida grupal se muestran muy receptivos y sobre todo señalan que el espacio de arteterapia ha sido un lugar de “pensar” y “expresar”.

“Estos días en Valora, me lo he pasado bien, me han ayudado mucho con mis problemas, me han hecho reflexionar mucho (...) He dibujado muchas cosas, tanto buenas como malas y también he dibujado mis expectativas sobre mí” (S. respecto al taller de arteterapia). **Figura 23.** Escrito S. opinión sobre el taller.

“Me he sentido bien, no me gusta que me griten porque me pongo nervioso. Soy fuerte, no expreso mucho mis sentimientos. Me gusta estar en mi mundo. Me gusta pintar y no pinto”. (M.A. respecto a su proceso en el taller). **Figura 24.** Escrito M.A. opinión sobre el taller.

Me he sentido bien, no me gusta que me griten porque me pongo nervioso. Soy fuerte, no expreso mucho mis sentimientos. Me gusta estar en mi mundo. Me gusta pintar y no pinto.

Me he liberado de casi todos los males que tenía dentro

Figura 25.

Escrito A. opinión sobre el taller.

“Me he liberado de casi todos los males que tenía dentro” (A. respecto a su proceso en arteterapia).

Los temas sobre los que han girado los procesos de cada uno de ellos, principalmente, han sido:

- El autoconcepto/autoestima
- La identidad
- La sexualidad
- Las relaciones amistad
- Las relaciones con la familia nuclear

El futuro, la incertidumbre y las expectativas.

Fuente: elaboración propia



3. Resultados: análisis y discusión

3.1. Establecimiento de categorías

Siguiendo los planteamientos de la metodología de intervención propuesta y las observaciones realizadas durante la misma, junto con las aportaciones de la supervisión, se ha procedido a sistematizar dicha información obtenida a lo largo del taller. Esta información se considera valiosa para la exploración de los elementos relacionales que cada persona muestra en el espacio de arteterapia.

La información se ha estructurado en torno a diferentes aspectos, enmarcados en categorías, ya que se ha considerado que son elementos importantes a los que atender para tratar de comprender la dimensión relacional en un dispositivo arteterapéutico. Dentro de cada una de las categorías se han incluido subcategorías quedando estructuradas de la forma que se muestra y explica en la siguiente tabla (Tabla 23):

Tabla 23.

Categorías de observación Caso 1.

Categoría	Subcategorías
Lenguaje verbal	búsqueda e inicio de contacto: se trata de identificar gestos o conductas que revelen la intención de entablar contacto, de forma verbal.
	petición de ayuda: identificar la intensidad y frecuencia de petición de ayuda.
	quejas (internas o externas): reconocer las quejas y valorar hacia quién van dirigidas.
Lenguaje no verbal	mirada: a través del lenguaje corporal, atender si busca a determinadas figuras con la mirada o las evita, la frecuencia, etc.
	posición física: observar su posición física en el espacio, si

	evita o busca a unas personas u otras, como compañeros/as y/o arteterapeuta.
	entrada y salida: observación de la forma de llegar e irse de la sesión, si saludan y miran o no, etc.
Relación con el material	repeticiones: se busca atender si hay un uso recurrente, o no, de determinados materiales.
	resistencia-fluidez: observación del manejo, desempeño y actitud hacia el uso del material, con cuál se refleja mayor comodidad y con cuál menos.
Relación con la obra	establecimiento de símbolos propios: observar y atender ante posibles apariciones de simbología a través de la cual la persona expresa vivencias propias.
	verbalizaciones: realizar una recogida sobre los comentarios que realizan sobre su obra y su proceso de creación, tanto positivos como negativos).
	repeticiones: atención a posibles apariciones de creaciones, patrones o elementos repetidos en las obras.
	cambio de discurso o posición: observación de algún cambio respecto a la forma de crear o verbalizar respecto a la obra.
Emocionalidad	expresión emocional: identificación de las muestras emocionales, frecuencia, posible evitación, etc...

Fuente: elaboración propia

La intención es poder estructurar qué elementos, a través de esta experiencia, han resultado útiles y relevantes en cuanto a la observación de cómo se relaciona un adolescente en un taller de arteterapia. Como ya se ha expuesto anteriormente, ha existido una primera fase de intervención a modo de aproximación al objeto de estudio y, también, un proceso de estudio de la teoría en cuanto al apego dentro del ámbito arteterapéutico. Así, el origen del establecimiento de las citadas categorías reside en

ambos procesos, la experiencia desarrollada en el caso 0 y la fundamentación teórica para la intervención. Por ello, a lo largo de la intervención, en base a la teoría, se han ido concretando dichas categorías, las cuales quedan detalladas a continuación. Dentro de cada una de ellas, se aportan evidencias que ejemplifican aspectos destacables al respecto.

Para la muestra de evidencias, se ha recurrido al uso del registro fotográfico de las obras y a la transcripción del cuaderno de notas y diario de campo que reflejan las observaciones tomadas en torno a las evidencias aportadas. Por ello, cada tabla se configura mediante la categoría expuesta, y sus respectivas subcategorías, las evidencias recogidas (registro fotográfico, cuaderno de notas o diario de campo) y un análisis y discusión de los datos aportados. Así, la Tabla 24, Tabla 25, Tabla 26, Tabla 27 y Tabla 28 presentan dicha información.

Tabla 24.

Categoría lenguaje verbal y subcategorías: evidencias, análisis y discusión.

LENGUAJE VERBAL	EVIDENCIAS (cuaderno de notas y diario de campo)	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN
Búsqueda e inicio de contacto	<i>“Así está bien?”, “mira, ¿así?” (M.A.)</i> <i>“Mira, mira (...) ven ya verás cómo me está quedando” (M.A.)</i> <i>“Vas a flipar con mi dibujo, ven” (M.A.)</i> <i>“Maestra ¿tú que vas a hacer este fin de semana?” (A.)</i> <i>“Vengo tarde porque estaba hablando con Miguel Ángel, ahora te cuento ¿vale?” (S.)</i>	Se han observado este tipo de verbalizaciones, las cuáles hacen referencia a una búsqueda de atención específica por parte de la arteterapeuta, donde es interpelada y buscada exclusivamente. Oliva (2011) señala la presencia de conductas de búsqueda de proximidad hacia las figuras de apego ante situaciones estresantes de carácter psicológico en la adolescencia. Desde el punto de vista de la intervención, se observa la demanda de presencia de la arteterapeuta respecto a la validación de la obra, por ejemplo.
Petición de ayuda	<i>“Ven” (M.A.)</i> <i>“¿cómo se hace el color lila?”. “¿Cómo se hace</i>	Al igual que en el apartado anterior, la petición de ayuda puede asociarse a la tensión que se produce al

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

		<i>el color rojo?” (M.A.)</i> <i>“Necesito una goma, me he equivocado, dame una goma (...) ¿puedo ir a buscar una goma, por favor?” (A.)</i> <i>“no se me ocurre nada más” (S.)</i>	inicio del proceso creativo (Menéndez y Del Olmo, 2010). De esta manera, la demanda de ayuda puede reflejar esa búsqueda de proximidad de la figura de referencia (Oliva, 2011). Cabe señalar tanto la importancia de la presencia de búsqueda de ayuda como la ausencia de la misma. En este sentido, se observan diferencias entre los participantes, mostrando algunos una mayor tendencia hacia la petición de apoyo, mientras otros no. Oliva (2011) relaciona la capacidad de petición de ayuda con estilos más seguros; mientras que posiciones dependientes pueden asociarse con estilos preocupados; y, la autosuficiencia con el estilo de tipo evitativo.
Quejas	Interna/hacia uno mismo	<i>“Me ha salido mal (...) esto no vale (en relación a su obra)” (M.A.)</i> <i>“Yo tengo poco arte, maestra” (M.A.)</i> <i>“No me está saliendo como yo quiero” (A.)</i> <i>“Yo tengo mala suerte” (S.)</i>	Según los planteamientos de Bartholomew y Horowitz (Martínez y Santelices, 2005), en relación a los modelos internos de trabajo, las personas con un estilo seguro presentan una imagen positiva de sí mismas y de los/as demás; las personas con un estilo evitativo suelen



		<i>“Soy agresivo y eso me pasa factura” (S.)</i>	mostrar una imagen positiva de sí mismas, frente a una imagen negativa de los otros/as; el estilo inseguro ambivalente se caracteriza por presentar una imagen negativa de sí mismo/a y una imagen positiva de los/as otros; y el estilo desorganizado presenta una imagen negativa, tanto de sí mismo/a como de los/as otros/as. En base a lo anterior, se hace relevante prestar atención a las posibles muestras de estos aspectos, imagen de sí mismos y los/as otros/as, que los participantes puedan expresar en el taller. Como se puede observar en las muestras aportadas, algunos participantes presentan mayores indicios de quejas hacia sí mismos/as en contraposición a otros participantes que expresan un mayor grado de queja hacia el exterior. Es relevante atender tanto a la presencia como a la ausencia, pues puede ser una fuente de información e investigación respecto a esta cuestión.
	Externa/ hacia los demás	<i>“Tío, dame las ceras” (A.)</i> <i>“no puedes quedarte todo el rato los rodillos” (A.)</i> <i>“para ya de hacer ese ruido” (A.)</i> <i>“¿quieres parar de levantarte?” (A.)</i> <i>“¿por qué no te callas?”. (A.)</i> <i>“mi madre no sabe nada de mí”</i> <i>“A veces me entran ganas de coger a mi madre y estamparla (...) es muy pesada” (S.)</i> <i>“vaya mierda” (M.)</i> <i>“esta pintura no vale” (M.)</i> <i>“me aburro” (M.)</i> <i>“los profes sois muy pesados” (M.)</i>	

Fuente: elaboración propia

Tabla 25.

Categoría de observación lenguaje no verbal y subcategorías: evidencias, análisis y discusión.

LENGUAJE VERBAL	EVIDENCIAS (cuaderno de notas y diario de campo)	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN
Mirada	<i>“M.A. mira donde me encuentro a lo largo de la sesión, mientras está trabajando en su proceso de creación”</i> <i>“Está muy atento a donde me encuentro” (respecto a M.A.)</i> <i>“Se ha quedado observándonos a S. y a mí, cuando me he acercado a hablar con S. sobre su obra” (respecto a M.A.)</i> <i>“A. se muestra expectante a la valoración de su obra”</i> <i>“Hoy ha estado mirando mucho hacia la arteterapeuta, sin embargo, cuando le devolvía la</i>	A lo largo de las sesiones se han observado diferencias, y sobre todo tendencias, dependiendo de la persona, respecto a la mirada y búsqueda de contacto visual con la arteterapeuta. También se ha observado si se buscaba el contacto visual con los compañeros. Estas observaciones han proporcionado mucha información, por ejemplo, si la persona retira la mirada o no cuando se le devuelve; si evita mirar a la arteterapeuta como figura de referencia o, por el contrario, la mira en ocasiones, mientras está en su proceso de creación. Esta categoría se ha incluido porque se ha observado que, según la persona, se daba una tendencia u otra. En la evaluación de los estilos de apego en los

	<i>mirada, la retiraba” (respecto a A.)</i> <i>“A. suele mostrarse decidido cuando está en su proceso de creación, aunque suele lanzar miradas mientras está creando”</i> <i>“S. no busca hoy a la arteterapeuta con la mirada. Otras veces lo hace y cuando le devuelvo la mirada, se queda expectante y mantiene la mirada y después agacha la cabeza. Si le pregunto si voy, me hace gesto de “vale” con los hombros”.</i> <i>“S. busca con la mirada a la arteterapeuta, pero retira la mirada”</i> <i>“M. no busca con la mirada a la arteterapeuta”</i> <i>“Hoy M. se ha mostrado poco receptivo ante mi mirada. Cuando levantaba la cabeza de su obra y lo he mirado, ha retirado rápidamente la cabeza”</i>	adolescentes y adultos, se ha encontrado la presencia de una posición de excesiva autonomía relacionada con el estilo evitativo (Lecannelier, 2009). En este sentido, Oliva (2011) también destaca la necesidad de búsqueda de proximidad en la adolescencia como una forma de regulación de emociones. Así, el monitoreo visual de la figura de la arteterapeuta puede relacionarse como una estrategia conductual para la búsqueda de esa referencia de seguridad.
Posición física	<i>“M.A. se levanta de la mesa a por material y se acerca a la arteterapeuta (...) sigue a la arteterapeuta por la sala”</i>	A lo largo de las sesiones se ha observado, en ciertas ocasiones, como la posición física de los compañeros o la arteterapeuta ejercía una influencia respecto a la

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

	<i>“M.A. se acerca a la arteterapeuta para pedirle que vaya donde él está trabajando”</i> <i>“A. se muestra hoy retraído físicamente, trabaja con la cabeza agachada, (...) poca receptividad ante la cercanía de la arteterapeuta”</i> <i>“S. se muestra decaído hoy y expectante ante el acercamiento de la arteterapeuta”</i> <i>“M. se levanta varias veces, incluso sólo para volver a sentarse, cuando la arteterapeuta se acerca a él, la evita”</i> <i>“Se observa una gran cantidad de actividad física, en ocasiones se ha acercado a la arteterapeuta y cuando esta se dirige a él, se va”.</i>	respuesta corporal de los chicos. Se ha observado en algunos chicos momentos de seguimiento no consciente por el espacio de la arteterapeuta o de algún compañero. También, se han observado situaciones en las que se ha evitado y puesto distancia respecto a un previsible acercamiento físico. De la misma manera que se ha señalado anteriormente la búsqueda de proximidad ante situaciones de tensión psicológica (Oliva, 2011), esta categoría de observación puede ofrecer información acerca de cómo se muestran los participantes ante el acercamiento o no de la arteterapeuta. Bowlby (1995) alude también a la cuestión de la seguridad sentida en presencia de una figura de referencia. Es decir, ante situaciones desconocidas o de exploración, un perfil de estilo seguro, podrá desarrollar dicha conducta de una manera más fluida ante la presencia de una figura que le transmita seguridad. Esto también, hace pensar acerca de la reacción ante la

		presencia de la arteterapeuta durante el proceso de creación que, de alguna manera, también es un proceso de exploración. Wallin (2012) a este respecto, señala la predominancia de competencias sociales y afectividad positiva en las personas con un estilo seguro, frente a la tendencia a victimizar o ser victimizado en los estilos inseguro evitativo y ambivalente, respectivamente.
Entrada y salida	<i>“M.A. ha llegado a la sesión saludando y buscando a la arteterapeuta”</i> <i>“M.A. se ha ido sin despedirse, normalmente se despide”</i> <i>“M.A. se ha quedado hablando, de nuevo, al finalizar la sesión, con la arteterapeuta. Esto es algo que se da con frecuencia”</i> <i>“A. suele llegar y saludar a los compañeros. A la arteterapeuta la saluda más tímidamente”</i> <i>“A. se ha despedido rápidamente al irse,</i>	Otro aspecto relevante ha sido la entrada y salida del taller. Prestar atención a la forma de entrar e irse. A lo largo del taller se observan tendencias a entrar y saludar que expresan algunos chicos, mientras que otros apenas establecen contacto al inicio y/o no suelen despedirse. Como se señalaba en el apartado anterior, respecto a la seguridad de exploración en presencia de una figura de referencia que transmita seguridad (Bowlby, 1995), la forma de llegada al espacio arteterapéutico también puede ser un indicador sobre cómo experimentan dicho espacio y a la figura de la arteterapeuta.

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

	<i>normalmente lo hace así”</i> <i>“S. cuando llega mira a la arteterapeuta, y saluda en voz baja”</i> <i>“S. suele decir al despedirse: hasta la semana que viene, aunque no suele mirar a los ojos.</i>	Con respecto a la despedida, Bowlby (1995) también señala la ansiedad que se produce ante la separación como un indicador que puede mostrar cómo experimenta la persona la retirada de esa figura de referencia y la seguridad para la exploración. Esto resuena de forma llamativa con la manera de despedirse de los participantes, los cuales muestran distintas tendencias, desde quedarse más tiempo, aunque haya terminado el taller, hasta irse rápidamente.

Fuente: elaboración propia



Tabla 26.

Categoría de observación relación con el material y subcategorías: evidencias, análisis y discusión.

LENGUAJE VERBAL	EVIDENCIAS (cuaderno de notas y diario de campo)	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN
Repetición	CASO DE S. Figura 26. <i>Ejemplos obras “repetición” de S.</i> 	Respecto al material, se han observado, en bastantes casos, como en cada chico se daba, o no, la repetición en el uso del material, sesión tras sesión. A lo largo de las obras se puede ver si ha existido la elección de diferentes alternativas y, por tanto, una posible mayor exploración o, por el contrario, repetición y una posible menor exploración de materiales. En las evidencias, se aportan dos ejemplos, el caso de S. y el caso de A. La observación sobre la repetición del uso de material es una cuestión relevante, que puede aportar información respecto a la capacidad de exploración. Sin embargo, no hay evidencia de que el uso de un mayor

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión



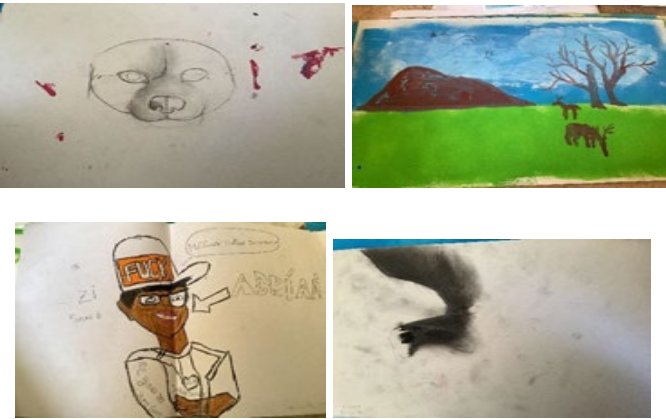
número de materiales responda, necesariamente, a una conducta exploratoria. Es decir, será preciso contemplar al servicio de qué está ese cambio de material, como en el caso de A. o qué tipo de exploración realiza S. mediante la utilización continuada, a lo largo de las sesiones, de la ténpera.

En el caso de A., por ejemplo, junto con las observaciones en el proceso de creación, se puede ver una tendencia al cambio de tarea, a la no permanencia.

En el caso de S., por su parte, hay un uso prolongado en el tiempo de la ténpera. Parece interesante cuestionarse si existe aquí una exploración de la técnica y el material o, por el contrario, una falta de exploración con respecto a otras. En el caso de S., había cierta resistencia cuando se le ofrecían nuevos materiales.

Respecto a la capacidad exploratoria, Wallin (2012) señala la capacidad de exploración y la iniciativa en relación con perfiles que presentan mayor seguridad.

Respecto a los estudios existentes con material en

	CASO DE A. Figura 27. <i>Ejemplos obras “repeticiones” A.</i> 	arteterapia y estilo de apego, Snir et. al (2017) relacionan el estilo de apego evitativo con la resistencia al uso de material fluido.
Resistencia /Fluidez	CASO M.A. “Han existido muchos momentos de preguntar cómo se mezcla un determinado color, como hacer trazos con los diferentes pinceles. Ante estas situaciones, se han observado gestos y expresiones de frustración o de cierta resistencia al material. Su lenguaje verbal, no verbal y paraverbal ha mostrado signos de estar en tensión”	Se expone el caso de dos participantes que muestran posiciones diferentes. Por ello, se cree relevante visibilizar ambos procesos a través de las anotaciones recogidas en el diario de campo. Como se puede observar, se ha observado mayor grado de frustración en el caso de M.A., quien frecuentemente mostraba dificultad personal con el manejo del material. Antunes (2020) en su estudio, refleja la

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

	CASO DE M. <i>“M. muestra en las sesiones bastante fluidez, por lo general, con los diferentes materiales que utiliza. Tanto en el uso del lápiz como la témpera, que son los dos principales materiales utilizados, se ha observado cierto grado de fluidez.”</i> <i>“En su última sesión, al trabajar la témpera para elaborar elementos figurativos se muestra más resistente con el material, expresando frustración (a través de gestos, resoplidos, etc.) en la ejecución”</i>	relación existente entre la capacidad de tolerancia a la frustración y los estilos de apego. En este, la autora establece una relación entre la capacidad de tolerar las situaciones adversas con un estilo de apego seguro; de la misma manera, expone que la baja tolerancia a la frustración se relaciona con estilos de apego de tipo inseguro.

Fuente: elaboración propia



Tabla 27.

Categoría proceso de creación y subcategorías: evidencias, análisis y discusión.

LENGUAJE VERBAL	EVIDENCIAS (cuaderno de notas y diario de campo)	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN
Establecimiento de símbolos propios	CASO S. Figura 28. <i>Ejemplos “símbolos propios” de S.</i> 	A lo largo del proceso se puede ver cómo se ha dado el caso del establecimiento de símbolos. Se puede ver como S. establece una forma de representar su realidad mediante la codificación de colores. En todas las obras representadas, el color tiene un significado específico y asignado que sostiene el discurso que S. transmite. Incluso, en una obra, representa una leyenda. Tal como señala Duncan (2007), el establecimiento de símbolos y metáforas en arteterapia facilita la expresión y elaboración emocional. Reyes (2007), al respecto,

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

		destaca el potencial de las terapias artísticas y el establecimiento de símbolos como procesos que favorecen los procesos de mentalización. En este sentido, la actividad creadora en un contexto terapéutico, favorece esa capacidad de mentalización, es decir, de dar sentido y establecer un relato referente a la realidad interna y externa. La relevancia de observar los símbolos que las personas establecen en arteterapia también permite conocer las estrategias y capacidades de mentalización. Bateman y Fonagy (2018) establecen relación entre las estrategias de mentalización y los tipos de apego desarrollados. Por ello, es interesante prestar atención a los relatos y a los símbolos que se establecen en el proceso arteterapéutico.
Verbalizaciones	CASO M.A. Figura 29. <i>Ejemplo “verbalizaciones” de M.A.</i>	Las verbalizaciones que se puedan dar a lo largo del proceso pueden revelar información sobre cómo la persona se relaciona con su obra; qué percepción tiene de ella, pudiendo hacer un trasvase a la percepción que de sí mismos tienen.

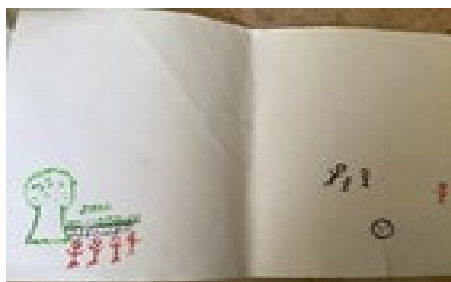


“Esto es una mierda”, “no me gusta”.

“Esto no se lo come ni mi pájaro, vaya mierda”
(refiriéndose a la obra que ha realizado dedicada a su mascota).

Figura 30.

Ejemplo “verbalizaciones” M.A.



Algunas verbalizaciones referentes a las obras, para ejemplificar estas observaciones:

M.A. suele realizar estas verbalizaciones entre risas. Sin embargo, hay una tendencia a denominar a su obra como “mierda”. En el proceso arteterapéutico, se aborda esto, planteando qué no le gusta de sus obras y qué tiene que ver eso con él.

En este sentido, Bartholomew (Camps et. al, 2014) establece una clasificación de los estilos de apego en base a la visión de uno mismo, el self, y los/as otros/as. Bajo esta clasificación, una visión positiva de ambas áreas se corresponde con un apego seguro; una visión negativa de sí mismo/a y positiva de los otros/as se corresponde con un apego inseguro ambivalente; una visión positiva de sí mismo/a y negativa de los/as otros, con un estilo inseguro evitativo; y, una visión negativa de sí mismo/a y los/as otros/as, con un estilo desorganizado.

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

	<i>“Son partes, hay una zona detrás de la valla, donde no puedo entrar, luego yo con mis padres y luego los amigos”, “esa cabeza es mía”. “No está muy contento, no” (refiriéndose a sí mismo). “Es que mire donde mire, no me gusta mucho”. Se aborda en esa sesión esta cuestión, referente a la percepción que tiene de sí mismo y su realidad.</i>	Por ello, las verbalizaciones que pueda establecer una persona en relación a su obra, puede apoyar la comprensión sobre la visión que presenta respecto a sí mismo/a y los/as demás.
Repeticiones	CASO DE A. Figura 31. <i>Ejemplos “repeticiones” A.</i> 	Otro aspecto que parece reseñable destacar es el de las repeticiones respecto a la creación artística. En este sentido, se observan elementos que llevan a observar la repetición que se dan en las obras como una tendencia. Las repeticiones no responden a una sola cuestión, puede atender a aspectos formales como el color o elementos, pero también a pautas en el desarrollo de la obra, etc. En el caso de A., en diferentes ocasiones, manifestó no querer o no poder terminar su obra. En todas ellas había un fuerte grado de frustración respecto al resultado y no hallar la manera de expresar lo que quería. Por ello, él



CASO DE M.A.

Figura 32.

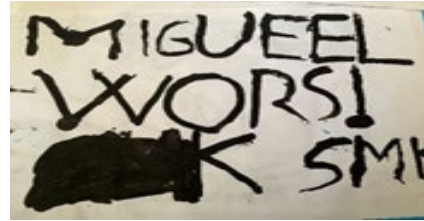
Ejemplos “repeticiones” M.A.



descartó esas obras y comenzó con otras durante la sesión. En una ocasión, llegó a arrugar y tirar la obra.

A lo largo de diferentes sesiones, M.A. desarrolla obras basadas en su nombre. Se observa, no sólo una repetición en contenido, sino en el aspecto formal de la obra: dónde sitúa los elementos que se repiten en las diferentes obras (arriba, en el centro-derecho).

La repetición, en sí, puede contener un proceso de elaboración personal donde la persona trabaja a lo largo del tiempo y va construyendo una narrativa. No necesariamente se debe a un patrón repetitivo carente de originalidad. La repetición puede ser entendida, desde el plano arteterapéutico, como una alusión y búsqueda de la identidad pudiéndose dar un paso hacia la originalidad a través de la repetición (Río, 2006). Por ello, la observación e intervención arteterapéutica deberá atender a lo que sustenta dichas repeticiones. En el caso de A. se observa una repetición respecto a su proceso en el acto creador, una tendencia: retirarse de la



obra cuando el proceso le resulta frustrante. Dejarla y comenzar con otra obra. Se observa, durante las sesiones, que hay cierta dificultad a permanecer, a explorar y adentrarse en el proceso iniciado.

Por otro lado, en el caso de M.A. podría tratarse de un proceso de elaboración identitaria a lo largo de varias sesiones. Sin embargo, estas obras, muestran una repetición, una captura a la que M.A recurría cuando según él “no sabía que pintar”. Se puede extraer de esta secuencia un elemento repetitivo: su nombre. Este elemento aparece ante el bloqueo, se repite, es su punto de partida.

Fiorini (1995) señala la relevancia de encontrar las variaciones que se puedan producir en sesión para registrarlas y así conocer el alcance que pueden tener en el proceso. Para ello, identificar las repeticiones puede facilitar cuándo se produce un cambio. Además, permite reconocer qué posiciones pueden estar promoviendo dichas repeticiones.

		Mónaco y Montoya (2015) señalan la libertad de exploración como un factor de seguridad. En este sentido, la repetición puede estar poniendo en relieve, también, cierta dificultad para la exploración ante el conflicto. En el caso de A. el conflicto es la frustración; en el caso de M.A. el conflicto se manifiesta ante esa dificultad propia de exploración “no sé qué pintar”.
Cambios de discurso o posición	CASO DE M. Figura 33. <i>Ejemplos “cambios de discurso o posición” M.</i> 	Los cambios observables en el proceso de creación a lo largo de las sesiones pueden aportar información valiosa sobre varios aspectos: un cambio respecto al discurso, apertura a nueva exploración, también un cierre o un movimiento hacia una posición menos receptiva. Tal como se muestra en el caso de M. Se muestran tres sesiones consecutivas, siendo la tercera imagen la correspondiente a la sesión donde decidió abandonar. Se elabora un escudo y esta es la última obra que M. realiza, habiendo desarrollado en

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

		las dos sesiones anteriores obras muy diferentes a esta última y que, entre sí, guardan una relación o una continuidad. Tal y como se señalaba en el apartado anterior, la seguridad puede manifestarse, entre otros, en la libertad para explorar (Mónaco y Montoya, 2015). En el caso de M. se observa un cambio de posición a través de su narrativa artística; sin embargo no continúa ese proceso de exploración artística ya que abandona el taller.

Fuente: elaboración propia

Tabla 28.

Categoría expresión emocional y subcategorías: evidencias, análisis y discusión.

LENGUAJE VERBAL	EVIDENCIAS (cuaderno de notas y diario de campo)	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN
Muestra emociones	CASO DE S. Figura 34. <i>Ejemplo “muestra emociones” S. (I)</i>  <i>“Estas son mis partes: triste, enfadado y evadido”. (Respecto a la parte en negro): “están mejor tapadas”.</i>	La expresión emocional puede ser un punto interesante para conocer si la persona podría sentirse en un espacio seguro para expresar. También se puede observar si hay una expresión emocional acompañada al proceso de creación o si, por el contrario, hay una diferenciación entre obra y expresión emocional. Pueden darse muchos tipos de expresión emocional, la ausencia incluida. Como siempre, no será una receta ni existirá una correspondencia. Pero la contemplación de este aspecto aportará luz a la comprensión de cómo se expresa su emocionalidad en un contexto relacional como el arteterapéutico.

Figura 35.

Ejemplo “muestra emociones” S. (2)



“Lo de abajo es por dentro, las cosas que me digo, lo que hemos hablado varias veces tu y yo”.

Durante algunas sesiones se muestra abiertamente afectado. En varias ocasiones se vuelve a tratar qué emociones son expresadas y cuáles no tienen lugar para ser comunicadas o exploradas. La tristeza y el enfado son recurrentes en sesión, tanto en la obra como en su propia expresión emocional.

Camps et.al, (2014) señalan las diferencias existentes en la visión de sí mismo/a y los/as demás en relación al tipo de apego. Así, estos autores destacan que el apego seguro se caracteriza por una mayor capacidad de búsqueda de proximidad y reciprocidad, intimidad y un funcionamiento psicosocial adecuado. Así, el apego inseguro y desorganizado se asocia con mayores muestras de sentimientos de ansiedad y depresión, dificultad en las relaciones y en la capacidad de adaptación.

Respecto a la expresión emocional, Frías et. al, (2012) relacionan las expresiones de afecto negativo

		acentuadas con el estilo de apego inseguro ambivalente. También, relaciona las expresiones afectivas limitadas, sobre todo las negativas, con el estilo inseguro evitativo. Así, el estilo de apego seguro se relaciona con la capacidad de expresión adaptativa de las emociones de manera regulada.

Fuente: elaboración propia

3.2. Proceso de supervisión: hallazgos

Las sesiones de supervisión han tenido varias funciones. El objetivo principal de estos encuentros con los profesionales de la supervisión ha sido la reflexión y el reajuste de la intervención. Este reajuste se entiende como la valoración del qué, cómo y desde dónde se está interviniendo para ver qué hay que modificar y atender, así, de una manera más ajustada a las necesidades de los chicos. Por ello, la dimensión vincular ha sido objeto de la supervisión, ineludiblemente, lo que ha permitido atender, no solo a objetivos de la intervención, sino también a objetivos de la investigación.

Del proceso de supervisión se destacan las siguientes cuestiones:

- **Reajuste de la intervención:** En varias ocasiones se ha procedido a reajustar las actuaciones de forma específica con cada chico. Este reajuste facilita la inclusión de nuevas perspectivas respecto a las actuaciones que se pueden llevar a cabo con ellos.

En el caso de M. uno de los principales reajustes tuvo lugar cuando manifestó querer dejar el grupo. El joven faltaba a las sesiones, que siempre justificaba coherentemente. Sin embargo, durante las supervisiones se planteó la importancia de poder confrontar esta situación, ya que manifestaba no querer estar, pero permanecía de forma inconsistente. Se planteó en supervisión, entonces, poder confrontar con él esta situación.

Este ejemplo ilustra una cuestión, la autonomía y toma de decisiones. En este sentido, varios de los reajustes de la intervención fueron encaminados al fomento de la capacidad de elección.

Otro tipo de reajuste de la intervención estuvo relacionado con el abordaje de las narrativas. El caso de S. fue trabajado en supervisión en este sentido. Se observó, junto con los supervisores, que había una lectura global y negativa sobre sus capacidades. Ante esto, la propuesta en supervisión consistió en la exploración en profundidad de este discurso para poder encontrar nuevas construcciones narrativas más ajustadas y equilibradas. Este equilibrio se basa en acompañar a S. en la observación de la realidad desde más planos y perspectivas, poder encontrar puntos o referencias positivas y así, elaborar nuevas imágenes de sí mismo.

El reajuste, también permite abordar cuestiones técnicas. En este caso, la supervisión puede dar respuestas, dependiendo de las situaciones, en torno a propuestas técnicas y/o artísticas. Es el caso de M.A. que en ocasiones manifestaba dificultades en el proceso de creación con respecto a la narrativa de su obra, esto fue tratado en supervisión y una de las conclusiones fue la realización de propuestas artísticas y técnicas. Es decir, el objetivo era partir de lo artístico para elaborar una narrativa más tarde.

- **Aspectos internos:** a través del diálogo con los supervisores, la narración por parte de la arteterapeuta señala situaciones y, también, cuestiones referentes a dificultades, dudas o bloqueos. En este sentido, la supervisión ha cumplido la función de acompañamiento en estos procesos, estando siempre al servicio del bienestar de los chicos y su proceso. Esto implica una posición, por parte de la arteterapeuta, de apertura hacia la revisión a su propio quehacer. Como señalan Zohn-Muldoon y Valencia-Vega (2013):

Una de las cuestiones más relevantes en supervisión es identificar y reflexionar en torno a los obstáculos personales del psicoterapeuta en el proceso de interacción e intervención con los consultantes, y así buscar formas de que interfieran menos en el proceso de trabajo con los casos. (p.129)

Ante las dudas de la arteterapeuta sobre cómo abordar una cuestión u otra, los supervisores ofrecían un marco de reflexión desde el que pensar cómo proceder. Un ejemplo de este tipo de circunstancia se dio cuando la arteterapeuta acudió a la supervisión externa reflexionando sobre cómo brindar una respuesta ajustada a A. quien manifestaba no querer hablar sobre sentimientos. La cuestión era poder ofrecer una respuesta de manera acompasada e intentando atender a los objetivos. La supervisión sirvió para poder plantear posibles respuestas hacia “A” mediante la reflexión. Algunos de los planteamientos tipo que se propusieron en supervisión, fue la intervención en torno a los siguientes parámetros: *“Está bien, si no quieres hablar de sentimientos, sobre qué quieres hablar”*.

Es interesante reflexionar aquí sobre la relación que se puede encontrar entre los aspectos internos y el reajuste de la intervención. Ante dificultades o bloqueos, la supervisión facilita que la arteterapeuta se pueda resituar en el contexto y reajustar la intervención.

▪ **Vínculo terapéutico:**

La observación de elementos referentes a la dimensión relacional responde a los objetivos de investigación. Sin embargo, los objetivos de intervención, también responden, necesariamente, a cuestiones vinculares puesto que la tríada arteterapéutica sobre la que se sustenta la intervención tiene un carácter, principalmente, relacional. Tanto el reajuste de la intervención como la supervisión de aspectos internos, están estrechamente relacionados con la dimensión vincular. Para poner en marcha este tipo de acuerdos trabajados en supervisión fue necesario trabajar elementos como el acompasamiento, las respuestas sensibles y ajustadas, el respeto de ritmos o la validación del discurso, entre otros. Todo este trabajo desde el plano relacional entre supervisores y arteterapeuta, facilitó la puesta en práctica de los reajustes de la intervención, así como de los aspectos internos.

Siguiendo los objetivos de la investigación, a lo largo del proceso, aspectos que fueron tomando forma respecto a la observación del vínculo, fueron: la mirada, la búsqueda de contacto, las verbalizaciones, la relación con la obra, la relación con el material y la expresión emocional, expuesto en el punto anterior, en la Tabla 24, Tabla 25, Tabla 25, Tabla 26, Tabla 27 y Tabla 28.

4. Reflexiones al cierre del Caso 1

Tras la finalización de este ciclo, surgen una serie de reflexiones que permiten seguir avanzando en el proceso de investigación. A continuación, se muestran algunos de los aspectos principales tras la exposición del Caso 1.

▪ **Principios y metodología Valora-Pinardi alineada con los principios metodológicos de la intervención. Importancia del vínculo**

Los valores y principios de la institución donde se ha llevado a cabo la intervención en arteterapia prestan especial atención a la relación vincular con los jóvenes con los que trabaja. Una de las bases de la intervención es la acogida, que la persona sienta a la entidad como un espacio de confianza. En este sentido, la supervisión del terapeuta del centro estaba muy alineada con la propuesta de la arteterapeuta-investigadora. También la entidad ha valorado y facilitado el desarrollo del taller poniendo al servicio de la actividad todos los recursos humanos y materiales posibles. En este sentido, se valora

que el contexto socioeducativo, que atiende a las cuestiones vinculares, esté acompasado en este aspecto con la intervención en arteterapia.

▪ **Fuerte trabajo identitario**

El trabajo realizado en el taller por parte de los jóvenes pone de manifiesto la importancia del momento del desarrollo evolutivo que experimentan. La adolescencia supone un periodo de búsqueda, de configuración y concreción identitaria. Esto se ha visto reflejado en los diferentes procesos. La reflexión, exploración y construcción de narrativas respecto a quiénes son han estado presentes, frecuentemente.

▪ **Fuerte trabajo relacional**

Además del “quién soy”, ha existido un importante abordaje grupal e individual del “quién soy en relación a los otros”. Se han dado muchas conversaciones espontáneas respecto a cómo se encuentran en casa, con su familia, con sus amigos, qué dificultades encuentran o qué sensaciones tienen. Esto pone de manifiesto la importancia que tiene la dimensión relacional y el valor del trabajo en grupo ya que pueden encontrar puntos comunes a sus realidades, al tiempo que reflexionan escuchando otras perspectivas entre iguales.

▪ **Importancia trabajo en red equipo y supervisión interna**

Además de la investigación, la intervención en arteterapia tenía por objeto brindar un espacio de expresión alternativo dentro del proyecto socioeducativo. Por ello, el trabajo en red con el supervisor interno ha jugado un papel fundamental. Este psicoterapeuta trabaja con los chicos y con el equipo educativo. A lo largo de las supervisiones se han podido realizar acuerdos con el equipo educativo para dar una respuesta más ajustada y sensible a cada participante, teniendo en cuenta lo trabajado y observado en las sesiones de arteterapia. Todo ello, atendiendo a las supervisiones y al consenso entre el equipo educativo.

▪ **La supervisión y la triangulación con una arteterapeuta externa**

El trabajo con una arteterapeuta externa ha facilitado una mirada complementaria del proceso. Además, la supervisora ha apoyado en el desarrollo de la investigación, por lo que en esta tarea ha existido una doble mirada: la supervisión de la intervención ha nutrido el proceso de investigación. De la misma forma, el seguimiento externo de esta

profesional del proceso de investigación ha fortalecido la intervención, lo cual ha promovido la reformulación de objetivos específicos con los chicos, afinando al máximo la intervención.

En la supervisión con la arteterapeuta externa, de forma recurrente, se han abordado las claves que ofrecen información sobre la posición vincular de los chicos en arteterapia. Esto ha sido la base para la elaboración del registro que se expondrá en el siguiente caso. Los elementos tratados, que han sido recogidos en el punto 9, han sido:

- a) Lenguaje verbal
- b) Lenguaje no verbal
- c) Material
- d) Obra
- e) Emocionalidad

Con esta supervisión, se han podido abordar aspectos referentes, también, a las dificultades y dudas en cuanto al plano vincular de la arteterapeuta. Algunas de estas cuestiones han sido remitidas a la terapia personal de la arteterapeuta. Sin duda, esto ha sido una de las reflexiones más relevantes: la importancia de conocer las posiciones vinculares de los chicos en arteterapia, así como la posición de la persona profesional que interviene. Triangular toda esta información en supervisión es valioso ya que la relación no sólo se configura entre el participante y la obra. La arteterapeuta también participa en la relación con el/la chico/a, por lo que tendrá que existir un trabajo previo y conocimiento personal respecto a cómo se relaciona.

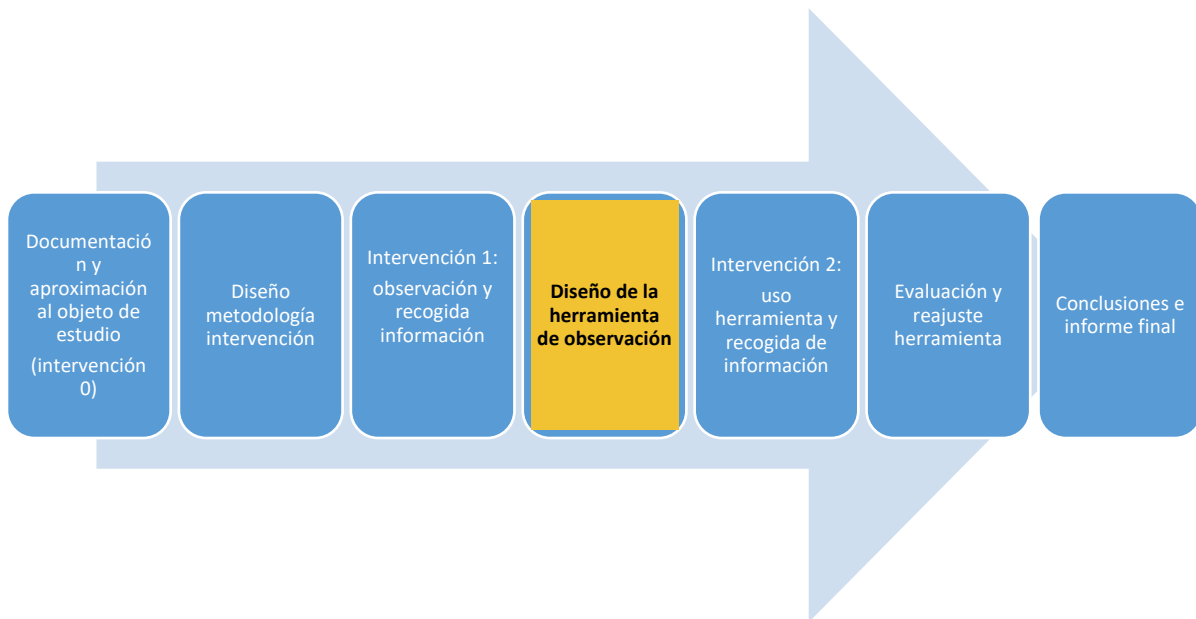
▪ **Diseño de herramienta de observación y registro basada en los estilos de apego**

Tras dos experiencias en arteterapia y delimitación de un marco de intervención con un enfoque específico en los estilos de apego, se reconoce la necesidad de definir y diseñar una herramienta que apoye este planteamiento. Para ello, se cree conveniente tomar como referencia, por un lado, las categorías y subcategorías que se han ido identificando a lo largo de las intervenciones y, por otro lado, la base teórica existente al respecto.

Así, en el próximo punto se desarrolla el proceso de confección y diseño de dicha herramienta. Se trata de un protocolo de observación en arteterapia, centrado en el

apego, con menores en riesgo, que pretende integrar las observaciones realizadas durante las experiencias expuestas, así como la fundamentación teórica existente al respecto. La motivación para el diseño de dicho protocolo reside en la búsqueda de una mirada más afinada, respecto al apego en arteterapia con menores, que ayude a dar una respuesta más ajustada y sensible en la intervención.





2. Diseño del protocolo de observación: elementos relacionados con el apego en arteterapia (Pro-ArtERA)

A lo largo de ese proceso se han ido extrayendo conclusiones que han servido como base para el planteamiento y diseño de un protocolo de observación en arteterapia. Se trata de un registro muy concreto. La herramienta en cuestión pretende sistematizar la información referente al estilo relacional que las personas muestran en un taller de arteterapia.

Partiendo de los planteamientos expuestos en el marco teórico respecto a la mirada hacia el apego en arteterapia y de las reflexiones desarrolladas durante los procesos expuestos en el caso 0 y caso 1, se torna interesante plantear el diseño de un protocolo de observación sistemática hacia elementos relacionados con el apego en arteterapia. Según Labrador (2013) “la observación sistemática es una técnica de evaluación estrechamente vinculada a la intervención: evaluamos no solo para describir y explicar, sino que además podemos calibrar los cambios de la conducta producto de la intervención, valorando así su eficacia.” (p.197)

Como ya se ha abordado anteriormente, la información respecto al plano vincular puede ser útil para comprender las manifestaciones conductuales y emocionales que se dan en el dispositivo, y también para poder construir un espacio seguro que le permita explorar y, al mismo tiempo, experimentar la presencia y disponibilidad de la arteterapeuta y la obra como figuras de referencia ante la adversidad o dificultad. Por ello, el diseño de un protocolo puede facilitar la observación y comprensión de los fenómenos vinculares que se dan en sesión.

A continuación, se exponen los parámetros y principios del diseño de un protocolo de observación que ayuden a tal fin.

1. Objetivos

En la Tabla 29 se exponen los objetivos referentes al diseño del protocolo de observación:

Tabla 29.

Objetivos del diseño del protocolo de observación.

Objetivo General	Objetivos Específicos
Confeccionar un registro que sistematice la información sobre elementos relacionados con el apego en un dispositivo arteterapéutico	▪ Examinar distintas herramientas de evaluación y/o registro del apego. ▪ Examinar diferentes planteamientos sobre el uso de materiales en arteterapia. ▪ Identificar dimensiones relevantes en el estudio de la relación en arteterapia. ▪ Señalar conductas observables con respecto a cada dimensión.

Fuente: elaboración propia

2. Posición metodológica

Para el desarrollo de este registro se van a tener en cuenta los criterios y requisitos metodológicos del paradigma de investigación en las ciencias sociales. Para poder estructurar un registro que responda a los requisitos pretendidos es necesario partir de unos principios. El análisis de una realidad concreta, como es la dimensión vincular, centrada en el apego, en un taller de arteterapia, requiere comprender, más que medir. Stake (1998) expone que la investigación de tipo cuantitativa busca una medición y un control, mientras que la cualitativa persigue una comprensión de las relaciones existentes entre los elementos que son objeto de investigación.

Siguiendo el planteamiento de Stake (1998), los principios metodológicos de orientación cualitativa facilitan la comprensión de lo que se pretende estudiar mediante la experiencia y su observación. En el caso del protocolo, este solo puede ser útil si está contextualizado, que en este estudio es la intervención en arteterapia con menores en riesgo en ámbito socioeducativo. Respecto a la interpretación de los datos, el registro diseñado facilita unos resultados que no dan respuestas causa-efecto ni categorizan en un tipo u otro de estilo de apego, siendo necesaria una interpretación donde se interrelacione la información. En cuanto a la investigadora en el presente estudio, está inserta en el proceso de observación, en este caso, la arteterapeuta ejerce el rol simultáneo de la persona que registra.

Sin embargo, la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas puede potenciar y complementar la extracción de información, al tiempo que amortigua las limitaciones que puedan presentar cada cual de forma independiente. La comprensión de un fenómeno interpersonal, como es el caso de la dimensión relacional en arteterapia, es compleja, por lo que utilizar herramientas de naturaleza cuantitativa y cualitativa, puede favorecer el proceso de investigación (Pole, 2009).

2.1. La Observación

La metodología utilizada para este trabajo es mixta ya que complementa el diseño de un registro en forma de escala, así como una recogida cualitativa de la información de forma sistematizada. En este sentido, la combinación de datos cuantitativos con cualitativos puede favorecer la comprensión de forma profunda y complementaria de los fenómenos que se dan en un contexto arteterapéutico, ya que ofrecen información desde

planos distintos. Siguiendo este camino de la complementariedad de la naturaleza de los datos cuantitativos y cualitativos, se pretende acceder a la triangulación de la información. De esta manera, se busca encontrar fiabilidad en el recurso diseñado (Miret Latas, 2014, p.203). Además, tal como apunta Collette (2006), se hace necesario el establecimiento de evaluaciones de la intervención con el fin de dotar de fiabilidad la práctica en arteterapia, así como de consolidar el cuerpo científico de la misma.

Según Labrador (2013), la observación sistemática requiere la elaboración de un protocolo de acción que sea replicable en varias situaciones y, por tanto, los resultados de la observación estén registrados de la misma manera. También señala este autor que dicho protocolo debe indicar las conductas que se van a observar. En este sentido, el registro recoge, de forma organizada y coherente, una definición concreta de conductas específicas a observar. Esto permitirá que las observaciones se puedan replicar a lo largo de las diferentes sesiones, recogiendo la información de forma sistemática.

Para el diseño de este protocolo de observación centrado en el apego, es importante tener en cuenta algunos aspectos como quién observa, qué observa y cómo lo observa (Fernández Ballesteros, 2019). En estos factores residirá parte de la validez de la herramienta. La persona que observa es la propia arteterapeuta, por lo que es una observadora participante, aunque también es experta entrenada para ello, siendo la responsable, a su vez, del diseño de la herramienta. Los elementos a observar estarán definidos en torno a conductas observables o hechos referentes al proceso de creación, la obra plástica y la interacción. La redacción, por tanto, de los ítems girará en torno a estas conductas objetivo (Labrador, 2013). Finalmente, el cómo se va a observar, hace referencia al nivel de sistematización. En este caso, será una hoja de registro con un nivel de estructuración alto, puesto que permite las anotaciones narrativas, que algunos autores denominan *ad libitum* (Fernández Ballesteros, 2019), así como códigos numéricos de observación.

En síntesis, siguiendo a Fernández Ballesteros (2019), para esta herramienta se ha elaborado una tabla (Tabla 30) mostrada a continuación, que tiene en cuenta los aspectos citados anteriormente y que recoge las características formales del protocolo y las dimensiones de observación.

Tabla 30.

Características formales y dimensiones del tipo de observación en el diseño del protocolo.

Dimensiones de la observación	Continuos	Protocolo de Observación
Unidad de análisis	Molar / molecular	Molar y Molecular: Se describen acciones de forma específica y otras que aluden a la totalidad del comportamiento (Sanabria, 2002). En algunos casos resulta inevitable definir unidades de origen molar para que el registro no tenga una extensión desmesurada.
Nivel de inferencia	Bajo/Alto	Medio: El diseño de este registro está al servicio de la intervención en arteterapia por lo que deberá ser cumplimentado por un/a profesional de tal disciplina. En este sentido, como observador/a participante y arteterapeuta, es inevitable que existan ciertos niveles de inferencia en su cumplimentación. No obstante, la redacción de los ítems, trata de compensar este aspecto, para que facilite una posición lo más objetiva posible
Tiempo del evento	Actual/Pasado o continuo	Actual: El registro permite que se puedan ir cumplimentando los ítems en pequeños espacios de tiempo durante la sesión o inmediatamente al terminar. Por tanto, la información recogida será muy ajustada a los hechos, puesto que son recientes.
Protocolo	Estructurado/ poco estructurado	Estructurado: El registro se divide en dimensiones temáticas y estas, a su vez, en ítems. El protocolo está confeccionado previamente y siempre será igual.
Observador/a	Experto/ Escaso	Experto: En este caso, la persona observadora es la persona que confecciona el registro. En este sentido, se ha

	Entrenamiento	seguido un proceso riguroso de revisión bibliográfica, así como de supervisión terapéutica para tal fin. La observadora posee manejo respecto a los principios teóricos que subyacen en este registro.
Participación	No Participante / Participante	Participante: Puesto que es un registro para la intervención arteterapéutica, es inevitable que la persona que recoge la información sea participante de la situación, en este caso es el taller de arteterapia.
Situación	Natural / Análoga	Natural: No se trata de una investigación en contexto de laboratorio. El taller de arteterapia se entiende como un espacio natural donde las interacciones que se dan son espontáneas.

Fuente: elaboración propia

Siguiendo a Fernández Ballesteros (2019), las dimensiones definitorias de la observación se mueven en continuos. El rigor del protocolo aumentará o disminuirá en función de en qué lugar de esos continuos se ubiquen los criterios de observación. Así pues, una observación molecular, nivel de inferencia bajo, actual, experto, estructurado, no participante y natural tendrá el máximo rigor.

El protocolo de observación que aquí se expone, por su particularidad de uso dentro de un contexto terapéutico, utiliza unidades de observación moleculares, pero también molares. El nivel de inferencia se ha identificado como medio, puesto que en algunos ítems es bajo y en otros es necesario inferir ciertos aspectos. Es actual, estructurado y realizado por una observadora experta, lo cual responde a criterios de rigor. El contexto se identifica como natural puesto que es una actividad más, aunque específica, dentro de la actividad que ofrece el proyecto socioeducativo. Finalmente, la persona que observa es participante puesto que las conductas observadas son, precisamente, las referentes a la interacción con el grupo y la investigadora.

Llegados a este punto, cabe destacar que, para poder añadir rigor al uso de este protocolo, podría ser útil que una persona externa, diferente a la arteterapeuta, pudiera

realizar las tareas de observación. Sin embargo, aquí se encuentran otros aspectos en contra. El hecho de estar presente en las sesiones de arteterapia para observar conlleva convertirse en una persona participante de dicho contexto. Un espacio arteterapéutico es un lugar donde se pretende conseguir un clima de confianza e intimidad, por lo que la presencia de una persona observadora externa al taller interferiría en el propio desarrollo de las sesiones y, por tanto, la observación también se vería alterada. Por otro lado, el nivel de inferencia seguiría siendo necesario por la naturaleza de los aspectos a observar. No obstante, la presencia de una persona observadora facilita la triangulación de las observaciones. Por tanto, esta opción presenta pros y contras que es necesario valorar. En el desarrollo de este trabajo, como se expondrá en el caso 2, existe una doble función como arteterapeuta e investigadora, por lo que es la misma persona la que ejerce de observadora, promoviendo la triangulación mediante la supervisión y otros métodos como la consulta a expertos/as.

2.2. El protocolo de observación: dimensiones e ítems

Las categorías o dimensiones en las que se divide una técnica de observación, tienen que ver con sus ítems y si éstos tienen un carácter más molar o molecular. Entendiendo estos dos grados como los extremos de un continuo, las dimensiones se seleccionan en base a categorías conductuales generales, fácilmente perceptibles, o criterios molares. Mientras, los ítems están englobados en esa dimensión y atienden a criterios moleculares. Es decir, dentro de una dimensión que hace referencia a una categoría de conducta general, los ítems son pequeñas “moléculas” de conducta. Así, cada ítem de forma específica y concreta, hace referencia a partes de la dimensión o la conducta general (Navas, 2012).

El protocolo de observación diseñado está compuesto por una serie de ítems, redactados en forma de conductas observables. Estos ítems están organizados y clasificados atendiendo a dimensiones temáticas. Éstas han sido delimitadas en base a la investigación desarrollada en las experiencias anteriores en arteterapia (caso 0 y 1), así como las aportaciones teóricas existentes. Las dimensiones temáticas que componen el protocolo de observación son:

- Visual
- Verbalizaciones
- Búsqueda y proximidad a la arteterapeuta

- Proximidad a los/as compañeros/as
- Material
- Obra
- emocionalidad.

Una vez que se ha delimitado la estructura básica del registro, el siguiente paso es establecer los criterios metodológicos para la selección de conductas a observar y su categorización. Siguiendo a Labrador (2013), es importante que los criterios para la definición de las conductas a observar sean:

- Una definición objetiva: los ítems deben recoger definiciones de conductas o acciones, que atiendan a características que sean observables, en la medida de las posibilidades.
- Definiciones claras: los ítems de observación deben presentar una redacción clara. En este sentido, es importante que respondan a criterios descriptivos. Esto aumenta las posibilidades de que otros/as observadores/as externos puedan coincidir en la misma observación.
- Definiciones completas: en este sentido, las conductas definidas a través de los ítems deben establecer límites para que se puedan diferenciar unas de otras. Así, se evita la confusión o la ambigüedad que pueden surgir si no está claro a qué se refiere, concretamente, cada ítem. Es decir, es preciso cuidar que no surjan dudas entre las conductas observables, evitando que la persona observadora confunda unos ítems con otros.

Además, otro aspecto a tener en cuenta en la selección y definición de ítems es la pretensión de este diseño. Este registro busca poder comprender y describir el estilo relacional de una persona en un dispositivo arteterapéutico. Tarea compleja. Por ello, no se trata de registrar conductas aisladas que van a aportar información de forma parcial. Más bien, el conjunto de conductas definidas en el registro genera una confluencia de respuestas que pueden ser comprendidas solamente en interacción. Es decir, las observaciones que se obtengan de un ítem, no van a ser definitorias ni descriptoras de ninguna tendencia o estilo. Se trata de establecer una mirada al registro desde la globalidad y en relación, unos ítems con otros, que dote de sentido y coherencia a dicho protocolo.

En base a lo anterior, se presenta un ejemplo de conducta objetivo, redactada en forma de ítem. Esta guarda los criterios de objetividad, claridad y definición de conducta completa:

“Usa material sólido. (ceras, lápices, rotuladores)”.

2.3. Modalidades de Respuesta

Este protocolo de observación presenta una vía de respuesta de tipo escalar y otra narrativa. A continuación, se exponen estas dos formas:

2.3.1. Registro en escala: parámetros numéricos

Cuando se va a otorgar un valor numérico a una observación o estimación cualitativa (Acuña, 2015), es importante establecer los parámetros de registro y correspondencia numérica de la conducta en cuestión. Tal como expone Labrador (2013), los parámetros pueden ser de presencia, es decir, si se da o no una conducta. También pueden ser de intervalo: completo, si la conducta se da durante todo el intervalo de tiempo que se está observando; parcial: si se da al menos una vez durante el tiempo de medición; o momentáneo: si se da la conducta sólo cuando va a acabar el tiempo de medición. Otro parámetro puede ser de frecuencia, relativo a la cantidad de veces que se da una conducta durante un periodo de tiempo.

Por las características y necesidades del diseño de este registro, los parámetros de medición serán de intervalo parcial. Esto quiere decir que se atenderá a si la conducta ocurre, o no, durante el periodo de observación, es decir, la sesión de arteterapia, desde que entran en la sala hasta que se van.

Además, la forma de registro será a través de escala de apreciación. Los puntos escalares en el protocolo están estructurados en términos de frecuencia. Es decir, además de registrar si una conducta se da o no (intervalo parcial), se va a valorar la intensidad o frecuencia con la que aparece. En este sentido, es una buena estrategia de registro si se quieren conocer u observar los cambios conductuales a lo largo del tiempo (Labrador, 2013). Trasvasando estos planteamientos al protocolo de observación que se está presentando, se puede ejemplificar de la siguiente manera:

Para el ítem *“Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)”* se dispone de las siguientes posibles respuestas, mostradas en la Tabla 31.

Tabla 31.

Opciones de respuesta en escala del protocolo de observación.

Puntuación	Indicador
1	NUNCA
2	RARAMENTE
3	OCASIONALMENTE
4	FRECUENTEMENTE
5	MUY FRECUENTEMENTE

Fuente: elaboración propia

A lo largo de las sesiones, se podrá observar si hay una tendencia a pedir, o no, ayuda, en el caso de que las puntuaciones sean siempre similares; o, también, se podrá observar si se han dado cambios a lo largo del tiempo, si las puntuaciones se han ido modificando.

2.3.2. Escala de Apreciación

A nivel metodológico, la técnica de registro utilizada estaría enmarcada dentro de las escalas de apreciación. Según Fernández Ballesteros (2019), estas herramientas están basadas en las técnicas escalares (*rating scales*) y se utilizan para obtener una calificación, clasificación o cuantificación de las acciones que lleva a cabo una persona siguiendo una serie de enunciaciones conductuales, previamente definidas. Este tipo de escalas pueden ser de frecuencia, de intensidad o de apropiación y el objetivo es que la persona observadora pueda asignar una unidad de medida a cada descripción conductual incluida en el registro y referida a un sujeto. Es decir, se trata de observar y determinar, en qué medida se corresponde la conducta definida en la escala con la conducta del sujeto. Este tipo de escalas son útiles para tener una primera aproximación cuantificada de las conductas, así como para conocer cómo ha ido el proceso de intervención a lo largo del tiempo.

Las escalas de apreciación tienen las siguientes características (Fernández Ballesteros, 2019, p.202):

- La persona observadora participa en el contexto de observación, es una persona observadora participante. Tal y como sucede con el protocolo de observación que se presenta, la persona observadora es la propia investigadora que interviene en el contexto como arteterapeuta.
- La observación que se realiza tiene carácter diferido, normalmente. Esto quiere decir que la conducta se registra posteriormente. Las observaciones, en este protocolo se llevan a cabo al finalizar la sesión.
- Las observaciones conductuales pueden ser de naturaleza diversa y guardan relación con el marco de referencia teórico de la persona que diseña dicho registro. Así, las conductas definidas varían dentro del continuo molar-molecular y del nivel de inferencia alto-bajo. Como ya se señalaba en la tabla de las dimensiones del registro a tener en cuenta para el diseño, las particularidades y objetivos de este registro, requieren que algunos ítems tengan un carácter más molar, frente a otros más de tipo molecular, así como el nivel de inferencia que la persona observadora debe establecer.

La escala de apreciación del protocolo de observación que se presenta está compuesta por respuestas de estimación cualitativa. Se ha asociado una correspondencia numérica con las respuestas para facilitar el diseño formal de la hoja de registro y poder visualizar mejor los datos respecto a la gradación de los comportamientos (Acuña, 2015). Las respuestas que se pueden registrar en la escala propuesta en este trabajo se pueden consultar en la Tabla 31.

El número de alternativas de respuestas propuestas para este protocolo de observación es de cinco. Siguiendo los planteamientos de las escalas tipo Likert, que también son graduales, esta escala precisa la observación y análisis de los resultados extremos y/o centrales ya que está diseñada para diferenciar y asociar las conductas según su frecuencia. Según algunos estudios, la confiabilidad de las respuestas en las escalas tipo Likert aumenta si el número de respuestas posibles es de siete, aunque la confiabilidad comienza a ser destacable en escalas de entre cuatro y siete respuestas (Matas, 2018).

Por ello, la opción de cinco respuestas elegidas para este registro se encuentra dentro de los parámetros de confiabilidad. Además, esta decisión de utilizar cinco alternativas parte de la base de que se trata de una respuesta orientativa, donde se pretenden destacar las respuestas extremas e intermedias. Por ello, la opción de cinco alternativas de respuesta responde a las necesidades del protocolo diseñado. También, es importante destacar que el registro destina un peso importante al registro narrativo que acompaña a las respuestas escalares otorgadas a cada ítem. Es decir, el valor numérico de la respuesta al ítem siempre estará complementado por el registro narrativo que la investigadora realice. Son dos métodos de medición que se apoyan mutuamente.

Respecto al uso de puntuaciones intermedias, existe cierto debate en referencia a la validez de los resultados. En este sentido, no hay un consenso. Desde este trabajo se destaca, por un lado, la argumentación de algunos autores que señalan la necesidad de mantener respuestas intermedias para no obligar a posicionarse en posiciones extremas y, por ende, inferir errores en los resultados (Matas, 2018); y, por otro lado, la estructura de respuesta que presenta este trabajo, precisa el uso de posiciones intermedias para visibilizar, específicamente, la diferencia conductual con posiciones extremas. Más adelante se explicará la equivalencia entre las puntuaciones y respuestas, así como su relación con los ítems y la lectura global de los resultados en el registro.

Cada ítem tendrá la posibilidad de varias respuestas en forma de afirmación. Así, la codificación “consiste en otorgar un valor numérico a cada uno de los puntos escalares de las afirmaciones” (Pazmiño, 2008, p.47). Según el grado de acuerdo con las afirmaciones respecto a la conducta objetivo, se establecería una correspondencia. Así, un ejemplo con el propio registro sería:

Para el ítem “*Usa material fluido o blando (témpera, acuarela, tinta china)*” las respuestas se pueden consultar en la Tabla 31.

En función de si se observa que utiliza nunca/ raramente/ ocasionalmente/ frecuentemente/ muy frecuentemente el material fluido o blando, durante la sesión, la investigadora otorgará a ese ítem una respuesta numérica del 1 al 5, en correspondencia con los grados de frecuencia expuestos.

Registro Narrativo

El protocolo de observación propuesto dispone, como ya se ha señalado al principio de este epígrafe, de registro de tipo escalar y, por otro lado, de tipo narrativo. La motivación para utilizar este doble sistema de observación se debe a la búsqueda de datos e información que complementen las limitaciones de cada uno de estos formatos, por separado y, al mismo tiempo, se apoyen entre sí. La información recogida a través de la escala, podrá ser aclarada y descrita en profundidad por el registro narrativo que se haga de cada ítem.

Como indica Fernández Ballesteros (2019), el registro narrativo permite una mayor flexibilidad en la recogida de datos, lo que se traduce en una ampliación de posibilidades respecto a las características y modalidades de conductas observadas que se van a describir. Generalmente, el registro narrativo no es estructurado y se suele utilizar en las fases previas de observación. Esta falta de estructura puede ser una limitación, ya que no se atiende a parámetros (Fernández Ballesteros, 2019, p. 201). Sin embargo, en el caso del protocolo de observación propuesto, los registros narrativos se harán en función de las respuestas escalares otorgadas a cada ítem. Esto quiere decir que se registrará de forma descriptiva la observación de ese ítem, argumentando la puntuación escalar otorgada y explicando cuáles son las características conductuales que se han observado. Este formato de doble respuesta permite compensar esa posible limitación metodológica del registro narrativo puesto que sí se hace de forma estructurada, es decir, en relación a cada ítem.

Sin duda, desde la perspectiva cualitativa que este trabajo plantea, gran parte de la riqueza de la información que se registre en el protocolo estará en este formato de respuesta. Se pretende observar y describir la dinámica vincular en un taller de arteterapia, por lo que las respuestas de frecuencia, por sí solas, aportarán datos sesgados y carentes de una explicación justificada. El registro narrativo de cada ítem favorece la profundidad y la flexibilidad que, sin duda, es inherente al proceso de relación humana. Al igual que las categorías de la escala y los ítems de observación aportan estructura, el registro narrativo aporta contexto y sentido, una lectura amplia de la realidad y la posibilidad de la construcción de un relato. Por tanto, se puede asumir que las respuestas en escala enriquecen y aportan. Sin embargo, sin el registro narrativo de cada ítem, el protocolo de observación que se presenta, no tiene ningún tipo de

operatividad. Es decir, el registro narrativo es fundamental para la tarea de comprensión del fenómeno que se está observando.

2.4. Fuentes de error en la observación

Para abordar los aspectos de calidad respecto al protocolo de observación, es necesario tomar en consideración los errores principales que pueden derivar de la investigación a través de la observación y así controlar esta limitación, en la medida de las posibilidades.

Fernández Ballesteros (2019), señala que son varias las fuentes de error que la observación puede presentar:

- Procedente del sujeto observado: las investigaciones al respecto señalan que los sujetos que saben que son observados pueden modificar su conducta. Así mismo, un contexto de laboratorio o determinados tipos de interacción con el/la observador/a también pueden incidir en que las personas observadas cambien su forma de proceder, por lo que lo observado podría inducir a error. Sin embargo, el protocolo de observación que se presenta está diseñado para ser utilizado en el contexto natural de las sesiones de arteterapia. Como parte del proceso de intervención, la observación está implícita. Por lo tanto, en este contexto, este posible error de investigación estaría minimizado.
- Procedente de la persona observadora: aspectos como el nivel de participación, las expectativas, el entrenamiento o las características generales de la persona observadora pueden incidir en la calidad de la tarea de observación y en los resultados obtenidos. El protocolo de observación diseñado está enfocado a ser utilizado, precisamente, por la persona que interviene y observa. De hecho, trata de recoger datos referentes a conductas naturales que puedan aportar información sobre cómo se relaciona con el medio, la obra, el material y las personas. En este sentido, el alto nivel de participación por parte de la investigadora es necesario ya que también es la arteterapeuta.

El nivel de entrenamiento es alto, ya que la investigadora posee una formación específica respecto al marco teórico que fundamenta el diseño de este registro y experiencia previa en la observación de elementos referentes al apego en arteterapia.

Respecto a las características de la persona, es inevitable que estas variables influyan en los resultados de la observación, sin embargo, la complejidad que supondría su control hace que sea imposible. No obstante, elementos como la supervisión y la terapia personal de la investigadora pueden favorecer la minimización de este posible error. La supervisión tiene diferentes utilidades en el proceso que este trabajo expone. No solo aborda cuestiones de la intervención, también influye en la valoración objetiva de los resultados obtenidos mediante la observación. Es decir, la supervisión apoya tanto el proceso de investigación como el de intervención.

Ya se ha expuesto que el protocolo de observación propuesto no puede disponer de un proceso de evaluación de la fiabilidad interjueces o, dicho de otra manera, es muy complejo que otra persona externa entre a sesión a registrar las observaciones. Por ello, la supervisión cobra un papel protagonista en este proceso de búsqueda de objetividad y minimización de los errores de observación.

- Procedente del instrumento: el tipo de instrumento elegido, el diseño, la claridad de las definiciones conductuales, el número de categorías a observar, el nivel de estandarización de los códigos, así como el conocimiento que el/la observador/a posee, pueden afectar a la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos. En este sentido, se ha optado por la doble respuesta para obtener resultados en dos formatos y mayor referencia de las conductas observadas. La definición de las conductas ha sido elaborada en términos claros de acciones observables. Las categorías a observar son seis, pero no existe un acuerdo dentro del mundo académico sobre cuál es el número adecuado, solamente se señala que, a mayor número de categorías, menor grado de fiabilidad y validez. En el caso del conocimiento de las personas observadas por parte de la arteterapeuta-observadora, existe una relación profesional donde el conocimiento es amplio, pero no de carácter personal.

Respecto a los posibles errores que el registro puede inducir, a continuación, se exponen algunos elementos desde los cuales se ha tratado de minimizar. Además, en el apartado dedicado a la evaluación de la herramienta, se expondrán los resultados de la consulta a personas expertas donde se abordará de forma pormenorizada cuestiones como la claridad de las enunciaciones, grado validez de los códigos elegidos o el formato seleccionado y cuáles son las valoraciones que éstas hacen.

2.5. Triangulación:

Uno de los elementos que intervienen en la minimización de los errores de investigación es la triangulación. En el caso del protocolo de observación, la triangulación se ha realizado a través del uso de diferentes métodos de recopilación de la información, así como supervisión experta terapéutica, y entrevista. Se trata, pues, de diferentes clases de triangulación (Izcara, 2014):

- Triangulación metodológica: para poder obtener resultados de la observación desde diferentes planos, se recomienda el uso de metodologías mixtas. Por ello, se ha propuesto la doble respuesta en el protocolo de observación, una de tipo categorial y otra de tipo narrativo.
- Triangulación en base a la observación: como ya se ha expuesto anteriormente, no se ha contado con otra persona observadora directa, pero sí ha participado en el proceso de observación externa e indirecta una supervisora experta.
- Triangulación de técnicas cualitativas: en la Fase III se expondrán las entrevistas realizadas a los/as participantes del taller de arteterapia para poder contrastar las observaciones realizadas con el protocolo y sus percepciones respecto al taller, su forma de relación en él.

Validez

La validez hace referencia a la capacidad de evaluar aquello para lo que fue diseñada la herramienta de observación. No obstante, la validez, en el ámbito de los registros de observación, es una cualidad “poliédrica” y su significado se modifica según el contexto donde se lleva a cabo la observación. Así, entre los registros de observación, se puede establecer una validez de constructo, validez discriminativa o validez orientada a un criterio, entre otras (Montero y León, 2015). En el caso del protocolo de observación

propuesto, se va a seguir el criterio de validez del constructo. Este tipo de validez hace referencia al grado de relación existente entre las variables de registro que existen en un registro de observación y la coherencia que siguen dichas definiciones en cuanto a los planteamientos teóricos y científicos al respecto (Montero y León, 2015). El diseño de este protocolo de observación ha sido realizado atendiendo a los principales postulados teóricos del apego y arteterapia, esta última en relación al uso de material.

Para seguir los parámetros académicos en la confección de este protocolo, se ha realizado una revisión de las principales herramientas de identificación de estilos de apego y teorías respecto al uso de material en arteterapia. Seguidamente, se han establecido definiciones de conductas observables basadas en dispositivo arteterapéutico, en base a los planteamientos teóricos y métricos. Es decir, partiendo de un constructo teórico específico, se han definido conductas objeto de observación. Más adelante, se pondrá en uso y se realizará una consulta a expertas.

Además de los planteamientos desarrollados en el marco teórico del presente trabajo es necesario hacer una revisión específica de las herramientas validadas y disponibles que ya se encuentran en uso. A partir de ellas, y atendiendo también a las conclusiones alcanzadas a través de la experiencia en la Fase I, se procederá a la elaboración de un protocolo de observación en arteterapia sobre los estilos de relación.

3. Posición teórica del Protocolo de Observación

Para el diseño del protocolo de observación se recurre a varios fundamentos teóricos y prácticos como son la teoría del apego y herramientas de evaluación del mismo, estudios sobre técnicas y metodologías artísticas en arteterapia, así como la integración de las observaciones realizadas durante la presente investigación. A continuación, se realiza una exposición en profundidad de las mismas:

3.1. Teoría del Apego

La Teoría del Apego, así como su relevancia dentro del ámbito arteterapéutico, han sido expuestas en la primera parte de este trabajo, el marco teórico. En este punto, se va a realizar una síntesis de los estudios sobre apego más interesantes, que sirven de punto de apoyo a este trabajo, cuáles son las dimensiones que se exploran y de qué manera influyen en el diseño del protocolo de observación.

Experimento Situación Extraña

Este experimento ya ha sido explicado en profundidad en el marco teórico, por lo que aquí se exponen algunas ideas clave. Partiendo de este experimento, el primero llevado a cabo sobre apego, y donde se establecieron las primeras categorías de estilos de apego, se van a exponer brevemente cuáles son los principios. Partiendo de las propuestas aportadas por Bowlby en la Teoría del Apego, M. Ainsworth diseñó y llevó a cabo el denominado experimento de la “Situación Extraña”. La “Situación Extraña” (SE), es un experimento de laboratorio compuesto por 8 episodios en los que se pretende observar la activación de la conducta de apego o, por el contrario, de exploración en bebés de 12 a 20 meses. La duración es de 20 minutos. Según los fundamentos de la Teoría del apego, existe un periodo sensible entre los 6 y los 9 meses donde el desarrollo de dicho vínculo cristaliza. Bajo esa premisa, los participantes en el procedimiento de la SE ya han identificado una figura de apego como preferente sobre todas las demás (Lecannelier, 2009). Durante esos 8 episodios, el bebé experimenta la marcha de la madre, la aparición de un extraño y la vuelta de la madre. Los principales elementos o, más bien continuos, observados en dicho experimento son:

- Exploración - no exploración
- Búsqueda de proximidad – evitación

En el diseño del registro se pretende, también, explorar estos dos continuos a través del proceso arteterapéutico. Atendiendo a estos dos continuos, cabe destacar que las conductas de apego se pueden manifestar de tres formas diferentes (Cassidy y Shaver, 1999): como conductas señalizadoras, conductas aversivas o conductas activas. Las señalizadoras son las referentes al intento de establecimiento de contacto como sonrisas, miradas o verbalizaciones. Las aversivas son conductas que, como su nombre indica, manifiestan malestar, como el llanto o la agresividad. En cuanto a las activas, son las conductas enfocadas a la proximidad, como seguir a la figura.

Partiendo de estos continuos, un estilo seguro tiende a la exploración sin rechazar el contacto y la proximidad. El estilo inseguro evitativo tiende a la exploración defensiva, sin rechazar la proximidad, pero sí evitando el contacto más íntimo o estrecho. El estilo inseguro ambivalente se caracteriza por la búsqueda visual, la llamada, tendencia a la dependencia y búsqueda de restablecimiento del contacto, sin llegar a realizar una

exploración autónoma. En cuanto al estilo desorganizado, la exploración puede tener un carácter desorientado, así como mostrar rechazo al contacto al mismo tiempo que lo demandan (Wallin, 2012).

De acuerdo con la síntesis que Román (2011) realiza sobre las conductas de apego en la Situación Extraña, según la clasificación de estilos, se destacan los siguientes aspectos:

- Apego seguro: el nivel de exploración es alto, cierta ansiedad ante la separación, conductas de apego moderadas, búsqueda de proximidad y fácil consuelo, sociabilidad con el extraño.
- Apego inseguro evitativo: nivel de exploración alto, muestra baja ansiedad ante la separación, las conductas de apego se minimizan, muestran indiferencia ante la proximidad y reunión con la figura de apego, así como con la persona extraña.
- Apego inseguro ambivalente: nivel de exploración bajo, alta ansiedad ante la separación, conductas de apego maximizadas, búsqueda de proximidad, pero resistencia al consuelo, mucha cautela con la persona extraña.
- Apego desorganizado: no se han encontrado estrategias de apego consistentes y organizadas. Más bien, son contradictorias respecto a la búsqueda de proximidad y evitación. También, aparecen estereotipias.

Existen otras pruebas posteriores, basadas también en la Situación Extraña, enfocadas a niños/as de mayor edad como el Preschool Strange Situation, creadas por Cassidy y Marvin en 1987; el Preschool Assessment of Attachment, elaborado por Crittenden en 1992; el Attachment Classifications System for Kindergarten-age Children, desarrollado por Main y Cassidy en 1988; o el Attachment Behaviour Q-set, diseñada por Waters y Deane en 1985 (Román, 2011).

En definitiva, el experimento de la Situación Extraña, es el punto de partida desde el que comprender numerosas herramientas de evaluación de los estilos de apego posteriores. Se trata, además, de una prueba muy utilizada y ampliamente validada (Tryphonopoulos et. al, 2014). Atendiendo a esto, para el diseño de este protocolo, se

tomarán en cuenta los principios de observación de este experimento: el continuo de exploración-no exploración y el continuo de búsqueda de proximidad-evitación. Por tanto, se definirán conductas observables que respondan a estos criterios.

Escala Apego Durante el Estrés (ADS). Massie-Campbell

Se trata de una guía de observación que permite identificar patrones de interacción problemáticos, así como seguros, entre la figura de referencia y el bebé en situaciones de estrés. Está dirigido a niños/as de 0 a 18 meses y atiende a las conductas del bebé y también de la figura cuidadora (Nóblega et.al, 2019).

Se compone, pues, de dos sub-escalas que evalúan, por un lado, las conductas de apego en el bebé ante el estrés y, por otro lado, la respuesta conductual de la figura cuidadora ante la experiencia de estrés del bebé. Cada sub-escala se compone de siete parámetros. Dentro de cada parámetro existen diferentes conductas definidas que se observan. Se establecen puntuaciones del 1 al 5 de manera que las puntuaciones intermedias, 3-4, hacen referencia a posiciones seguras, mientras que las puntuaciones 1-2 se relacionan con un comportamiento evitativo y el 5 con un comportamiento ansioso. Las puntuaciones se otorgan en función de la frecuencia. (Tryphonopoulos et. al, 2014). Estos autores, señalan un reciente estudio de Cárcamo et. al (2014), donde se ha validado que en observaciones donde más del 50% con puntuaciones de 1 o 2 se asociaría al estilo evitativo; más del 50% con puntuaciones 3 o 4 se asociaría con estilo seguro; y más del 50% de puntuaciones de 5 se asociaría al estilo inseguro ambivalente o resistente.

En esta escala, las dimensiones observadas son (Lecannelier, 2007):

- **Mirada:** se refiere al grado de frecuencia en los que se establece contacto visual entre madre y bebé.
- **Vocalización:** hace alusión a los sonidos, balbuceos, lloros que hace el bebé como una intención de demanda y atención por parte del bebé. También con respecto a la tendencia de la madre a comunicarse vocal y verbalmente con el bebé.

- Sostén: alude al tipo de sostén que se produce entre madre y bebé cuando ella coge al bebé en brazos. Calidez, rigidez y distancia o intensidad serían los principales elementos observados.
- Tacto A: se refiere a la tendencia y frecuencia en cuanto al establecimiento de contacto físico. Por ejemplo, la evitación total o búsqueda incondicional del contacto físico en referencia a los momentos donde el bebé se siente incómodo o en situación de estrés, así como a la inversa.
- Tacto B: se refiere a la tendencia y frecuencia en cuanto a la receptividad de contacto físico.
- Afecto: es la “envoltura afectiva” en la que se encuentran madre y bebé en situaciones de estrés y la posibilidad de mostrar dicha emoción. Son principalmente contempladas la apatía, el enfado, tensión, ansiedad o alegría.
- Proximidad o cercanía: habla de la tendencia de ambos a buscar proximidad hacia el otro en momentos estresantes.

Esta herramienta presenta un buen grado de identificación dicotómica en cuanto a patrón de apego seguro-inseguro, por lo que su uso es adecuado para contextos de investigación. Además, presenta algunas ventajas como la funcionalidad de su uso en contextos tanto naturales como de laboratorio, así como el corto tiempo necesario para su aplicación (Nóblega et. al, 2019). Además, Tryphonopoulos et. al (2014) destacan evidencias halladas sobre la convergencia y validez comparativa con el experimento de la Situación Extraña y con la Escala de Sensibilidad Maternal de Ainsworth. Por ello, la ADS se ha tenido en cuenta para el presente diseño.

Los aspectos tenidos en cuenta para el diseño del protocolo han sido la estructura en escala de las respuestas y algunas dimensiones como “mirada”, “verbalizaciones”, “afectividad” y “proximidad”. Las categorías de respuesta que presenta la ADS, resultan útiles para la organización de la estructura de respuestas del protocolo de observación propuesto. En este sentido, se ha seguido un sistema similar respecto a las respuestas en escala. En cuanto a las dimensiones mencionadas, se trata de categorías de observación

que también se pueden observar en un dispositivo de arteterapia, por lo que resulta interesante plantear su inclusión, de forma adaptada al contexto arteterapéutico específico, al protocolo.

Otros instrumentos para la evaluación del apego

- Cuestionario de evaluación del apego CaMir-R

El CaMir-R es un cuestionario dirigido a adolescentes que consta de 32 ítems y las respuestas son tipo Likert con cinco opciones. Aborda las representaciones de apego y la concepción que se tiene del funcionamiento familiar en la etapa adolescente y principio de la adultez. Se trata de un autoinforme, desarrollado por Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela y Pierrehumbert (Lacasa y Muela, 2014), Algunas de las ventajas de este cuestionario es que puede ser administrado independientemente de la estructura familiar o contexto.

Aspectos importantes de esta herramienta son los planteamientos teóricos de los que parte Balluerka et. al, (2011, p.486) y que exponen cómo el estilo de apego desarrollado en la infancia, definido por Ainsworth et. al en 1978, se traduce en las formas relacionales y la representación mental interna y externa que se elaborará del mundo durante la adolescencia y la adultez, definido esto por Main, Kaplan y Cassidy en 1985. En este sentido, Balluerka et. al (2011) señalan que, en la adolescencia y adultez:

- La persona segura-autónoma: expresan sus sentimientos, expresan y comparten emociones y evalúan las relaciones que tienen como fuente de seguridad y confianza.
- La persona con un estilo inseguro evitativo-devaluante: tiende a infravalorar las relaciones de apego. Respecto a las figuras de apego en el pasado, suele rechazarla, ignorarla o idealizarla. Se muestra extremadamente autosuficiente, independiente y se esfuerza por controlar sus emociones.
- La persona con un estilo inseguro ambivalente-preocupado: suele sentir temor a ser abandonada, presenta escasa autonomía y alta preocupación por miembros significativos de su entorno. Respecto a sus recuerdos de las figuras de cuidado,

muestran sentimientos de haber experimentado rechazo, así como resentimiento actual hacia dichas figuras.

- La persona con un estilo no resuelto desorganizado: se caracteriza por no presentar una estrategia consistente ni coherente de apego. Se relaciona con experiencias traumáticas.

Partiendo de estas premisas teóricas, aspectos como la autonomía, la expresión emocional y la receptividad respecto al afecto, pueden ser elementos relevantes a incluir en el protocolo de observación. En este sentido, si los diferentes estilos de apego se manifiestan, entre otros, en torno a estos parámetros, la búsqueda de conductas observables relacionadas facilitará su exploración a través de la observación y su registro en un dispositivo arteterapéutico. Por tanto, el protocolo de observación incorporará conductas observables respecto a la autonomía, expresión emocional y receptividad al afecto.

El CaMir-R está estructurado en torno a siete dimensiones, las cinco primeras referidas a la representación del apego y las otras dos, a la percepción del funcionamiento familiar. Su configuración también puede ser de apoyo en la confección del protocolo de observación. Sus cinco dimensiones referidas a las representaciones del apego son (Lacasa y Muela, 2014):

- Seguridad: disponibilidad y apoyo de las figuras de apego. Esta dimensión hace referencia a un estilo seguro. Puntúan alto en esta dimensión las personas que sienten disponibilidad, apoyo y afecto de sus figuras de referencia.
- Preocupación familiar. Esta dimensión hace referencia al estilo ansioso-ambivalente. Puntúan alto en esta dimensión las personas que sienten gran angustia y malestar frente a la separación de las figuras de apego.
- Interferencia de los padres. Esta dimensión hace referencia al estilo ansioso ambivalente. Puntúan alto las personas que sienten que han tenido unas figuras de cuidado sobreprotectoras y que han experimentado miedo a ser abandonados. Presentan un concepto negativo de sí mismas y una representación ambivalente de sus figuras de apego.
- Autosuficiencia y rencor frente a los padres. Esta dimensión hace referencia al

estilo evitativo. Puntúan alto las personas que experimentan rechazo a los sentimientos de dependencia y afecto recíproco. Estas personas se esfuerzan por desactivar su sistema de apego, como posición defensiva, manifestando una autosuficiencia extrema, debido al sentimiento de rechazo experimentado por sus figuras de apego.

- **Traumatismo infantil.** Esta dimensión hace referencia al estilo inseguro y desorganizado. Puntúan alto las personas que recuerdan haber experimentado rechazo, violencia o amenaza durante la infancia por parte de las figuras de apego. Por un lado, las personas con un estilo evitativo, para evitar el sufrimiento, tratan de desactivar el sistema de apego procurando ser autosuficientes y rechazando la intimidad y proximidad. Por otro lado, las personas ansioso-ambivalentes se pueden mostrar preocupadas y angustiadas por las situaciones de violencia, por lo que generan una sobreactivación del sistema de apego buscando la proximidad por miedo al abandono, aunque esto sea de forma intermitente.

En estas dimensiones del cuestionario CaMir-R se pueden observar aspectos relevantes a tener en cuenta en el diseño del protocolo de observación como la búsqueda o rechazo de la proximidad, en relación, también, con el nivel de autosuficiencia. Otro aspecto es la percepción de uno/a mismo/a y de la disponibilidad de los/as otros/as. Así, estas cuestiones serán incluidas en el protocolo de observación definidas en forma de conductas que puedan estar sujetas a registro.

- **Cuestionario en escala sobre relaciones (Relationship Scale Questionnaire-RSQ)**

Esta herramienta, desarrollada por Bartholomew y Horowitz (Martínez y Santelices, 2005), concibe el estilo de apego en cuatro categorías, seguro, rechazante, preocupado y temeroso. Estos autores relacionan estas cuatro categorías con dos dimensiones, basadas en las propuestas de los modelos operativos internos definidos por Bowlby, que son el modelo del self y el modelo de los otros. En este sentido, cuando se tiene un modelo positivo de sí mismo/a y de los otros/as, respondería a la categoría de apego seguro; cuando se obtiene un modelo positivo de sí mismo/a y negativo de los/as otros/as, se ubicaría en la categoría de apego rechazante; ante un modelo negativo de sí mismo/a y positivo/a de los/as otros/as, la categoría respondería al estilo preocupado; y,

finalmente, ante un modelo operativo interno negativo de sí mismo/a y los/as otros/as, se trataría de un estilo temeroso (Martínez y Santelices, 2005).

Este cuestionario está dirigido a adultos y evalúa a través de una escala de siete puntos en qué medida las respuestas de las personas reflejan una de las cuatro categorías (Yáñez y Comino, 2011).

En este sentido, la propuesta categorial y dimensional de este instrumento de autoinforme sobre estilos de apego en adultos/as puede resultar útil en el diseño del protocolo de observación. Por ello, se incluirá la observación de los modelos internos del self y de los/as otros/as a través de conductas observables en torno a la participación en el taller de arteterapia.

- Otros instrumentos:

Otros instrumentos de evaluación del apego para adultos son el Autoinforme de Hazan y Shaver, desarrollado en 1981, o El Cuestionario de Experiencia en las relaciones de pareja (CRP) desarrollado por Brenam, Clark y Shaver en 1998. Ambos instrumentos también están basados en el análisis de los modelos operativos internos (Yáñez y Comino, 2011).

La Entrevista de Apego Adulto (AAI), ideada por Main en 1995 (Wallin, 2012), consiste en una batería de preguntas relacionadas con el recuerdo sobre el apego. Estas preguntas tratan de guiar un sondeo respecto al estilo de apego del adulto ya que son preguntas abiertas que van aportando información y permiten elaborar una narrativa coherente. A diferencia de la infancia en la que el apego se evalúa respecto a una figura concreta, en la edad adulta las clasificaciones son independientes de un vínculo específico, por lo que la AAI evaluaría, de alguna manera, el estado de ánimo general en relación al apego (Wallin, 2012).

3.2. Estudios y planteamientos sobre el material y técnicas de creación en arteterapia

En arteterapia, el material plástico, u otras herramientas de creación utilizadas, junto con el proceso de creación, ejercen un papel de mediación entre la realidad interna de la persona y el mensaje que comunica. El uso de la vía artística supone un espacio

alternativo de expresión, y una de las piedras angulares del arteterapia, donde los materiales, las técnicas y el propio proceso ejercen un papel protagonista frente a la palabra, aunque esta última también tenga un lugar destacado. En este sentido, el proceso de creación, el uso de materiales y técnicas están informando, están ejerciendo de puente entre la persona y el exterior, dando lugar a un mensaje multidimensional. Este mensaje llega de diferentes maneras, aunque todas ellas relacionadas: el qué se está creando, cómo se está creación, con qué se está creando, y qué se dice al respecto está transmitiendo información, toda ella, en relación. Tal y como expone López Martínez (2011):

Los medios plásticos, a través de sus signos, sirven de médium a una inmensa categoría de representaciones, no comparables a las del pensamiento discursivo, pero igualmente eficaces y tan reveladores como los aportados por los medios verbales. Incluso pueden, en un diálogo metalingüístico, ampliar la capacidad expresiva y comunicativa en situaciones especiales, provocadas por bloqueos, falta de dominio lingüístico, inhibiciones o disfunciones físicas o psíquicas. (p.185)

Por ello, la observación, el análisis y el registro de este aspecto arteterapéutico es fundamental. Si, además, se quiere observar de forma más específica, el estilo relacional de una persona en arteterapia, poner el foco en el uso de materiales, técnicas y proceso de creación, es indispensable. Al igual que se ha realizado anteriormente una revisión de los instrumentos y métodos de observación de los estilos de apego, habrá que hacer, pues, lo propio con los diferentes estudios y planteamientos que hay sobre el uso de materiales y técnicas en arteterapia.

Por este motivo, también se revisan, a continuación, estos estudios para revisar de qué manera se pueden trasvasar las investigaciones sobre material y técnicas en arteterapia al protocolo observación sobre apego de la persona que participa en el taller:

Propuesta de materiales según grado de control de Landgarten (1987)

En este estudio se hace una revisión del nivel de control que se puede establecer sobre determinados materiales artísticos para el proceso de creación. En este sentido, clasifica el material en (Landgarten, 1987, cit. en López Martínez, 2011, p.186):

- Control alto y dificultad baja: gráfico (lápices, etc.), pictórico (témperas),

tridimensional (plastilina) y otros (revista, collage, etc.)

- Control medio y dificultad media: gráfico (cera blanda, etc.), pictórico (pintura de dedos, etc.), tridimensional (cartón-pluma, yeso, etc.) y otros (costura, etc.)
- Control bajo y dificultad alta: gráfico (carboncillo, tinta china, etc.), pictórico (acuarela, óleo, etc.), tridimensional (talla, gubia, etc.) y otros (grabado, video, etc.). (p.186)

Partiendo de esta propuesta de Landgarten, y de los planteamientos respecto a los estilos de vinculación y sus dinámicas comportamentales, se puede establecer una relación y resulta útil su consideración para el protocolo de observación.

Landgarten (2013) habla de niveles de control respecto al uso del material. Partiendo de esta base, los estilos de apego asociados a niveles de control alto podrían asociarse a los menos seguros. La facilidad de manejo del material o la técnica puede favorecer que una persona con un estilo inseguro perciba mayor sensación de seguridad o competencia en el desempeño. Si consideramos, por ejemplo, la capacidad exploratoria de una persona con un estilo inseguro ambivalente, es probable que se puedan observar limitaciones en el uso de técnicas de control bajo y dificultad alta. No se trata de un pronóstico o una previsión. Existen muchas alternativas y posibilidades, dependiendo de la persona, respecto a la posible respuesta que vaya a ofrecer alguien que presenta un estilo inseguro ambivalente en el uso del material en arteterapia. Por ello, es posible que sí utilice material de control bajo, pero puede que muestre dificultad, frustración, abandono, inconsistencia. Estas son las cuestiones que deben ser atendidas y observadas en sesión y, por supuesto, consideradas en el protocolo de observación.

Siguiendo la línea del ejemplo anterior, una persona que presente un estilo inseguro evitativo puede mostrar una capacidad exploratoria alta, así como un fuerte nivel de autosuficiencia. En esa exploración sistemática se podrá observar si utiliza solamente material que le proporcione un control alto, o, por ejemplo, si utiliza diferentes tipos de materiales pero no se produce una verdadera exploración donde se prueben diferentes maneras de uso, etc. También será importante atender a cuestiones como la tolerancia al error, la búsqueda de ayuda ante técnicas o materiales de alta dificultad y/o el nivel de receptividad ante posibles momentos de apoyo por parte de la terapeuta. Respecto a la profesional, también es fundamental tomar en cuenta el conocimiento y/o entrenamiento en técnicas plásticas previo.

López Martínez (2011), cita a Wadeson (1980) y sus observaciones sobre los pacientes que utilizan medios más fluidos, los cuáles, señala, suelen tener mayor tolerancia a la incertidumbre. Es decir, cuando se produce una experiencia de creación fluida, a través de medios blandos, de bajo control y alta dificultad, existe una mayor aceptación de lo desconocido, por lo que puede haber una posición más segura. En este sentido, habrá que tener más factores en cuenta y ponerlos en relación.

Estos aspectos, por tanto, pueden ser sistematizados e incluidos en el protocolo de observación. Elementos como exploración con el material, uso de material fluido o rígido, nivel de fluidez mostrado o el grado de experimentación, aportarán sentido y relación con la forma en que la persona se relaciona con el medio, los materiales y su obra. Esto, al fin y al cabo, proyecta información referente a su nivel de exploración y búsqueda de ayuda o proximidad, lo cual está estrechamente relacionado con el estilo vincular. No obstante, un factor como el nivel de conocimiento y práctica de las técnicas, también debe ser tenido en cuenta, ya que el grado de desempeño técnico que la persona posea también influye en su relación con el material en las sesiones de arteterapia.

Propuesta de medios artísticos y su poder evocativo, de Kagin y Lusebrink (1971)

Estas autoras relacionan las propiedades de los materiales (medios fluidos-medios sólidos) con la experiencia creadora (afectiva-cognitiva). Según esta propuesta, los medios artísticos utilizados en arteterapia tienen una capacidad evocativa. Por ello, dependiendo de su naturaleza, evocarán una experiencia u otra. En el caso de los medios sólidos, como lápices, collages o arcilla, se evocarán experiencias más cognitivas. Sin embargo, medios más fluidos, como la acuarela o la témpera, promoverán experiencias más afectivas o emocionales (López Martínez, 2011, p.187).

De alguna manera, esta propuesta complementa y amplía la de Landgarten. La observación de estos elementos, pueden permitir a la arteterapeuta poner el foco en la experiencia creadora que esté vivenciando la persona.

Las personas que presentan un estilo de tipo inseguro evitativo, por ejemplo, presentan características como la intención de controlar sus emociones. Las personas con un estilo inseguro ambivalente presentan oscilaciones respecto a la expresión emocional,

mostrando, en ocasiones, emociones como la preocupación de forma intensa. Así, las personas con un estilo seguro, suelen mostrar sus emociones de forma tranquila, confiando en que serán escuchadas y apoyadas.

Tomando esto en referencia, la propuesta de Kagin y Lusenbrink, puede resultar útil para saber la tendencia de uso de materiales, a lo largo de las sesiones, así como para las posibles propuestas que la arteterapeuta pueda hacer a la persona. Es decir, si nos encontramos ante una persona que muestra dificultad en la expresión emocional, una intervención interesante es promover el uso de material de tipo fluido que evoque una posición más emocional.

Propuesta del continuo de terapias expresivas, de Kagin y Lusebrink (1978)

Continuando su desarrollo, Kagin y Lusebrink realizaron la propuesta del continuo de terapias expresivas (Expressive Therapies Continuum - ETC). Estas autoras proponen cuatro niveles, en forma de continuos, respecto al uso del material y la experiencia creadora: el sensorial-cinestésico, perceptivo-afectivo, simbólico-cognitivo y creativo. Esta propuesta ofrece información sobre cómo las personas interaccionan con los materiales plásticos y qué experiencia predomina durante la creación artística, respecto al procesamiento de la información y la formación de imágenes. Los niveles son (Hinz, 2015, p.45):

- Sensorial-cinestésico: la experiencia artística a través de movimientos como rasgar, golpear o esculpir favorecen la desinhibición y minimización de la tensión psicológica y de posiciones de control emocional. En este sentido, una persona con un estilo inseguro, que tenga una posición controladora devenida de la inseguridad, podrá aportar información al respecto, si se observa este continuo en su proceso arteterapéutico. La observación del nivel de inhibición, soltura, etc.
- Perceptivo-afectivo: a medida que aumenta la implicación emocional, la capacidad para percibir y organizar las formas creadas disminuye. Así, el trabajo en el plano perceptivo muestra buena capacidad de establecimiento de límites y organización interna. Mientras, el trabajo en el plano emocional, expone la capacidad de conexión con la emoción. Así, la observación de estos dos aspectos

puede aportar información de qué posición está más definida en la persona, si existe tendencia al análisis y al control o, por el contrario, a la expresión emocional. En el plano vincular, estas dos facetas están muy identificadas en los diferentes estilos de apego. Una persona con un estilo inseguro evitativo, por ejemplo, tiende a mostrar mayor grado de control, por lo que, siguiendo el planteamiento de los continuos, se puede asociar con una posición más perceptiva y analítica. Por el contrario, una persona con un estilo inseguro ambivalente, muestra mayor grado de expresión emocional, por lo que se puede asociar con el polo afectivo. Las personas con un estilo de apego seguro, mostrarían un equilibrio entre emoción y análisis.

- **Cognitivo-simbólico:** El proceso artístico en arteterapia desde un plano cognitivo pone en marcha funciones de organización y estructuración, mientras que el plano simbólico está más asociado a lo intuitivo. Así la capacidad de establecimiento de símbolos permite a la persona adentrarse a imágenes internas de sí misma y el mundo, haciéndolas explícitas y apropiándose de ellas. El plano cognitivo, favorece que la persona pueda elaborar un trasvase de situaciones específicas a otras generales y así establezca relaciones dentro de su realidad. Desde el punto de vista vincular, será interesante observar la capacidad de establecer símbolos de la persona, así como de su aceptación, lo cual se puede relacionar con el grado de aceptación de sí mismo/a. Tal y como se expone en los planteamientos de la Teoría del Apego, existen diferencias respecto a la imagen que se tiene de uno/a mismo/a y de los/as otros/as, en función del estilo de apego desarrollado.
- **Creativo:** el trabajo en el nivel creativo favorece el desarrollo de bienestar y sensación de fluidez. Puede darse en uno de los anteriores niveles o abarcarlos todos. La creatividad permite la resolución de problemas y la fijación de nuevos objetivos. Desde el plano vincular, la creatividad podría relacionarse con la capacidad exploratoria. Será relevante pues, observar este aspecto, el de la creatividad y la fluidez, atendiendo a las particularidades y diferencias cualitativas de cada caso. Al respecto, Fiorini (1995) expone que la creatividad, para que sea adaptativa, se debe mover dentro del plano de lo “posible”. Aquí estarán los elementos específicos que se deben observar.

La información que se puede obtener en torno a la propuesta de la ETC puede facilitar el reconocimiento de los elementos, técnicas y materiales más usados, así como los menos utilizados. Esto puede ofrecer una visión panorámica de los niveles a los que tiende a trabajar la persona y en cuáles no. La intervención en Arteterapia, integrando la mirada de la ETC, además, permite identificar qué niveles no están siendo utilizados. Esto último puede dar pistas sobre qué elementos es necesario potenciar en la intervención, qué materiales se pueden ofrecer y qué técnicas se pueden promover (Lusebrink y Hinz, 2016). En el protocolo de observación, se podrán incorporar estos aspectos e incluir, en la intervención, esta perspectiva de promover, ofrecer y fomentar aquellos materiales y técnicas que se valoren como propicios. Así, elementos como el nivel de fluidez o control durante la creación, establecimiento de símbolos y la implicación emocional, serán incluidos en el protocolo de observación.

3.3. Fundamentación desde la práctica: caso 0 y caso 1

La construcción de este protocolo de observación se ha estructurado en torno a fases, siendo su elaboración el resultado de un proceso vivo que se ha ido nutriendo progresivamente, de los diferentes momentos. En este sentido, las observaciones realizadas, en la primera fase expuesta de este trabajo, han supuesto uno de los puntos base del diseño del protocolo, junto con la revisión teórica. Por ello, se han expuesto las bases metodológicas y teóricas de su diseño, sin olvidar, ahora, las bases en torno a la práctica.

En el punto referente al caso 1, se exponía una tabla (Tabla 23)que recoge las observaciones referentes a la intervención en arteterapia en relación a cuestiones sobre apego. Para sistematizar las observaciones realizadas, se estructuraron en diferentes categorías de observación. Dentro de cada categoría, se analizaron, de forma pormenorizada, aspectos más concretos de cada una de ellas. Para esta tarea, se valoró incluir aquellos elementos que habían resultado significativos durante la intervención y la supervisión. A continuación, se muestra la Tabla 32 con la relación de todas ellas y una breve explicación para, seguidamente, desarrollarlas:

Tabla 32.

Descripción de las categorías extraídas en el Caso 1.

Categoría	Descripción
Lenguaje verbal	Cuestiones referentes a la comunicación verbal: interacciones, quejas, demanda de ayuda, etc.
Lenguaje no verbal	Cuestiones relacionadas con la comunicación física o gestual: búsqueda o evitación con la mirada, ocupación del espacio (búsqueda cercanía compañeros/as, arteterapeuta).
Relación con el material	Aspectos referentes al manejo y relación con el material: fluidez o resistencia, uso recurrente o no del mismo material, así como el nivel de tolerancia que puede suscitar la dificultad con algún material.
Proceso de creación	Observación de aspectos relacionados con el proceso de creación: establecimiento de símbolos propios en la obra, repetición de elementos artísticos, así como verbalizaciones de la obra que puedan revelar información respecto a la imagen que proyectan de sí mismos/as o los/as demás.
Expresión emocional	Observación de cuestiones relacionadas con la muestra de emociones: contención emocional, el tipo o la forma de esas emociones.

fuentes: elaboración propia

▪ Lenguaje verbal

Dentro de esta categoría, se intentaron estructurar las diferentes y más comunes formas de interacción verbal de los participantes. Se observó que aspectos como la búsqueda e inicio del contacto aportaban información relevante respecto a la demanda y el contacto. El hacerse visibles, o no. Esto ya está informando de una determinada posición respecto al otro.

Otro elemento interesante fueron las quejas. Estas son una forma concreta más de verbalización. Al observar que eran frecuentes y que pueden guardar coherencia con el momento evolutivo de los participantes, la adolescencia, se decidió incluirlas de manera específica.

La queja, además de ser una interacción, un acto comunicativo, informa sobre aspectos concretos de la posición de la persona: qué límites establece, qué nivel de rechazo o frustración presenta, respecto a qué, etc.

Autores como Bartholomew y Horowitz (Martínez y Santelices, 2005) relacionan la imagen de uno/a mismo/a y los otros/as con los estilos de apego, por lo que las quejas u opiniones pueden dar una pauta de esta realidad. Será importante contemplar si las quejas son dirigidas a uno/a mismo/a o hacia los/as otros/as.

La petición de ayuda, también incluida en las observaciones de la experiencia expuesta en el caso 1, es una conducta estrechamente relacionada con la conducta de apego. Bowlby (1995), señala la búsqueda de cuidados como aquella conducta en la que el niño recurre a otra figura que considera más “fuerte” para recibir sensación de protección. En este sentido, la búsqueda y petición de ayuda será cualitativamente diferente en función del estilo vincular que presente cada persona. Por ello, este tipo de información, como la petición de ayuda o las quejas, se recoge en la propuesta de protocolo de observación que más adelante se expone.

▪ **Lenguaje no verbal:**

La mirada es un componente que informa sobre elementos como el establecimiento o retirada del contacto visual; la búsqueda de figuras concretas, como compañeros o la arteterapeuta; la retirada o evitación del contacto visual, etc. En este sentido, el lenguaje no verbal también es un acto comunicativo y la observación y registro de los elementos citados se podrá realizar un seguimiento.

La observación de la posición física, al igual que la mirada, durante la experiencia expuesta en el caso 1, ha servido como referencia para estudiar cómo se comportan los chicos en el taller cuando la arteterapeuta o los compañeros están cerca o lejos, si se muestran resistentes o tensos ante la cercanía o lejanía, en qué medida existe frecuencia de búsqueda respecto a la posición en el espacio, etc. Así, en el protocolo de observación, que se expone en el próximo apartado, se incluyen aspectos como la búsqueda con la mirada y la búsqueda o evitación del contacto con la arteterapeuta y los/as compañeros/as.

▪ **Relación con el material**

Respecto al material, la observación de la repetición puede aportar información sobre aspectos como la exploración, elemento relacionado con el estilo vincular. No se trata de una receta, sino más bien, de abrir la mirada a este elemento. La repetición del material puede significar que se está realizando un proceso de exploración o, por el contrario, que existe una posición de dificultad para movilizarse hacia el tránsito y la prueba de otras herramientas. En este sentido, lo valioso es considerar en qué condiciones se está produciendo, o no, esa repetición. Una persona puede repetir el uso del mismo material a lo largo de diferentes sesiones y estar haciendo un proceso de exploración respecto a las posibilidades de ese material. Otra opción es que puede que se explore el uso de diferentes técnicas y herramientas. En cualquier caso, no basta sólo con la valoración dicotómica de si existe, o no, repetición. Habrá de contemplar cómo se está dando ese proceso. Este aspecto va asociado al fenómeno exploratorio.

Otro elemento a considerar, durante las observaciones de la experiencia expuesta en el caso 1, es la resistencia-fluidez que despiertan los materiales y su uso. Su observación permite una aproximación a las sensaciones que despiertan; cómo se relacionan los chicos con ellos; cuál es el nivel de frustración, y tolerancia, que experimentan con el uso del material; la necesidad, o no, de control; qué tipo de material prefieren, más o menos rígido o fluido; o cómo lo cuidan.

La inclusión de estos aspectos en el protocolo de observación puede ofrecer una pauta respecto al estilo de relación que manifiestan los chicos con el material.

▪ **Proceso de creación**

Tal como se exponía en un apartado anterior acerca de las teorías sobre las técnicas y materiales en arteterapia, el establecimiento de símbolos propios aporta información valiosa. Se trata de un elemento que permite conocer significaciones que la persona establece respecto a su mundo interno (Hinz, 2015). La observación de este elemento puede acercar a la persona y a la arteterapeuta a sus modelos e imágenes internas de sí mismo y el mundo. Cabe destacar, el concepto de modelos operativos internos que Bowlby señaló cómo las imágenes que se elaboran de sí mismo/a y los/as otros/as, a raíz de las relaciones de apego.

Las verbalizaciones han sido observadas en la experiencia expuesta en el caso 1, ya que también permiten conocer la opinión y el valor, entre otros aspectos, que cada chico tiene de su obra. Los comentarios, elaboraciones o juicios, entre otros, que la persona establezca, expondrán, en parte, cómo percibe su obra y, como parte del juego proyectivo del arteterapia, también estará comunicando sobre sí mismo/a.

La observación de las repeticiones, en el proceso de creación, sigue el mismo objetivo y está sujeto al mismo fundamento que en el apartado de la repetición en el uso de materiales.

Unido a lo anterior, el cambio de discurso o posición, puede aportar información de forma longitudinal. A nivel creativo, se puede observar si se establece un proceso de creación que introduzca nuevos retos o planteamientos, otras respuestas ante conflictos o problemas y formas de solucionarlo.

Es por ello, que aspectos como las verbalizaciones, las repeticiones o el cambio de narrativa, también estarán incluidos en la propuesta del protocolo de observación que se expone en el siguiente apartado.

- **Expresión emocional**

La muestra de emociones durante las sesiones, a lo largo del proceso arteterapéutico, puede ser un indicador interesante a observar. A lo largo de este trabajo se ha expuesto, en varias ocasiones, como los diferentes estilos relacionales, en base al apego, se caracterizan, entre otras cosas, por la capacidad, el tipo y la forma de mostrar emociones. Es por ello, que la propuesta de protocolo de observación que a continuación se presenta incluye una dimensión de observación, junto con ítems correspondientes, referentes a la emocionalidad.

4. Propuesta Protocolo de Observación

4.1. Utilidad y uso

Con lo expuesto anteriormente, se pretende fundamentar la idoneidad y utilidad que puede tener un protocolo de observación respecto a la dimensión relacional en arteterapia. Partiendo de los fundamentos planteados en el marco teórico, la relación triangular arteterapéutica es destacable como uno de los elementos estructurales de la

intervención en esta disciplina. Además, la relación terapéutica tiene un papel fundamental en el desarrollo del proceso. Conocer la posición vincular, en base al apego, desde la que parte la persona y cómo se relaciona dentro de este espacio específico, permite ajustar la intervención y brindar un acompañamiento acompasado. Para ello, a través de la observación de las cualidades de la conducta exploratoria, el grado de búsqueda de proximidad y la expresión emocional, se podría alcanzar una comprensión profunda de esa posición. La observación de dichas cualidades es compleja ya que estas están sujetas a la diversidad de situaciones y posibilidades que ofrece un marco arteterapéutico. Este conocimiento brinda la posibilidad de que la arteterapeuta pueda encontrar una posición de base segura. Esta es la clave del acompasamiento.

Por ello, un protocolo de observación para detectar elementos que puedan facilitar una aproximación a la posición vincular, puede ayudar en la intervención.

Este protocolo se diseña atendiendo a un colectivo y una realidad específica, por lo que tiene unas particularidades propias. Sin embargo, gran parte de los fundamentos desde los que parte, son estructurales de la psicoterapia y el arteterapia. De esta manera, aunque los resultados, observaciones y conclusiones a las que se llegue a lo largo de este trabajo serán, específicamente, atribuibles a la población con la que se ha intervenido, el protocolo también tiene un carácter transversal en una pequeña proporción.

Para su utilización es preciso disponer de una base teórica al respecto, como la expuesta hasta ahora, que sostenga la posición clínica en la práctica. Esta posición clínica hace referencia, entre otros aspectos, a la perspectiva vincular como parte estructural de la intervención arteterapéutica. Es por ello que las categorías del registro hacen referencia a los elementos principales del triángulo terapéutico: el/la paciente, la obra y el/la arteterapeuta.

Una vez expuesta la fundamentación metodológica y la teórico-práctica, se expone el registro y, a continuación, la explicación y justificación, ítem por ítem.

4.2. Estructura del protocolo de observación

Atendiendo a la estructura formal expuesta en el planteamiento metodológico y la composición interna basada en la fundamentación teórica y experiencia en el caso 0 y 1, se presenta el protocolo de observación diseñado. Ya en el caso 1 se muestran cinco categorías de observación (lenguaje verbal, lenguaje no verbal, relación con el material, proceso de creación y expresión emocional) que son extraídas en base a la intervención y la observación.

En la propuesta formal del protocolo de observación que se presenta en este punto, esa estructura varía a siete categorías, que se denominan dimensiones y están compuestas por distintos ítems. Las dimensiones de observación del protocolo son: visual, vocalizaciones, búsqueda de proximidad a la arteterapeuta, búsqueda de proximidad compañeros/as, material, obra y emocionalidad. Como se puede entrever, la observación de aspectos relacionados con el “lenguaje verbal” y “lenguaje no verbal” (como en el caso 1) siguen vigentes en el diseño del protocolo a través de la dimensión visual, vocalizaciones, búsqueda de proximidad a arteterapeuta y compañeros/as. Del mismo modo sucede con las categorías de “relación con el material”, “proceso de creación” y “emocionalidad” (caso 1) que siguen vigentes en el diseño del protocolo de observación en las dimensiones material, obra y emocionalidad. Debido a la cantidad y especificidad de los ítems, estas siete dimensiones responden mucho mejor a lo que se pretende observar. Es por ello, que se produce una evolución en el proceso de diseño del protocolo, habiéndose estructurado como se acaba de explicar. Así, las dimensiones que componen dicho protocolo de observación, y que a su vez están integradas por una serie de ítems, se pueden apreciar en la Tabla 33.

Tabla 33.

Descripción de las dimensiones del protocolo de observación y registro.

Dimensión	Descripción
Visual	Pretende identificar si hay búsqueda de contacto visual o no y si busca o evita con la mirada, tanto a la arteterapeuta como a compañeros/as.
Vocalizaciones	Esta dimensión intenta centrarse en la observación del tipo de interacciones verbales que establece el/la participante, como demanda de ayuda, quejas u otras.
Búsqueda de proximidad arteterapeuta	Se pretende encontrar si hay tendencia a la búsqueda o evitación del contacto con la arteterapeuta, en qué momentos de la sesión se da.
Búsqueda de proximidad compañeros/as	Al igual que en la dimensión anterior, en esta dimensión se pretende observar la misma tendencia respecto a los/as compañeros/as.
Material	En esta dimensión, los ítems se orientan hacia la observación sobre la relación que establece la persona con el material: qué tipo de material usa o evita, cómo de cómodo/a se muestra en el uso, se atreve a probar nuevos o no, etc.
Obra	Esta dimensión hace referencia al proceso de creación y pretende identificar cómo se relaciona con la obra la persona: qué opina de ella, si explora opciones nuevas de creación, si establece una simbología propia, si establece y/o cambia de narrativa, etc.
Emocionalidad	Esta dimensión recoge ítems relacionados con la expresión emocional: si evita o no la expresión emocional, si acepta y se muestra receptivo/a ante la afectividad de otras personas, etc.

Fuente: elaboración propia

A continuación se muestran dos tablas, la Tabla 34, que es la referente a las opciones de respuesta en escala y la Tabla 35 que expone las dimensiones e ítems del protocolo de observación diseñado.

Tabla 34.

Opciones de respuesta en escala del protocolo de observación.

ESCALA DE RESPUESTAS					
1	2	3	4	5	Observaciones
NUNCA	RARAMENTE	OCASIONALMENTE	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE	No se trata solo de la frecuencia de la conducta sino del aspecto cualitativo de la misma.

Fuente: elaboración propia

Tabla 35.

Protocolo de observación (Pro-ArtERA).

VISUAL	Puntuación 1-5	Observaciones
1. Monitorea donde se encuentra la arteterapeuta		
2. Sostiene el contacto visual con la arteterapeuta		
3. Monitorea donde se encuentran los/as compañeros/as		
VOCALIZACIONES		
4. Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)		
5. Manifiesta quejas (especificar hacia quién)		
6. Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)		

BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
7. Reinicia el contacto cuando se va arteterapeuta		
8. Evita el contacto ante la vuelta arteterapeuta		
9. La busca al inicio sesión		
10. La busca al finalizar la sesión		
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
11. Reinicia el contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as		
12. Evita el contacto ante la vuelta del compañero/a		
13. Los/as busca al inicio sesión		
14. Los/as busca al finalizar la sesión		
MATERIAL		
15. Explora con el material existente		
16. Experimenta con nuevos materiales.		
17. Usa material sólido. (ceras, lápices, rotuladores)		
18. Usa material fluido o blando (témpera, acuarela, tinta china)		
19. Cuida el material		
20. Muestra fluidez con el material		
OBRA		
21. Acepta la obra resultante		
22. Muestra cuidado hacia su obra		

23. Muestra apropiación hacia la obra de los/as compañeros/as		
24. Tolera la frustración durante el proceso de creación		
25. Tolera el error		
26. Focaliza la atención en la arteterapeuta		
27. Focalización de atención en la obra		
28. Explora nuevas opciones en el proceso de creación		
29. Muestra cambio de narrativa		
30. Se implica emocionalmente con la obra		
31. Establece símbolos propios		
32. Integra símbolos propios en la obra		
EMOCIONALIDAD		
33. Muestra sus emociones		
34. Muestra contención de su emoción		
35. Autorregula su emoción		
36. Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta		
37. Muestra cambios repentinos de su posición emocional		

Fuente: elaboración propia

4.3. Categorías e ítems: fundamentación y justificación

Tal y como se ha ido exponiendo, a lo largo del trabajo, la finalidad del protocolo de registro es la observación de elementos vinculares en el dispositivo arteterapéutico. Para ello, se ha partido de las bases teóricas disponibles en el ámbito arteterapéutico y psicoterapéutico. A continuación, se explican las categorías e ítems.

4.3.1. Visual

La categoría referente al contacto “visual” tiene por objeto la observación más pormenorizada de conductas relacionadas con la mirada. La observación de este factor en el contexto arteterapéutico pretende identificar cuál es la tendencia de la persona mientras se encuentra en el proceso de creación. Es decir, la búsqueda de referentes como base segura. También, el establecimiento de contacto visual puede considerarse como conducta de apego (Cassidy y Shaver, 1999).

1. *Monitorea donde se encuentra la arteterapeuta:* Esta observación permite tomar conciencia de la necesidad de búsqueda visual hacia la arteterapeuta, como figura de referencia. Una conducta pronunciada podría estar hablando de una posición insegura de tipo más ambivalente debido a la preocupación o dependencia respecto a la figura. Una baja o nula búsqueda podría estar hablando de una posición más evitativa, mientras que una puntuación intermedia podría hablar de una posición más segura, donde la persona se asegura de que está la figura de referencia sin estar preocupada al respecto. Sin embargo, una búsqueda intermitente y, sobre todo, en relación con otras conductas, también podría dar información sobre una tendencia ambivalente. Por tanto, es preciso tener en cuenta que un ítem, de forma aislada, no revela ni da por sentado nada. En la escala Massie-Campbell (Lecannelier y Hoffmann, 2007), se recoge esta observación también.
2. *Sostiene el contacto visual con la arteterapeuta:* El sostén de la mirada ofrece información relevante en cuanto al proceso de interacción entre la persona y la arteterapeuta. Siguiendo los planteamientos de la Situación Extraña, un contacto visual indiferente o cauteloso, donde se retire la mirada, podría referirse a un estilo inseguro. Mientras, un contacto sociable, sostenido y moderado, estaría en consonancia con un estilo seguro (Román, 2011).
3. *Monitorea donde se encuentran los compañeros/as:* siguiendo los planteamientos del ítem 1, la búsqueda de los/as compañeros/as es relevante puesto que forman parte del dispositivo grupal. La observación de la búsqueda de sus compañeros/as con la mirada puede servir para identificar si recurren a ellos como una base segura, si los evitan o son indiferentes, etc.

4.3.2. Vocalizaciones

Siguiendo los planteamientos respecto a las conductas de apego (Cassidy y Shaver, 1999), las vocalizaciones pueden considerarse como conductas señalizadoras, que son aquellas que pretenden iniciar el contacto.

4. *Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)*: este ítem está basado en la observación de la conducta de apego señalizadora (Cassidy y Shaver, 1999), que pretende iniciar un contacto. Además, también pretende observar si la persona recurre ante una dificultad a solicitar ayuda. Este aspecto se evalúa, entre otros, en el CaMir-R, a través de la categoría “seguridad” (Lacasa y Muela 2014). Los estilos de apego seguro, se caracterizan por la percepción de que los otros van a estar disponibles ante un problema y les van a brindar apoyo. El estilo inseguro evitativo tiende a percibir ausencia de apoyo y a mostrar falsa autosuficiencia. Mientras, el estilo inseguro ambivalente, es reconocido por experimentar sensación de incertidumbre respecto a la disposición de los otros y muestra preocupación (Román, 2011).

Entre paréntesis se indica “arteterapeuta/compañeros/as” para que en la casilla de observaciones se pueda especificar, además de los aspectos cualitativos de la conducta, hacia quién iba dirigida la petición de ayuda.

5. *Manifiesta quejas (especificar hacia quién)*: la observación de esta conducta está relacionada con las conductas de apego señalizadoras y aversivas (Cassidy y Shaver, 1999). Se trata de atender a la forma de las señales que la persona realiza y que inician el contacto.

También, siguiendo el planteamiento de los modelos operativos internos, es decir, sobre la imagen que se tiene del self y los otros, es interesante observar hacia quién va dirigida la queja. El apartado de observaciones será muy útil en este momento puesto que se deberá señalar si la queja va dirigida hacia uno/a mismo/a, al propio proceso, a la arteterapeuta o a los/as compañeros/as. Este aspecto se recoge en el RSQ de Bartholomew y Horowitz (Martínez y Santelices, 2005).

6. *Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)*: además de los dos tipos de interacciones anteriores, se pueden dar otro tipo que, por funcionalidad, no se especifican. En este apartado se pueden recoger aquellas interacciones que sean destacables. Se siguen los mismos parámetros que en los anteriores: las conductas de apego señalizadoras o aversivas (Cassidy y Shaver, 1999) y los planteamientos de los modelos operativos internos del RSQ de Bartholomew y Horowitz (Martínez y Santelices, 2005).

4.3.3. Búsqueda proximidad arteterapeuta

7. *Reinicia el contacto cuando se va arteterapeuta*: se trata de definir la conducta y la expresión emocional que de ello realiza la persona. Una puntuación alta en este ítem podría hablar de la necesidad de proximidad. Mientras, una ausencia o muestra total podría estar hablando de posiciones evitativas. También, puede darse en una frecuencia más moderada y mostrar un estado emocional de tranquilidad, lo que se relacionaría con una posición más segura. Es, por tanto, necesario, reflejar en las observaciones cuál es la expresión emocional y conductual del momento en el que la arteterapeuta se marcha de su lado durante la sesión.

Este ítem se basa en la observación de la ansiedad ante la separación durante el experimento de la Situación Extraña de Ainsworth. Los resultados de este experimento muestran que el estilo inseguro evitativo se caracteriza por una muy baja ansiedad, expresada, ante la separación. Las personas con un estilo seguro suelen presentar cierta ansiedad ante la separación y las personas con un estilo inseguro ambivalente, suelen manifestar alta ansiedad ante la marcha (Román, 2011).

Durante la sesión, es posible que las conductas no se reflejen a través de muestras de ansiedad. Por ello, el ítem se define como “reinicia el contacto”. Esto hace referencia al intento y búsqueda de permanencia del arteterapeuta cerca.

Otras pruebas, ya expuestas, que registran la búsqueda de contacto son la escala Massie Campbell, en la dimensión “proximidad o cercanía” (Lecannelier, 2007);

el CaMir-R en su dimensión seguridad, que explora si la persona percibe, o no, disponibilidad de su entorno.

8. *Evita el contacto ante la vuelta arteterapeuta:* siguiendo los planteamientos y resultados de la Situación Extraña, un fuerte grado de evitación ante la vuelta de la arteterapeuta se relaciona con estilos inseguros de tipo evitativo. Mientras, una baja ansiedad y aceptación de la vuelta está en consonancia con un estilo seguro. El estilo inseguro ambivalente, según los resultados del experimento de la Situación Extraña, se caracteriza por mostrar expectación ante la vuelta y cierta resistencia al consuelo (Román, 2011). En el caso del estilo inseguro ambivalente, esa resistencia se puede expresar a través de demanda de cercanía o evitación de que la arteterapeuta se vuelva a ir.

La escala Massie Campell también recoge este tipo de observaciones en su dimensión “proximidad o cercanía” (Lecannelier, 2007).

9. *La busca al inicio sesión:* este ítem guarda paralelismo con los ítems anteriores. Se basa, igualmente, en el experimento de la Situación Extraña, así como la escala Massie Campell. Es importante observar a la llegada cuál es la actitud y el grado de búsqueda e interacción con la arteterapeuta. La indiferencia es una característica del estilo inseguro-evitativo, un contacto sociable, relajado y moderado se relaciona con un estilo seguro. Mientras, un estilo cauteloso e intermitente se puede relacionar con un estilo inseguro ambivalente (Roman, 2011).

Este ítem puede aportar información valiosa a nivel longitudinal. La observación a lo largo de las sesiones facilita la comprobación de si existe, o no, una tendencia. Siempre comprendiendo que existen factores internos y externos que van a influir también en el contacto al inicio de la sesión.

10. *La busca al finalizar la sesión:* siguiendo los mismos parámetros del ítem anterior, este ítem tiene como objeto la observación de aspectos como la necesidad de proximidad. Así, la escala Massie Campbell presenta la dimensión “cercanía y contacto” (Lecannelier, 2007).

4.3.4. Búsqueda proximidad compañeros/as

11. *Reinicia el contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as:* teniendo en cuenta que el dispositivo grupal es un espacio relacional, también, entre los/as participantes, es preciso atender a esta dimensión con carácter propio. Se sigue en este ítem los parámetros del ítem 7, basado en la escala Massie Campbell, el experimento de la Situación Extraña y el cuestionario CaMir-R.
12. *Evita el contacto ante la vuelta del compañero/a:* este ítem sigue los parámetros del ítem 8, basado en la escala Massie Campbell y el experimento de la Situación Extraña.
13. *Los/as busca al inicio sesión:* este ítem sigue los parámetros del ítem 9, basado en la escala Massie Campbell y el experimento de la Situación Extraña. Importante recoger en el apartado de observaciones cuál es la actitud de búsqueda.
14. *Los/as busca al finalizar la sesión:* este ítem sigue los parámetros del ítem 10, basado en la escala Massie Campbell.

4.3.5. Material

15. *Explora con el material existente:* este ítem guarda una clara sintonía con el experimento de la Situación Extraña. En este sentido, una buena conducta exploratoria se podría asociar a una posición segura. Posiciones extremas rozarían posiciones más de tipo inseguro. La conducta exploratoria sistemática se relaciona con el estilo de apego inseguro evitativo, así como la baja exploración se relaciona con el estilo inseguro ambivalente (Román, 2011). No obstante, habrá que describir cómo se da la exploración con el material, si se profundiza en el uso o se cambia sistemáticamente de material.
16. *Experimenta con nuevos materiales:* este ítem sería otra fórmula o variable de exploración, por lo que podríamos trasvasar a esta observación los criterios anteriores. Además, en la redacción de las observaciones es importante reflejar qué tipo de material ha utilizado. No se trata, exclusivamente, de registrar el grado de experimentación con nuevos materiales, sino de identificar si ha

experimentado con materiales más rígidos o menos rígidos, siguiendo a Landgarten (López Martínez, 2011). En las observaciones, también es interesante registrar cómo ha sido esa experimentación, en relación a la propuesta del ETC de Kagin y Lusebrink (Lusebrink y Hinz, 2016). En este sentido, la atención a los niveles cinestésico-sensorial, perceptivo-afectivo, cognitivo-simbólico o creativo, puede informarnos de posiciones internas.

17. *Usa material sólido (ceras, lápices, rotuladores)*: teniendo en cuenta los recursos materiales del taller de arteterapia donde se han llevado a cabo las observaciones, se han adaptado los planteamientos de Landgarten (2013) al protocolo de observación. Así, la observación de este aspecto, en su dimensión cuantitativa y cualitativa, puede facilitar la comprensión sobre si realiza un uso sistemático de material sólido, cuál es su expresión emocional al respecto y cómo lo exterioriza. El uso de material sólido no es sinónimo de un estilo u otro de apego. Sin embargo, cuando se observa un uso sistemático de material rígido, se puede observar una tendencia asociada a una menor seguridad, teniendo en cuenta algunos aspectos: habrá que valorar si, además, ese uso se realiza a través de la exploración o no. Por este motivo se insiste que los ítems están relacionados y no se puede realizar una lectura sesgada.

18. *Usa material fluido o blando (témpera, acuarela, tinta china)*: siguiendo con la propuesta de Landgarten (2013), el uso de material fluido se asocia a posiciones de menor control. Este ítem, al igual que el anterior, transmite pistas sobre si ese menor control está asociado a una posición segura y exploración, o si se experimenta con los materiales desde la angustia. Por este motivo, las observaciones descriptivas apoyan el proceso de comprensión, junto con la información recogida en los otros ítems.

19. *Cuida el material*: la manera en que la persona trata y utiliza el material puede reflejar elementos interesantes. Algunos de los elementos que se pueden observar son el grado de cuidado; si proyecta sobre los materiales su estado emocional, maltratándolos, por ejemplo. En este sentido, un grado de aversión o falta de cuidado podría hablar de una posición de falta de recursos hacia el contacto y conexión con los materiales (inseguridad). Mientras que un cuidado

extremo, con comportamientos de temor o recelo, también se podría relacionar con cierta inseguridad.

Siguiendo los planteamientos de Bartholomew y Horowith (Martínez y Santelices, 2005) respecto a la imagen interna sobre sí mismos y los otros, se podría extrapolar hacia los materiales, puesto que en arteterapia, el uso del material se entiende como un acto comunicativo más (López Martínez, 2011). Otro planteamiento interesante en este ítem es el de la regulación emocional. Si atendemos a conductas que reflejen expresión emocional, cuidado o maltrato, a través del trato al material, Balluerka et. al (2011) señalan que el nivel de regulación emocional guarda relación con el estilo de apego. Así, una regulación excesiva se relaciona con el estilo inseguro evitativo; una autorregulación y capacidad de gestión emocional, se relaciona con un estilo seguro; y, finalmente, una dificultad para regular el estado y la conducta podría estar relacionado con un estilo inseguro ambivalente.

También, es importante, poner este ítem en relación con los planteamientos de Landgarten (2013), buscando atender a qué grado de cuidado despierta según qué material, si es material sólido o fluido.

20. *Muestra fluidez con el material*: basándonos en los principios del ETC (Lusebrink y Hinz, 2016), la persona puede mostrarse con fluidez respecto al uso de material. Esto hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que puedan darse en el uso de las herramientas y la actitud que muestren en este sentido. Se trata de un elemento relacionado con la creatividad. Este proceso de encontrar maneras de usar los materiales que le permitan alcanzar sensación de bienestar también está, de alguna manera, relacionado con la capacidad de exploración. La muestra de fluidez puede asociarse a un estado de seguridad en el manejo de materiales. Mientras, una fluidez limitada podría ubicarse en posiciones menos seguras.

4.3.6. Obra

21. *Acepta la obra resultante:* la obra es una expresión interna de la persona. A través de ella, el/la paciente comunica. La obra resulta ser un objeto sobre el cual se transfiere su mundo interior. Por ello, la obra es un elemento esencial de relación en el dispositivo arteterapéutico.

Partiendo de los planteamientos del cuestionario RQ de Bartholomew y Horowitz, respecto a los modelos operativos internos, este ítem podría aportar información relevante. Según estos autores, una imagen positiva de sí mismo/a y los/as otros/as está en consonancia con un estilo de apego seguro. Una imagen de sí mismo/a positiva y negativa de los/as otros/as, se relaciona con un estilo inseguro evitativo. Mientras, una imagen negativa de sí mismo/a y positiva de los/as otros/as, se asocia con el estilo inseguro ambivalente. También, una imagen negativo, tanto de sí mismo como de los/as otros/as puede encajar con un estilo desorganizado (Martínez y Santelices, 2005).

Por ello, la observación del nivel de aceptación de la propia obra, en un sentido profundo y elaborado, puede aportar luz respecto a la imagen del sí mismo.

22. *Muestra cuidado hacia la obra:* atendiendo a los planteamientos del ítem 19 y 21 referentes a los modelos operativos internos y su exploración en el RQ (Martínez y Santelices, 2005), se puede realizar un trasvase a este ítem de observación. El cuidado hacia la obra revela cuál es el cuidado, de alguna manera, hacia sí mismo/a. Cómo expresa esa relación que mantiene con su obra a través del grado de cuidado que le otorga. Así, un cuidado excesivo, o ausencia, puede estar hablando de posiciones más inseguras. Mientras, un cuidado adecuado y moderado, de posiciones más seguras.

23. *Muestra apropiación hacia la obra de los/as compañeros/as:* este ítem trata de identificar en qué medida la persona utiliza la obra de los/as compañeros como referencia o punto de partida. En este sentido, una persona que utiliza en gran medida o frecuentemente el proceso de creación de los/as otros/as participantes, está recurriendo a elementos externos. De esta manera, la exploración de elementos internos propios queda limitada.

Las personas con un estilo seguro, muestran mayor autonomía y percepción de sí mismas (González et al. 2010). Mientras, posiciones que presentan mayor dificultad en la propia autonomía e imagen de sí mismos/as, se relacionan con estilos inseguros. En este sentido, el proceso de creación puede ser entendido como un proceso de exploración. Tomando como referencia el factor exploración en la Situación Extraña, los resultados indican que la sobre-exploración sistemática se relaciona con posiciones inseguras evitativas, mientras una exploración moderada y fluida con posiciones seguras. La dificultad o falta de exploración se asocia a posiciones inseguras ambivalentes.

Atendiendo también al Expressive Therapies Continuum (Hinz, 2015), la apropiación de elementos de las obras de los/as compañeros/as aleja a la persona del nivel creativo. No obstante, la apropiación puede ser un punto de partida desde el que comenzar el propio proceso. Podría asemejarse al concepto de “base segura” (Bowlby, 1995), que se define como el elemento que infunde seguridad para poder explorar y, ante una adversidad poder regresar. El uso de la obra de un/a compañero/a puede ser ese punto de partida desde donde comenzar y enfrentarse a la exploración del papel en blanco.

24. *Tolera la frustración durante el proceso de creación:* las dificultades o situaciones inesperadas durante el proceso de creación, son inherentes a este. El trabajo arteterapéutico puede entenderse como un diálogo con uno/a mismo/a, a través del arte. Es en este proceso comunicacional artístico donde se pueden dar momentos que ponen a prueba a la persona y son oportunidades para explorar y comprender cuáles son los recursos y estrategias que se utilizan para afrontarlos.

El grado de frustración y tolerancia que la persona experimenta puede aportar información sobre algunos de los mecanismos e imágenes de sí mismo/a y los/as otros/as que la persona posee. Así, las posiciones seguras se asocian con personas que muestran iniciativa y buena autorregulación emocional. Las personas con posiciones inseguras evitativas suelen mostrarse controladoras y hostiles. Las personas con posiciones inseguras ambivalentes suelen presentar expresiones de indefensión y, frecuentemente, son victimizadas por los/as otros/as (Wallin, 2012).

La observación del grado de tolerancia a la frustración, plantea la necesidad de identificar dos elementos en relación: la capacidad de exploración o, dicho de otro modo, la capacidad de resolver o afrontar aquello que produce frustración y la capacidad de búsqueda de proximidad, o apoyo, en la medida que sea necesario. Como se puede observar, estos dos factores son los ejes de observación del experimento de la Situación Extraña (Lecannelier, 2009). Estos factores también tienen que ver, evidentemente, con los modelos operativos internos que se estudian en el RSQ de Bartholomew y Horowitz (Martínez y Santelices, 2005), es decir, la imagen del sí mismo/a y de los/as otros/as. La imagen de sí mismo/a influirá en la percepción que se disponga respecto a la capacidad de explorar o afrontar aquello que frustra. Al mismo tiempo, la imagen de los/as otros/as repercutirá en la percepción respecto a la disponibilidad de los/as demás si en algún momento los/as necesita.

Por ello, observar si se trata de una persona que manifiesta frustración y autosuficiencia, que no quiere ser ayudada o acompañada, puede indicar una posición de inseguridad y evitación. Una persona que manifieste un alto grado de angustia e inseguridad sobre cómo continuar, solicitando apoyo aunque de forma resistente, puede tratarse de una posición insegura ambivalente. Mientras que una persona que muestra la frustración, pero mantiene una actitud de resolución, autorregulación y calma cuando se le acompaña, estaría mostrando una posición más segura. Una posición desorientada o bloqueada, que se muestra cauteloso o temeroso al acompañamiento, estaría hablando de una posición, posiblemente, desorientada.

25. *Tolera el error*: este ítem está en consonancia y en relación con el ítem anterior. En el caso anterior, se trata de observar el grado de frustración, así como su expresión y gestión. En este caso, se trata de observar en qué momentos y qué aspectos tipifica como errores y qué conducta realiza ante ellos. Por tanto, se siguen los mismos parámetros que en el ítem anterior respecto a la exploración y búsqueda de proximidad así, como las imágenes de sí mismos/as y los/as otros/as.

26. *Focaliza la atención en la arteterapeuta:* durante el proceso de creación, la persona puede estar centrada en diferentes focos. Por ejemplo, los/as compañeros/as, la obra, los materiales, la música. Esto transmite información respecto hacia donde está dirigiendo su atención. Concretamente, mientras se encuentra creando, de alguna manera, está realizando un proceso de exploración.

Tal y como se pretendía observar en el ítem 1 “monitorea donde se encuentra la arteterapeuta”, este ítem pretende identificar en qué medida la exploración se ve promovida o limitada por la presencia de la arteterapeuta. Como ya se ha señalado anteriormente, en el experimento de la Situación Extraña (Lecannelier, 2009), las posiciones inseguras evitativas se caracterizan por la exploración sistemática y la indiferencia hacia la figura de referencia. Sin embargo, las posiciones seguras, se caracterizan por una exploración progresiva, tomando como referencia a la base segura. En cuanto a las posiciones inseguras ambivalentes, se suelen presentar conductas de escasa exploración y expectación ante la presencia de la figura de referencia. Una puntuación alta en este ítem podría estar señalando una tendencia a la búsqueda de la figura de la arteterapeuta y baja exploración.

27. *Focaliza la atención en la obra:* De la misma manera que el ítem anterior pretende observar la focalización hacia la arteterapeuta frente a la obra, este ítem pretende indagar sobre una posible atención preferente a la obra. Siguiendo los parámetros del ítem anterior, basados en el experimento de la Situación Extraña (Lecannelier, 2009), una atención focalizada en la obra estaría relacionada con una atención dirigida a la exploración. Habrá que discernir si se trata de una exploración sistemática donde se evita el contacto con la arteterapeuta, lo cual podría asociarse a una posición insegura evitativa. Desde otro lugar, una exploración y atención a la obra donde haya espacio para la presencia de la arteterapeuta también, indica una posición más segura. Por tanto, una baja o intermitente atención a la obra, con muestras de dificultad y búsqueda de la arteterapeuta, podría estar indicando una posición insegura ambivalente.

28. *Explora nuevas opciones en el proceso de creación:* la conducta exploratoria es un elemento que aporta información respecto a posibles posiciones de seguridad

o inseguridad. Por ello, la observación de esta conducta respecto al proceso de creación es fundamental. Para poder llevar a cabo una observación funcional de este ítem, habrá que atender a cuestiones como cambios en la forma de crear, inclusión de nuevos materiales, combinación de diferentes técnicas. Será interesante, pues, contemplar de qué manera se dan todas estas circunstancias, en relación a la frustración, el bloqueo, la fluidez del uso del material o, con qué actitud afrontan esa exploración. Así, uno de los planteamientos teóricos que fundamentan este ítem estaría relacionado con el factor exploración, observando cómo la afronta, de la misma manera que se observa en el experimento de la Situación Extraña (Lecannelier, 2009). Aunque, no se trata de una réplica del estudio ni son las mismas circunstancias de laboratorio.

Al explorar nuevas opciones en el proceso de creación, también se puede contemplar el factor creatividad y fluidez. La capacidad de explorar nuevas vías en el proceso, manejándose dentro de lo posible (Fiorini, 1995), encontrando respuestas o soluciones creativas, hace que este ítem también guarde relación con la propuesta de las Expressive Therapies Continuum (Hinz, 2015), concretamente con el nivel *creatividad*.

Bajo este planteamiento, la forma de exploración, expuesta anteriormente, guardaría relación con posiciones de seguridad-inseguridad.

29. *Muestra cambio de narrativa*: cuando se habla del cambio en arteterapia, frente al elemento de repetición, una de las hipótesis es la posibilidad de un cambio de posición subjetiva. Habría que reflejar en el apartado de observaciones cuál es ese cambio. Mediante la observación, identificar aquellos elementos que muestran un cambio de narrativa en la obra.

Volviendo a tomar como referencia los planteamientos de Kagin y Lusebrink (Hinz, 2015), la creatividad sería aquí una cuestión relevante. Es decir, la integración de nuevas posiciones adaptativas y funcionales para contar su propia historia. También, tomando como referencia la propuesta de Fiorini (2004) respecto a la creatividad y transitar nuevas alternativas desde lo posible o colocarse en el imposible.

Desde este punto de vista, una narrativa que torna hacia opciones de posibilidad, respecto a la realidad y lo dado, podría estar hablando de posiciones más saludables, funcionales y, también, más seguras. Sin embargo, la aparición de nuevas narrativas, pueden estar haciendo referencia a un cambio, pero si están ubicadas en los márgenes del imposible, de alguna manera, pueden estar en consonancia con posiciones inseguras. Es importante tener en cuenta que las personas que presentan estilos relacionales de tipo inseguro manifiestan sentimientos de angustia ante la separación, preocupación excesiva o indiferencia y dificultad para la intimidad (Balluerka et al., 2011). Esta forma de procesar la información, muy relacionada con los modelos operativos internos (Wallin, 2012), influye en la forma en la que las personas configuran y elaboran sus propias narrativas.

30. *Se implica emocionalmente con la obra:* la capacidad, grado y tipo de expresión emocional son elementos que se ven influenciados por los estilos de apego de cada persona. Hinz (2015) expone como dentro del Expressive Therapies Continuum, la implicación emocional a través de la obra se puede observar mediante el uso de medios fluidos o colores brillantes, por ejemplo. Esta autora señala que, conforme aumenta la experiencia emocional a nivel artístico, disminuye la capacidad de trabajo formal y organización de imágenes. Atender a esta cuestión, en primer lugar, permite ver si la persona está mostrando una implicación emocional.

Como ya se ha expuesto anteriormente, la forma de expresión e implicación emocional se muestra diferente en relación a los diferentes estilos de apego. El estilo de apego seguro se caracteriza por mostrar capacidad de expresión y autorregulación emocional, expresando un alto grado de afectividad positiva. Las personas que presentan un estilo inseguro evitativo suelen mostrarse poco afectivas y controladoras, frente a las personas con un estilo inseguro ambivalente que suelen mostrar un alto grado de expresión emocional asociado a angustia y malestar (Wallin, 2012). Por este motivo es fundamental el registro cualitativo, no solo numérico. Es decir, identificar qué tipo de emocionalidad se está pudiendo o no, expresar y describirla.

31. *Establece símbolos propios*: partiendo de la teoría del Expressive Therapies Continuum, la capacidad de simbolizar permite a la persona acceder a imágenes internas, respecto a sí misma y al mundo, de forma intuitiva (Hinz, 2015). En este sentido, observar si la persona desarrolla, a lo largo del proceso, símbolos puede facilitar el abordaje sobre la mirada que posee de sí misma y los/as otros/as.
32. *Integra símbolos propios en la obra*: en base al ítem anterior, siguiendo los planteamientos del ETC (Hinz, 2015), el elemento integración hace referencia al grado de aceptación y apropiación que establece la persona respecto al símbolo creado. Los símbolos están relacionados con las imágenes internas. Por ello, desde un punto de vista de los modelos operativos internos (Marrone, 2001) pueden estar implicados en el establecimiento e integración de dichos símbolos. Así pues, la atención a dichos símbolos y su apropiación puede aportar información respecto a las imágenes y el grado de aceptación que presenta hacia ellos.

4.3.7. Emocionalidad

33. *Muestra sus emociones*: los estilos de apego se caracterizan, entre otros aspectos, por las diferencias respecto a la expresión y repertorio emocional. El experimento de la Situación Extraña fue el precursor de estos hallazgos. Por ello, atendiendo a sus resultados, se realizaron diferenciaciones respecto a los distintos estilos. Así, el apego seguro se caracteriza por la expresión de afectividad positiva, la capacidad de autorregulación, amplio repertorio emocional y capacidad de expresión de enfado e ira de manera controlada. Además, en ese estilo de apego existe menor incidencia de estrés y ansiedad (Garrido Rojas, 2006). En el estilo de apego inseguro evitativo, se observa tendencia a la minimización o negación de la afectividad negativa, así como dificultad para su reconocimiento. Suelen ser percibidas como personas más hostiles y ciertamente ansiosas, aunque tienden a negar la emocionalidad o mostrarse positivos/as (Garrido Rojas, 2006). Por su parte, el estilo inseguro ambivalente se asocia con fuertes muestras de ansiedad, miedo y baja evitación. Suelen mostrar sentimientos ambivalentes entre temor y enojo, frente a las figuras de referencia.

Algunos estudios señalan que se trata del estilo de apego que mayor sentimiento de ira experimenta. Se trata de personas que presentan un conflicto interno respecto a la vinculación, lo cual promueve emociones de rabia, ansiedad, miedo y culpa (Garrido Rojas, 2006).

Siguiendo estos parámetros, un alto grado de expresión emocional estará relacionado con un estilo inseguro ambivalente. Mientras, un grado medio de expresión emocional podría estar relacionado con un estilo más seguro, donde existen muestras más reguladas. Finalmente, una puntuación baja que refleje una baja expresión emocional podría estar en relación con un estilo inseguro evitativo. En todo momento será imprescindible describir cual es la emoción o emociones, cómo se expresan y hacia quién van dirigidas.

34. *Muestra contención de la emoción*: siguiendo los parámetros mencionados en el ítem anterior y para poder apreciar los diferentes matices de la expresión emocional, se ha desarrollado esta enunciación. Una alta contención estaría en relación con un estilo inseguro evitativo. Una contención regulada, podría asociarse a un estilo seguro, mientras que una baja contención podría asociarse al estilo inseguro ambivalente.
35. *Autorregula su emoción*: siguiendo los parámetros del ítem 33, una autorregulación moderada estaría dentro de los márgenes del estilo seguro. Mientras, una autorregulación sistemática y alta podría asociarse con un estilo inseguro evitativo, frente a una baja regulación, la cual se podría relacionar con un estilo inseguro ambivalente.
36. *Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta*: desde el experimento de la Situación Extraña, así como los planteamientos del CaMir-R (Balluerka et al., 2011), los estilos de apego se caracterizan y diferencian, entre otros, por la manera de recibir afectividad y/o apoyo por parte de las figuras de referencia. Así, el estilo seguro se asocia a la capacidad de regulación y calma cuando la figura de referencia está cerca y realiza muestras de apoyo o afecto. Sin embargo, el estilo de apego evitativo se asocia a muestras de indiferencia y autosuficiencia, frente al estilo inseguro ambivalente que se asocia a muestras que oscilan entre la resistencia al afecto y la dificultad para regulación de la ansiedad o malestar (Garrido Rojas, 2006).

37. Muestra cambios repentinos de su posición emocional: siguiendo los parámetros del ítem 33, los cambios de posición emocional repentinos pueden asociarse a determinados estilos de apego. El estilo seguro se caracteriza por un repertorio emocional amplio y capacidad de regulación, por lo que puede mostrar diferentes emociones, aunque no serán repentinos ni desproporcionados (Garrido Rojas, 2006). Por ello, la puntuación estaría ubicada en puntuaciones intermedias del protocolo de observación. El estilo de apego evitativo tiende a la minimización y negación de su emoción. En algunos casos puede camuflar su afectividad negativa cambiando hacia la muestra de un estado positivo. Por ello, puede que se de en algún momento, excepcionalmente. Sin embargo, el estilo de apego ambivalente, se caracteriza por, precisamente, ambivalencia entre diferentes estados de ansiedad o temor e ira o rabia. En estos casos, puede que la puntuación sea más alta.

A continuación, una vez expuesta la fundamentación de cada uno de los ítems, se expone la Tabla 36 que recoge, de manera sintética, la procedencia de cada uno de ellos:

Tabla 36.

Resumen fundamentación teórica de los ítems del protocolo de observación Pro-ArtERA

Ítem	Estudio o herramienta de procedencia
Ítem 1	Escala de Apego Durante el Estrés (ADS), Massie Campbell Experimento de la Situación extraña, Ainsworth
Ítem 2	Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 3	Escala de Apego Durante el Estrés (ADS), Massie Campbell Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 4	Cuestionario de evaluación del apego CaMir-R, Balluerka

Ítem 5	Cuestionario en escala sobre relaciones (RSQ), Barthollomew y Horowitz
Ítem 6	Cuestionario en escala sobre relaciones (RSQ), Barthollomew y Horowitz
Ítem 7	Escala de Apego Durante el Estrés (ADS), Massie Campbell Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth Cuestionario de evaluación del apego CaMir-R, Balluerka
Ítem 8	Escala de Apego Durante el Estrés (ADS), Massie Campbell Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 9	Escala de Apego Durante el Estrés (ADS), Massie Campbell Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 10	Escala de Apego Durante el Estrés (ADS), Massie Campbell
Ítem 11	Escala de Apego Durante el Estrés (ADS), Massie Campbell Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 12	Escala de Apego Durante el Estrés (ADS), Massie Campbell Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 13	Escala de Apego Durante el Estrés (ADS), Massie Campbell Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 14	Escala de Apego Durante el Estrés (ADS), Massie Campbell
Ítem 15	Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 16	Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth Propuesta de materiales según grado de control, Landgarten Propuesta del continuo de terapias expresivas (ETC), de

Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

	Kagin y Lusebrink
Ítem 17	Propuesta de materiales según grado de control, Landgarten
Ítem 18	Propuesta de materiales según grado de control, Landgarten
Ítem 19	Cuestionario en escala sobre relaciones (RSQ), Barthollomew y Horowitz Propuesta de materiales según grado de control, Landgarten Cuestionario de evaluación del apego CaMir-R, Balluerka
Ítem 20	Propuesta del continuo de terapias expresivas (ETC), de Kagin y Lusebrink
Ítem 21	Cuestionario en escala sobre relaciones (RSQ), Barthollomew y Horowitz
Ítem 22	Cuestionario en escala sobre relaciones (RSQ), Barthollomew y Horowitz
Ítem 23	Propuesta del continuo de terapias expresivas (ETC), de Kagin y Lusebrink Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 24	Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth Cuestionario en escala sobre relaciones (RSQ), Barthollomew y Horowitz
Ítem 25	Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth Cuestionario en escala sobre relaciones (RSQ), Barthollomew y Horowitz
Ítem 26	Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 27	Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 28	Propuesta del continuo de terapias expresivas (ETC), de

	Kagin y Lusebrink Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 29	Propuesta del continuo de terapias expresivas (ETC), de Kagin y Lusebrink
Ítem 30	Propuesta del continuo de terapias expresivas (ETC), de Kagin y Lusebrink
Ítem 31	Propuesta del continuo de terapias expresivas (ETC), de Kagin y Lusebrink
Ítem 32	Propuesta del continuo de terapias expresivas (ETC), de Kagin y Lusebrink
Ítem 33	Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 34	Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 35	Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 36	Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth
Ítem 37	Experimento de la Situación extraña (SE), Ainsworth

Fuente: elaboración propia

5. Reflexiones al cierre del diseño del protocolo de observación

El diseño del protocolo de observación ha sido desarrollado atendiendo a la importancia de la dimensión vincular dentro del contexto arteterapéutico. La relación triangular en arteterapia es la que ha marcado la dirección de dicha propuesta. Por ello, se ha tenido en cuenta que el protocolo atienda a los elementos esenciales de ese triángulo: la obra, la persona y la arteterapeuta.

Este diseño forma parte de un proceso más amplio que comienza con las observaciones realizadas en fases anteriores. Este ha sido uno de los dos fundamentos principales del diseño: la experiencia en arteterapia con adolescentes. A raíz de esta experiencia se

sintetizaron algunos de los parámetros de observación que resultaron útiles para la indagación de la dimensión vincular en arteterapia:

- Lenguaje verbal
- Lenguaje no verbal
- Relación con el material
- Proceso de creación Expresión emocional.

El segundo de los fundamentos de este diseño ha sido la teoría y la investigación respecto al apego y al proceso de creación en arteterapia. Además de la revisión bibliográfica expuesta en el Marco Teórico, en este capítulo se ha hecho especial énfasis en los recursos y técnicas específicas de exploración del apego y la creación artística en arteterapia. Así, las principales herramientas de evaluación tomadas como referencia en el plano vincular han sido el experimento de la Situación Extraña (SE), de Ainsworth (Lecannelier, 2009), la escala de Apego Durante el Estrés (ADS) de Massie-Campbell (Nóblega et al., 2019), el cuestionario sobre apego en la adolescencia CaMir-R de Balluerka et. al (2011), Cuestionario de Relación(RSQ), Bartholomew y Horowitz (Martínez y Santelices, 2005) o la Entrevista de Apego Adulto (AAI), de Main (Wallin, 2012), entre otros. Respecto a los estudios y planteamientos teóricos en Arteterapia, se han tomado, principalmente, como referencia la propuesta de materiales según el grado de control, de Landgarten (López Martínez, 2011) y la propuesta de continuo de terapias expresivas (ETC), de Kagin y Lusebrink (Lusebrink y Hinz, 2016).

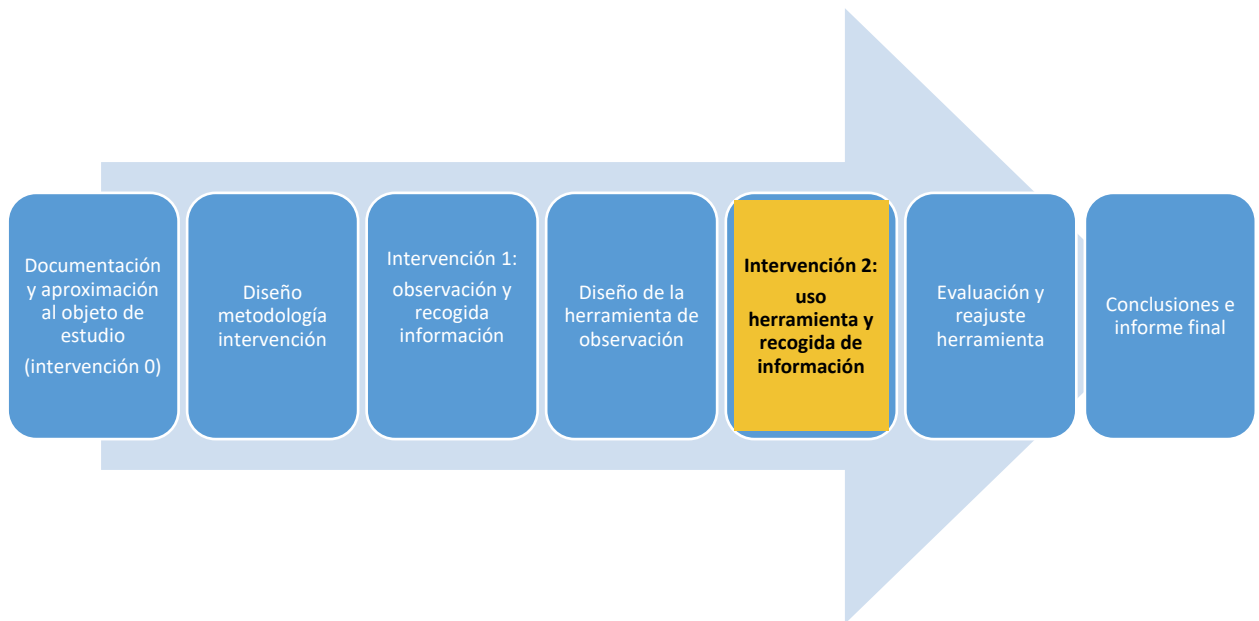
Por tanto, el diseño es una construcción en torno a la experiencia a través del trabajo arteterapéutico y sostenida por los cimientos teóricos al respecto. Así, atendiendo a los principales planteamientos teóricos, se han seleccionado las siguientes categorías, las cuales engloban ítems específicos de observación:

- Visual
- Vocalizaciones
- Búsqueda proximidad arteterapeuta
- Búsqueda proximidad compañeros/as
- Material
- Obra
- Emocionalidad

En el plano metodológico, el protocolo de observación ha sido confeccionado en forma de escala de apreciación (Fernández Ballesteros, 2019) con doble modalidad de respuesta. Por un lado, una respuesta en forma de escala, que permita sistematizar la frecuencia de las respuestas y detectar tendencias. Por otro lado, una respuesta en forma de registro narrativo, para poder profundizar en las conductas de manera cualitativa, establecer relaciones y realizar un proceso de comprensión global del comportamiento en el dispositivo arteterapéutico. Dada la complejidad del objeto de observación, se ha considerado oportuno disponer de varias opciones de respuesta que permitan complementar los registros.

Siguiendo una coherencia metodológica, dicho protocolo precisa de una puesta a prueba para poder ser testado en un contexto real. Poder valorar qué funciona y qué no, además de las posibles dificultades de observación. Por ello, se pondrá en uso con un grupo de arteterapia con características similares al anterior.

Otro elemento importante dentro del proceso de ajuste del registro, es la consulta a personas expertas sobre la viabilidad y coherencia del mismo. Por este motivo, también se llevará a cabo dicho proceso.



3. Caso 2. Intervención y puesta en práctica del protocolo de observación Pro-ArtERA

A lo largo del presente caso 2 se explora, en un contexto real, cuáles son las potencialidades y limitaciones del uso del protocolo de observación a través de un proceso arteterapéutico con menores en ISE. Para ello, se presentará el contexto de intervención, las características específicas del proyecto y participantes, así como las observaciones realizadas respecto al uso del protocolo, analizando y discutiendo los resultados obtenidos.

Antecedentes

Tras el diseño del protocolo de observación, una de las principales conclusiones extraídas es la idoneidad y necesidad de ponerlo en uso. Puesto que ha sido elaborado en torno a la experiencia en arteterapia con menores adolescentes que participan en un proyecto socioeducativo, se considera preciso llevarlo a cabo en un contexto con condiciones similares. Debido al cambio de domicilio de la investigadora, se realiza una búsqueda de centros socioeducativos con características semejantes a las anteriores.

Breve fundamentación metodológica

A lo largo de la exposición del caso 2 la intención es poder realizar un análisis del proceso de observación mediante el protocolo diseñado, así como de la información que se puede extraer de este, a través de la intervención en arteterapia con cada chico/a. Para ello, el método seleccionado ha sido el estudio de caso múltiple. Según Stake (1998), los estudios de casos pueden tener un carácter intrínseco o instrumental. Es decir, pueden seleccionarse objetos de estudio por el propio interés que poseen, específicamente o, por otro lado, pueden escogerse objetos de estudio que pueden servir para comprender cuestiones más generales que traspasan la especificidad de dicho objeto, respectivamente. En este caso, el objeto de estudio es el uso del protocolo de observación en arteterapia, con menores, en contexto socioeducativo. La propuesta de este estudio de caso es poder atender al fenómeno vincular a través del uso del protocolo de observación y extraer información operativa y funcional que permita orientar su utilización en sucesivas experiencias. Es decir, este estudio se adentra en lo específico de cada caso particular para diseccionar cómo ha sido el uso del protocolo en cada caso y, al mismo tiempo, también favorece la comprensión de cuáles son los aspectos generales que se pueden observar a través de él, cuáles han sido sus potencialidades, así como sus limitaciones. Por tanto, este estudio de caso tiene un carácter intrínseco que evoluciona, de forma progresiva hasta lo instrumental.

Para atender a una cuestión fundamental como es la validación, se han tomado las siguientes decisiones, por un lado, la triangulación de la observadora mediante la elección de una co-observadora externa, la supervisora. Por otro lado, la triangulación metodológica mediante la realización de entrevistas (Stake, 1998).

Por tanto, el estudio de caso queda configurado en torno a tres planos:

- La información recogida en el protocolo de observación: revisión de aspectos específicos de cada caso, del proceso y del fenómeno vincular reflejado en el protocolo de observación.
- La información recogida durante las supervisiones: revisión del proceso arteterapéutico, de las observaciones específicas del protocolo, potencialidades y limitaciones del protocolo.

- La información recogida durante las entrevistas: revisión de la experiencia, opiniones, percepciones y apreciaciones de los/as participantes respecto al proceso con los materiales, la relación con el grupo o la arteterapeuta, entre otras cuestiones.

Por ello, se expondrán los resultados de la siguiente manera:

- Intervención: en esta parte se realiza una exposición de cada caso y cada sesión en base a las notas recogidas con el diario de campo y el protocolo de observación, en interacción con la supervisión y las medidas adoptadas en consecuencia.
- Análisis y discusión de las observaciones y entrevistas realizadas a los/as participantes: para complementar el estudio de caso y las observaciones realizadas a través del protocolo, se incorporan el análisis de los resultados de las observaciones y de las entrevistas individuales a cada participante sobre su proceso.
- Finalmente, existirá un último punto que analizará y discutirá las cuestiones generales referentes al uso del protocolo: limitaciones, potencialidades y apreciaciones desde la supervisión.

Lo que se pretende es elaborar un puente entre la mirada de la arteterapeuta-investigadora y la mirada de los/as participantes, conjuntamente con las apreciaciones acontecidas en supervisión. Es decir, la intención de plantear esta estructura se debe a la búsqueda de contraste entre lo observado a través del registro y la supervisión y, por otro lado, la propia voz de los/as jóvenes que acuden al taller. En este sentido, propuestas basadas en la co-investigación en arteterapia, plantean que la persona investigadora-arteterapeuta, difícilmente puede ser conocedora, de forma omnisciente, de todo el proceso terapéutico (Springham y Xenophontes, 2021). Por ello, incluir la mirada de las personas que protagonizan el propio proceso, ayuda a una co-construcción de la narrativa más ajustada y rica de la realidad. Este enfoque tiene unas implicaciones a varios niveles, como el epistemológico o el teórico, puesto que las personas a las que se atiende y sobre las que se investiga pasan a adoptar un rol activo y decisivo en la producción de conocimiento (Springham y Xenophontes, 2021).

Se trata pues, de un trabajo que recoge narrativas y voces de los diferentes actores implicados en el proceso: la investigadora-arteterapeuta, la supervisora y los/as participantes. El desarrollo de este caso se sostiene, por tanto, en torno a las diferentes narrativas y observaciones de todos/as ellos/as. Así, desde una perspectiva literaria (Hernández, 2008), se pretende hilar un relato inclusivo que acoja las diferentes experiencias.

1. Marco Institucional

La Coordinadora de Barrios de Murcia es una asociación que trabaja por la promoción e integración de niños y niñas en riesgo de exclusión social desde 1986. Para ello, atiende a diversos colectivos. Entre ellos, a menores en riesgo y a sus familias¹.

1.1. Identidad y Metodología

La Coordinadora de Barrios expone en su documento Política y Código de Conducta del Buen Trato hacia las Niñas, Niños y Adolescentes² sus principios de actuación, de los cuales se pueden destacar los siguientes:

- Protección frente a cualquier tipo de violencia o exclusión que ponga en riesgo sus derechos y dignidad.
- Consideración, valoración e inclusión de las opiniones e intereses de los/as menores para la redacción de propuestas y proyectos de intervención.
- Consideración y valoración de las características individuales de cada menor, promoviendo activamente la cultura del buen trato.
- Promoción de un espacio inclusivo, seguro y de buen trato para las personas que participan en los talleres, especialmente con aquellas más vulnerables como niñas, niños y adolescentes.

1.2. El centro socioeducativo

El centro socioeducativo está localizado en el Centro Sociocultural del Barrio de Espinardo, Murcia. La Coordinadora de Barrios tiene la cesión de una parte del espacio, junto con algunas aulas del colegio del barrio, para llevar a cabo su intervención a través de sus programas y proyectos.

¹ <https://coordinadoramurcia.wixsite.com/cbmurcia/principios>

² https://8fff8b09-ccd5-4abf-9ab7-f19b5c099bf9.filesusr.com/ugd/b3c8e1_39eecfb0dd4b4162a3f6143379008116.pdf

1.3. Programa-proyecto

En la Coordinadora de Barrios, más concretamente en Espinardo, zona específica donde interviene dicha entidad, el equipo socioeducativo está compuesto por tres educadores/as, una trabajadora social y una psicóloga.

El proyecto de atención socioeducativa que se lleva a cabo en la entidad citada está enmarcado dentro del Programa Caixa Proinfancia³. Este Programa está orientado a la promoción e inclusión de menores y familias en riesgo de exclusión social. Para ello, promueve, a través de financiación, la movilización de diferentes recursos y profesionales en diferentes entidades, entre ellas, la Coordinadora de Barrios de Murcia.

Algunos objetivos destacables de este programa son:

- Favorecer el desarrollo de competencias de los/as menores y sus familias para poder mejorar sus procesos de inclusión y autonomía.
- Sensibilizar y movilizar a la sociedad frente a la pobreza infantil para su erradicación.
- Promover el desarrollo social y educativo de los/as menores en sus diversos contextos.

Para tal fin, el programa se desarrolla a través de proyectos socioeducativos implementados por diferentes entidades y cuentan con actividades de apoyo educativo, ocio y tiempo libre, apoyo psicológico y dotación de recursos materiales y económicos para alimentación, salud e higiene. Por tanto, los proyectos suelen contar con diferentes perfiles profesionales, entre los que destacan los/as educadores/as, psicólogos/as y/o trabajadores/as sociales.

³ <https://coordinadoramurcia.wixsite.com/cbmurcia/infancia>

2. Proyecto arteterapia

2.1. objetivos

Esta propuesta está estrechamente ligada a un trabajo de investigación doctoral que pretende estudiar el uso de un protocolo de observación en arteterapia centrado en los estilos de apego dentro del contexto socioeducativo con menores.

Para ello, precisa de un contexto de intervención socioeducativa donde se pueda desarrollar un taller de arteterapia en el que llevar a cabo dicho proceso de intervención y recoger datos al respecto.

Al tratarse de un proyecto de intervención e investigación, persigue diferentes objetivos según la óptica que tomemos como referencia. A continuación se muestra la Tabla 37 donde se exponen ambos tipos de objetivos:

Tabla 37.

Objetivos de intervención e investigación Caso 2.

Objetivos Intervención		Objetivos Investigación
- Favorecer un espacio seguro para la expresión a los participantes mediante la observación sistematizada y la adaptación a las necesidades individuales y grupales de los participantes. - Generar un ambiente de diálogo y escucha en torno a los procesos artísticos. - Identificar patrones de estilos vinculares mediante el registro y la observación.	Doble mirada: Intervención Investigación	- Identificar distintos elementos de los diferentes estilos de apego y del fenómeno vincular a través de la práctica arteterapéutica. - Revisar, mediante la supervisión, las necesidades de reajuste de la intervención en base a las observaciones, entre otros. - Reconocer cuáles pueden ser las potencialidades y limitaciones en el uso del protocolo de observación.

Fuente: elaboración propia



2.2. Encuadre

Encuadre externo:

Las sesiones se establecen quincenalmente, de acuerdo a la programación del proyecto socioeducativo y atendiendo al criterio de continuidad y seguimiento del taller de arteterapia. La duración estimada de cada sesión será de una hora y media y el número de integrantes será de entre 5 y 8 con flexibilidad para ampliar o reducir en función de los recursos disponibles, la estabilidad del grupo y sus necesidades. Por motivos relativos al estudio, se solicita que la franja de edad esté entre 12 y 16 años (dentro de las posibilidades del proyecto y el equipo).

Por otro lado, el espacio será un lugar tranquilo, bien iluminado y que disponga de los recursos básicos para la realización de la actividad tales como mesas, sillas y material plástico. Se habilita una sala que reúne todas las características.

Encuadre interno:

La actividad propuesta se estructura en torno a tres momentos principales:

- **Llegada:**

Este primer momento estará marcado por el encuentro grupal. Asimismo, este momento se torna relevante en tanto que es el espacio de acogida y de expresión donde hay un lugar que incluye a todos/as (a nivel grupal) y cada uno/a (nivel individual). En esta parte de la sesión, encontramos el momento de llegada, de tomar asiento, de encuentro, saludos, así como de preparación de material. Esto promueve el sentimiento de grupo, colaboración y pertenencia al mismo. También, es el espacio que marca el inicio del trabajo más individual y la propuesta de trabajo.

- **Creación:**

La propuesta de creación será libre respecto al tema y previsiblemente individual (a excepción de que alguna sesión sea grupal en base a objetivos de cohesión, etc.). Cada propuesta de trabajo será individualizada y atenderá al proceso personal de cada uno/a de ellos/as, teniendo en cuenta sus capacidades y sus necesidades.

Seguidamente, habrá un pequeño tiempo para escribir, si se quiere, sobre lo trabajado en la obra como medio para reflexionar y complementar la información.

En esta segunda parte, la facilitadora irá trabajando de manera individual con cada uno/a lo que están creando, abordando los diferentes temas que vayan emergiendo. Esta parte de la sesión forma el grueso de la actividad junto con la siguiente parte.

- **Recogida:**

Una vez que todos/as hayan terminado, se expondrán las obras de manera que todo el grupo pueda visualizarlas y de manera individual se irán abordando cada una de ellas. Esta parte es importante puesto que la recogida es grupal y todo el grupo es partícipe de lo que cada compañero/a cuenta. En este sentido, cada obra tratará sobre temas que esté trabajando concretamente cada integrante del grupo pero que pueden resonar a otro miembro, por lo que esta parte de la intervención tiene un componente dinámico y enriquecedor. Con cada obra la arteterapeuta irá haciendo *feedback* sobre la obra y el proceso. No se trata de interpretar las obras o emitir juicios sobre la calidad artística u originalidad, sino de plantear cuestiones al joven con respecto a su discurso, basándose estrictamente en los aspectos formales, así como los mensajes explícitos e implícitos de la obra. Esta parte de la sesión, igualmente, tiene un carácter flexible, donde cada integrante del grupo participa en la medida que considera oportuno.

2.3. Desarrollo del taller de arteterapia

Las etapas de desarrollo del taller de arteterapia quedan establecidas de la siguiente forma:

- Etapa de preparación:
 - Fase previa: conocimiento del equipo educativo y arteterapeuta. En este primer encuentro la arteterapeuta da a conocer el planteamiento del taller, recursos necesarios, metodología, etc.

También se realiza una reunión para establecer la propuesta de grupo: en esta reunión se encuentran la coordinadora del proyecto y el educador referente del grupo con el que se llevará a cabo el taller. Se lleva a cabo una recogida de información formal en torno a las características del grupo y los datos más relevantes de los/as participantes.

- Etapa de intervención
 - Fase inicial: observación grupo (evaluación grupal intermedia). 1ª y 2ª sesión.

- Fase intermedia: reajuste y restablecimiento de objetivos y tiempos (programación del cierre). 3ª, 4ª, 5ª sesión.
- cierre: 6ª sesión.

Es importante remarcar en este apartado que se trata de un proceso corto, 6 sesiones, por lo que la información que se recoge a lo largo de esta experiencia es significativa en la medida que facilita el logro de los objetivos previstos. Sin embargo, la cautela en la exposición y el análisis de los datos se torna fundamental para poder extraer unas conclusiones ajustadas al proceso.

A continuación, se expone el desarrollo de las fases:

2.3.1. Etapa de preparación (Fase previa)

El equipo educativo realiza una selección inicial de participantes. Se les propone a los chicos y chicas la actividad y, una vez confirmada su motivación por participar, comunican a la familia el comienzo. A continuación, se procede a la firma de un consentimiento de participación y otro de confidencialidad.

En una segunda reunión se comunica a la arteterapeuta la derivación de los/as participantes al taller. En dicha reunión se tratan los siguientes aspectos:

Participantes

Individualmente, se exponen las características principales de cada uno de los participantes.

Puesto que la intervención guarda relación con un trabajo de investigación, se pretende que el grupo esté conformado por participantes de 12 a 16 años (dentro de las posibilidades del proyecto socioeducativo). El conjunto del grupo debe tener entre 4 y 7 jóvenes.

Otro elemento imprescindible para establecer el marco terapéutico es el compromiso voluntario para participar en el grupo de Arteterapia.

Por último, en cuanto a la selección de destinatarios, se propone una valoración de posibles participantes escogidos/as por el equipo educativo que puedan ser especialmente sensibles a una intervención específica desde el Arteterapia.

El grupo, finalmente, se compone de 8 participantes con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años. Todos/as acuden al proyecto socioeducativo de la entidad y llevan varios años en el mismo. El entorno es un barrio del núcleo de población de Espinardo, perteneciente al municipio de Murcia.

Finalmente son cinco participantes: Jhoana, Roberto, Mario, Leila y Sara.

Jhoana tiene 14 años. Acude al proyecto socioeducativo por las tardes de forma regular. Viene por derivación de Servicios Sociales por diversas dificultades en el entorno familiar y educativo. Jhoana convive con su familia que presenta situación de desempleo y dificultades en la esfera de la comunicación parental. Su educador de referencia señala que Jhoana muestra una buena adhesión al proyecto y que, en ocasiones, experimenta algún desencuentro con los compañeros. El educador destaca su sensibilidad e introversión, especificando que precisa un tiempo para “abrirse” o “mostrarse”. A través de esta información, el educador ya está indicando aspectos relevantes respecto a su experiencia relacional con Jhoana.

Roberto tiene 14 años y acude al proyecto por derivación de Servicios Sociales. Convive con su familia y hermanos. La situación en casa es conflictiva y existen dificultades derivadas del desempleo. Roberto, según indica su educador de referencia, es un joven risueño, alegre, impulsivo y, en ocasiones, vehemente. También señala que tiene amigos en el proyecto y que es muy dicharachero.

Mario tiene 16 años y acude al proyecto por derivación de Servicios Sociales. Convive con su familia y hermanos. La situación en casa es conflictiva y existen dificultades derivadas del desempleo familiar. Mario, según indica su educador de referencia, es un joven serio, es amigable y tiene buenos amigos en el grupo. Presenta ciertas dificultades con las figuras de autoridad, así como con el control de impulsos con iguales. Está en el Instituto, repitiendo curso.

Leila es una joven de 14 años. Acude al proyecto socioeducativo derivada por su centro educativo, su familia presenta seguimiento y acompañamiento por parte de Servicios Sociales. Parte de su familia es de etnia gitana y convive en casa con sus padres y hermanos. Según su educador de referencia, en el grupo tiene un rol bastante adaptativo y de liderazgo con el grupo de chicas. Tiene una relación muy cercana con Marta, otra integrante del grupo.

Sara es una joven de 14 años. Acude al proyecto a través de la derivación de Servicios Sociales. Convive con su familia, la cual presenta diferentes dificultades en el plano de crianza y también para la adquisición de recursos básicos económicos. Es presentada por su educador de referencia como una chica reservada. También destaca que tiene buena relación con el grupo socioeducativo y que en algunas ocasiones presenta dificultad para participar en las actividades porque alega que no le apetece.

- a) **Frecuencia y duración:** la frecuencia será quincenal y el taller se extenderá hasta que acabe el curso, por lo que habrá un total de seis sesiones.
- b) **Supervisión:** la supervisión será mensual y llevada a cabo por la supervisora externa que ha realizado el seguimiento de las dos experiencias anteriores.
- c) **Primer encuentro:** se acuerda comenzar el siguiente martes en una sesión que tendrá carácter grupal.

Coordinación con equipo educativo

Puesto que se trata de una actividad cuya motivación es complementar y potenciar el aprovechamiento educativo del proyecto por parte de los/as menores, se estima oportuno generar espacios de intercambio de información con el equipo educativo o, al menos, profesionales referentes.

La intención es poder nutrir la intervención que realiza el equipo desde las diferentes ópticas, aunando esfuerzos para favorecer el máximo aprovechamiento socioeducativo del proceso experimentado en el programa por parte de los/as participantes.

La frecuencia de coordinación quedaría pendiente de concretar atendiendo a la disponibilidad del equipo educativo, preferentemente mensual.

2.3.2. Etapa de intervención (fase inicial, intermedia y final):

Tal y como se explica al inicio del presente punto, cada caso se presenta, a continuación, por medio de tres fases:

- Fase inicial: sesión 1 y 2
- Fase intermedia: supervisión y sesiones 3, 4 y 5
- Fase cierre: sesión 6.

Siguiendo esta estructura, a continuación, se muestra una exposición narrativa de los casos, con carácter descriptivo. Para tal composición descriptiva de los casos se atiende, especialmente, al contenido registrado en el protocolo de observación utilizado, a las anotaciones tomadas durante las supervisiones y al contenido recogido en el cuaderno de notas y diario de campo. Incorpora imágenes del registro fotográfico que muestra los elementos referidos a la obra. La exposición entremezcla estas fuentes, lo cual muestra que sólo mostrando la información registrada en el protocolo no alcanza para exponer o entender el caso. No obstante, es una parte fundamental y por ello se anexa.

Puesto que el material recogido y registrado mediante el protocolo es extenso, se ha optado por exponer una síntesis mediante la descripción siguiente. Sin embargo, en el ANEXO I se pueden encontrar todas las hojas del protocolo de observación utilizadas y cumplimentadas a lo largo de todas las sesiones, con cada participante.

JHOANA

Fase inicial: sesión 1 y 2

Jhoana asiste a todas las sesiones, un total de seis. Desde el 10 de abril hasta el 19 de junio.

Durante estas sesiones Jhoana se muestra expectante y atenta a la actividad. A lo largo de la primera sesión, que fue grupal y destinada a establecer el marco de trabajo de arteterapia, la joven participa de forma muy discreta. La propuesta de trabajo consiste en una creación colectiva donde todos y todas trabajan alrededor de un mural. Jhoana se sitúa detrás de una amiga cercana, no busca un espacio propio frente al mural, y escribe su nombre e incluye dos elementos más en la obra. Escribe la palabra “tranquilidad”, que también han escrito dos compañeras y un símbolo de corazón, que también es un elemento que han dibujado previamente.

Jhoana encuentra en su amiga Laura una base en la que apoyarse y desde la que poder participar y explorar. Se observa que la figura de Laura permite a Jhoana participar, puesto que la sigue y utiliza su posición física para ponerse detrás de ella. También, se observa una demanda y búsqueda hacia la arteterapeuta sobre las pautas de la actividad. En esta sesión se pueden observar algunos aspectos

respecto a la capacidad exploratoria y uso de figura referentes.

No se la observa cómoda con la obra y refiere, durante el cierre de la sesión, que su parte “es un churro”. Ha utilizado dos lápices de color a lo largo de toda la sesión. Ha utilizado los elementos de creación de otros/as compañeros. Espera a que Laura comience a trabajar para comenzar ella.

Sesión 2:

Figura 36.

Obra Jhoana 10 de abril.



En la siguiente sesión, que es la primera sesión de actividad individual, Jhoana trabaja con su nombre. Vuelve a mostrar algunos elementos comunes respecto a la sesión anterior: la búsqueda de la

arteterapeuta y demanda de ayuda o baja tolerancia a la frustración cuando observa que algo no está saliendo como esperaba. En relación a esto último, manifiesta mensajes negativos hacia su obra. En esta ocasión, la exploración con el material y la obra, en un principio, resulta muy bajo. A través de la petición de ayuda y la muestra de los materiales, junto con la compañía de la arteterapeuta, Jhoana se anima a probar materiales más fluidos como la témpera e incluso la tinta china. En cuanto a la expresión emocional, se observan muestras espontáneas sobre todo en torno a insatisfacción, inseguridad o vulnerabilidad o decepción. También manifiesta alegría y placer cuando se producen conversaciones espontáneas con los/as compañeros/as y arteterapeuta.

Fase intermedia: supervisión y sesiones 3, 4 y 5

▪ Reflexiones en torno al proceso de supervisión

Como se señalaba anteriormente, la supervisión se realiza para poder reajustar los objetivos específicos en cada caso y afinar, así, la intervención de manera más individualizada. Es llevada a cabo por una arteterapeuta acreditada para ello.

Durante la supervisión se abordan las observaciones realizadas durante las sesiones. Los aspectos tratados respecto al registro son:

- La búsqueda con la mirada de Jhoana durante las sesiones.
- La petición de ayuda.
- La baja tolerancia a la frustración cuando algo no está saliendo como ella quiere.
- La inseguridad manifestada respecto al uso de materiales o el proceso de creación.
- Alto grado de expresión emocional.

Tomando como referencia estos elementos, durante la supervisión se observa, en el caso de Jhoana, cierta tendencia a confirmar la disponibilidad de la arteterapeuta mediante la búsqueda y la petición de ayuda. También, se destaca el grado de insatisfacción expresado respecto a su obra cuando no resulta como ella espera, así como la tendencia a la baja valoración de su proceso.

En este sentido, desde la supervisión, se acuerda prestar atención a estos elementos y buscar estrategias para promover las capacidades exploratorias y de autonomía de Jhoana. Para ello, se estima oportuno realizar intervenciones donde se invite a la joven a probar, a entender el proceso como un juego donde el “error” pueda tener cabida y ver qué pasa con ello. También a poder apropiarse de su proceso poniendo en valor sus opiniones y decisiones respecto a la



obra. Para ello, ante las peticiones de ayuda o verbalizaciones tipo “no sé”, se podrán realizar devoluciones como “¿cómo lo harías tú?”, “¿cómo te gustaría hacerlo?”, “podemos intentarlo y ver qué pasa, recuerda que esta actividad está para probar, no hay resultados que estén bien ni mal”. En referencia a la muestra de emociones, se acuerda el poder motivarla a que pueda expresarlas y abordarlas a través de su obra. Así, cuando se produzcan momentos de diálogo y expresión emocional, una posible intervención puede estar encaminada a proponerle trabajar, desde lo artístico, eso que está manifestando. Ante estos escenarios, algunos planteamientos podrían ser “¿Qué te parece si trabajas en tu obra todo esto que estás contando?”.

Por tanto, los objetivos específicos de intervención con Jhoana son:

- Promover la autonomía y la toma de decisiones
- Fomentar la expresión emocional a través del proceso creativo

Desde la supervisión se asume que estas dinámicas que Jhoana muestra son aspectos integrados muy propios, por lo que no se logrará un cambio significativo en un número reducido de sesiones. Por ello, se considera el uso de objetivos ajustados a la realidad, utilizando verbos como “promover” o “fomentar”.

● **Sesiones 3, 4 y 5.**

Sesión 3:

Figura 37.

Obra Jhoana 15 de mayo.



En esta sesión, durante la llegada, se produce una conversación informal que, poco a poco va tomando forma en torno a la necesidad de escucharnos y sentirnos escuchados/as. Cada uno/a aporta sus ideas, experiencias y opiniones durante la conversación. Tras este momento, se les invita a comenzar el trabajo de creación artística. Jhoana solicita a la arteterapeuta que se acerque, al inicio de esta parte de la sesión, para preguntarle sobre qué puede trabajar. Siguiendo las pautas de la supervisión, la arteterapeuta le pregunta sobre qué le gustaría “hablar” en su obra de hoy. Jhoana responde

que no sabe, así que la arteterapeuta le pregunta qué le ha parecido la conversación del inicio de sesión. Ante esto, Jhoana responde que no siempre se siente escuchada y que eso le hace sentir “mal”. La arteterapeuta la invita a trabajar sobre ello. Jhoana realiza un trabajo donde utiliza los mismos materiales que la vez anterior: témpera.

Una vez que comienza, se concentra en su obra y emplea unos minutos en acabarla. Cuando la arteterapeuta se acerca a preguntarle por su obra, Jhoana le señala las palabras “desanimada”, “mal” y “frustrada” respecto a cómo se siente cuando percibe que no es escuchada. Además, señala que se siente al margen en muchas ocasiones y que los/as demás opinan “mal” de ella. La arteterapeuta la invita a reflexionar sobre la validez que les otorga a las personas con las que no se siente cómoda y sus posibles opiniones sobre ella.

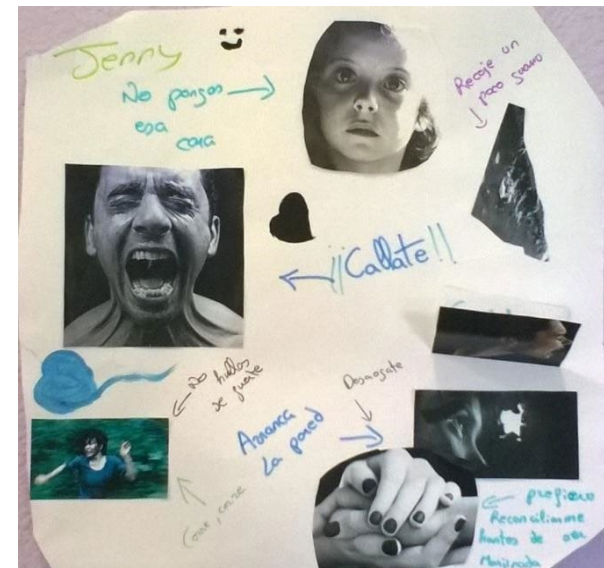
También, le propone conectar con aquellas “voces” que sí siente que la escuchan y con el propio criterio que tiene ella de sí misma. Se le propone que incluya en la obra todo esto que acaban de dialogar y vuelve a trabajar en su obra. Esta vez utiliza rotulador, incluyendo “eres especial”, “eres única” y “amable”.

En la puesta en común, describe muy brevemente el proceso llevado a cabo. Al final de la sesión se va acompañada y busca a la arteterapeuta para darle un abrazo.

Sesión 4:

Figura 38.

Obra Jhoana 22 de mayo.



Para esta sesión, la arteterapeuta acude con más material. Se va incluyendo cada día uno nuevo, además de los que ya disponen. En esta ocasión, revistas. Como no hay una consigna concreta, durante

Capítulo 8:

Resultados: análisis y discusión

el inicio de la sesión, se vuelve a revisar el objetivo del taller de arteterapia: hablar de aquello sobre lo que se quiera expresar, incluido uno/a mismo/a.

Jhoana comienza la actividad mirando a sus compañeros/as, cómo seleccionan imágenes y revistas, cómo exploran el material. Ella se refiere a la arteterapeuta para indicarle que no le gusta esta propuesta porque no sabe qué hacer. También señala que no le gusta la introducción de nuevos materiales, en este caso, imágenes. En este diálogo, entre las dos, se le propone que, por un lado, no es obligatorio utilizarlas, y por otro, la arteterapeuta la invita a que revise las imágenes y revistas para ver qué le sugieren, sin mayor pretensión. Tras esto, Jhoana realiza una composición donde expone algunos elementos que, según Jhoana, “no tienen que ver” con ella. Procura mantener la interacción con la arteterapeuta, esta vez mediante la queja de su obra. De su obra destaca una imagen pegada a mitad con una palabra escrita por detrás, así como narrativas del día anterior respecto a sentirse aceptada “prefiero reconciliarme antes de ser marginada”. Se observa que, mediante el acompañamiento y la invitación a tomar decisiones, la joven puede comenzar a explorar.

Se aborda qué aspectos tienen que ver con ella y cuáles no. En este sentido, la obra está actuando como contenedor de aquellos elementos que Jhoana no integra como propios. La joven se muestra muy emocionada cuando se aborda el tema de la soledad, no se esfuerza por contener la emoción, durante la cual ha transitado por diferentes posiciones: reservada, cercana, molesta, sonriente y emocionada.

Sesión 5: **Figura 39.**

Obra Jhoana 6 de junio.



En esta sesión, Jhoana llega media hora tarde porque no puede asistir antes al Centro. Cuando llega, la arteterapeuta le pregunta qué tal está y espera para ver si ella pregunta por la actividad. Los

materiales nuevos de hoy, han sido palabras y revistas para que puedan encontrar palabras. Ella observa a sus compañeros como trabajan y coge una cartulina para comenzar, sin embargo, no busca entre los recortes de palabras. Cuando la arteterapeuta está cerca, la llama y le dice que no sabe qué hacer. La arteterapeuta le recuerda que puede utilizar el material propuesto, u otro. Tienen témperas, rotuladores, ceras, tinta china, revistas, etc. No es obligatorio, sólo son propuestas. Jhoana remarca que no le gusta que se incluyan nuevos materiales. La arteterapeuta le indica que puede probar con otras opciones. La joven decide no elaborar nada y llama a la arteterapeuta para decirle que no quiere hacer nada en su obra, que si debe irse. Indica que está castigada por las notas y se muestra seria. La arteterapeuta le indica que no es obligatorio hacer nada. También le sugiere que pueda elaborar una obra sobre cómo se encuentra respecto al castigo y las notas. Jhoana muestra una negativa contundente. Por este motivo, ante la pregunta de si debe abandonar la sesión, la arteterapeuta señala que esa puede ser su obra de hoy y le pregunta si quiere quedarse o prefiere irse, procurando motivar la toma de decisiones y reparar ese miedo a la exclusión, es decir, validar su posición y fomentar un espacio de seguridad para ser y estar según sus propias decisiones. Jhoana se sorprende al recibir esa respuesta. Finalmente decide quedarse.

Fase cierre.

Sesión 6:

Figura 40.

Obra Jhoana 19 de junio.



Esta es la última sesión. Jhoana llega y se acerca a la arteterapeuta para preguntar por la continuidad de la actividad en septiembre. En la conversación previa se plantea, de forma general, hacer una obra sobre el proceso que cada cual ha experimentado y qué quieren aportar al respecto. En esta sesión, Jhoana mantiene la búsqueda con la mirada, aunque cuando la arteterapeuta le devuelve la mirada, a veces Jhoana la aparta. Se centra un poco más en el uso de material

nuevo que nunca ha usado, un cepillo de dientes para realizar salpicaduras. La exploración, en este sentido, ha aumentado sensiblemente, aunque mantiene el uso de materiales de las otras sesiones. No obstante, se observa cierto grado de fluidez. Se observa cierto grado de simbología: palabras y creación en diagonal. Respecto a la emocionalidad, se muestra receptiva y con capacidad de autorregulación. Hoy señala que está contenta y que el proceso le ha gustado mucho. Puede que exista un mayor grado de capacidad de autorregulación cuando se trata de emociones que la hacen sentir bien y en calma: utiliza las palabras “alegría”, “tranquilidad”, “curiosidad” y “amor”.



ROBERTO

Fase inicial: sesión 1 y 2

Sesión 1:

Durante la primera sesión Roberto se muestra muy participativo. Se le observa un tanto nervioso. Habla mucho, hace muchas bromas a sus compañeros/as y a la arteterapeuta. Utiliza el material de forma impulsiva, cogiendo unos rotuladores y otros. Sin embargo, no atiende a qué material está usando, realiza movimientos repetitivos, cambia de lápiz a cera y así sucesivamente. En esta sesión, la actividad es grupal por lo que el mural es común. Se trabaja en el suelo. Roberto pasa por encima del mural para ir a por otros colores y deja una huella. Sus compañeros/as lo señalan. Alguna compañera le recrimina que no ha tenido cuidado, él dice que no pasa nada. No asume lo que le están diciendo. En ese momento, la arteterapeuta les pregunta qué se puede hacer con esa huella ya que está en el mural. Roberto decide repasarla con rotulador. Se muestra excitado por la actividad.

Figura 41.

Obra Roberto 2 de abril.



Roberto llega a la sesión y no se aprecia alusión a la arteterapeuta ni a los compañeros/as. Durante la conversación previa, no participa directamente en ella, sino que interrumpe haciendo ruidos de pedorretas. Su compañero Leo le pide que se calle. Roberto lo entiende como una provocación y le desafía diciendo “tú a mí no me dices que me calle” Roberto no busca con la mirada a la arteterapeuta, solo en una ocasión. Comienza a manipular el material con curiosidad y de forma bastante fluida, se deja llevar y coge una témpera tras otra. Manipula el material de manera rápida y sin poner objeciones a las manchas ni mostrar frustración. Muestra cierto

descuido hacia los materiales. En un momento dado, si muestra frustración cuando no salen las cosas como él quiere y verbaliza, respecto a la esponja que está usando, “esto es una mierda”. Hay varios momentos de conflicto con los compañeros. En una ocasión, coge la témpera que su hermano Mario ha comenzado a utilizar y éste le salpica pintura en su obra. Roberto amenaza con pegarle. En ese momento se refiere a la arteterapeuta “¿has visto profe? No para y un día se va a llevar una hostia, yo aviso”. Con su compañero Leo también hay un altercado ya que este compañero sentencia que Roberto se ha copiado y este responde “¿te crees que me voy a copiar de una mierda así?”. Durante estos conflictos la arteterapeuta se acerca para tratar con las personas implicadas el conflicto, recordando el acuerdo normativo. Con Roberto, aborda de manera individual cómo se ha sentido ante dichos conflictos. El joven responde con palabras monosílabas y frases como “que no pasa nada, profe. Ya está, puedes seguir” (haciendo referencia al resto de compañeros/as). Con respecto a la expresión emocional, Roberto evade hacer alusión a cualquier aspecto propio o interno y emplea bromas.

Tras estas dos primeras sesiones tiene lugar una revisión de los aspectos observados en la supervisión. La intención es poder

triangular la información con una persona experta y poder establecer objetivos más ajustados a Roberto.

Fase intermedia: supervisión y sesión 3, 4 y 5

▪ **Reflexiones en torno al proceso de Supervisión:**

Algunas de las cuestiones que se observan y abordan en la sesión de supervisión, devenidas del registro, son:

- Dificultad para la autorregulación.
- Distancia con la arteterapeuta.
- Una exploración rápida, fluida y sistemática con los materiales y la obra.
- Forma indirecta de búsqueda y comunicación mediante bromas, interrupciones y ruidos.
- Bajo grado de expresión emocional y/o conexión con la obra.

Ante esta observación, se establecen los siguientes objetivos con la supervisora:

- Promover la reflexión sobre la conexión entre obra y mundo interno (ideas, pensamientos, sentimientos)
- Fomentar, progresivamente, que sienta el espacio como un lugar de comodidad y bienestar.
- Realizar intervenciones muy individualizadas que faciliten un clima de mayor complicidad.



Tomando como referencia estas pautas, se continuó el proceso de arteterapia.

Sesiones 3, 4, 5.

Sesión 3:

Figura 42.

Obras Roberto 15 de mayo.



Roberto llega antes que el resto de compañeros y la arteterapeuta

aprovecha para charlar con él. Decide quedarse. Conversan sobre el proyecto, su casa, el instituto, etc. Comparte con la arteterapeuta un problema grave de salud de su hermano, sin profundizar en ello. Mientras la arteterapeuta prepara el papel protector de la mesa, le pregunta a Roberto si la ayudaría. Él accede.

En la conversación previa con el grupo, Roberto no interviene. Se habla sobre la necesidad de respetar los espacios de los/as compañeros/as en sesión y las bromas. Cuando comienza a coger las cartulinas, decide que quiere hacer una escultura de avión. En el proceso se le ve un tanto agobiado con la construcción porque no está quedando como desea. Se emplea muy a fondo y elabora esa creación muy concentrado. Ante el abordaje sobre qué simboliza ese avión, él refiere que habla sobre él mismo y “estar en las nubes”, a lo suyo. La arteterapeuta le ofrece apoyo y él le contesta que no es necesario. Cuando finaliza dice que es “una mierda” y lo tira a la basura. La arteterapeuta lo recupera y le pregunta si hay alguna manera de hacer algo con él, sin que lo deseche. Lo rechaza. Decide comenzar otra obra y trabaja con su nombre, en este caso se observa una repetición de elemento con respecto a la sesión anterior. Vuelve a mostrar fluidez y uso sistemático de las témperas. Vuelve a sumergirse en su proceso de creación y la arteterapeuta se acerca a

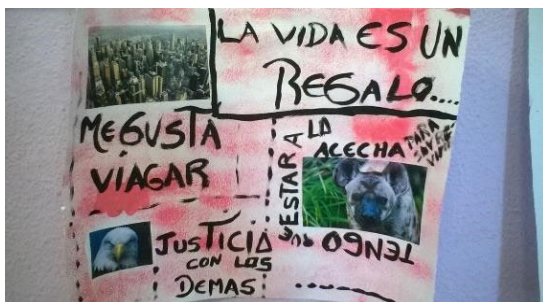
charlar con él sobre su obra. No rechaza la interacción, pero se muestra escueto. Además, se queja de su hermano que ha usado su bici y menciona que no le ha gustado la conversación del principio porque a “nadie le interesan esos temas”.

Roberto ha realizado una creación en 3D, aportando originalidad y referenciándose en ella, por primera vez. En cuanto a la expresión emocional, se contiene. Hay una muestra permanente de "alegría" a través de bromas. Sin embargo, no se puntúa alto este ítem porque esa emoción que refleja tiene un carácter sistemático orientado a no escuchar, evadirse del contexto y las conversaciones sobre emociones "negativas".

Sesión 4:

Figura 43.

Obra Roberto 22 de mayo.



En esta sesión Roberto llega pronto y vuelve a ayudar a la Arteterapeuta a forrar la mesa con el papel protector. El joven se autodenomina, en tono risueño, como “el ayudante oficial”. Se valora como positivo ese momento previo que ha promovido cierta intimidad y complicidad entre ellos dos. Durante la presentación de los materiales nuevos, imágenes, la arteterapeuta les invita a poder hablar sobre sí mismos mediante imágenes. Desde el principio Roberto manipula las imágenes, coge una lámina en blanco y prueba opciones con el rodillo y la témpera. Surge un conflicto con su hermano, ya que selecciona las mismas fotografías. Cuando la arteterapeuta les invita a reflexionar sobre lo sucedido, Mario sentencia que “lo hace por joder”. Mientras Roberto responde "flipa si se piensa que a mi importa una mierda lo que tú cojas" ¿qué te crees, el rey del mundo?". Se observa, en esta situación, que quizá Roberto no esté percibiendo un espacio propio, ya que los posibles conflictos que presenta con su hermano, también se materializan en el taller. Esta reflexión deviene de la diferencia que muestra Roberto cuando su hermano está presente y cuando no está.

Esta vez, Roberto sí se dirige a la arteterapeuta para hacer bromas sobre las imágenes. En este sentido, hay un cambio, puesto que en las otras sesiones no la ha interpelado. Hace comentarios como "este

es un pringao, mira qué cara", "atiende el león este que feo", "pero profe vaya fotos has traído". Cuando la arteterapeuta se acerca a charlar con él sobre su obra, Roberto no deja de atender a su proceso de creación, contesta escuetamente con monosílabos y le dice “profe, ayuda a otro”. Se observa que Ricardo siente cierto rechazo a ser ayudado y públicamente no se siente cómodo con esta posición.

Casi todo el grupo ha utilizado una técnica similar: imágenes y palabras. Sin embargo, Roberto incluye separación entre los diferentes conceptos visuales, estableciendo "compartimentos" de las ideas que pretende comunicar. Se muestra desinhibido con el uso de las témperas y manifiesta estar muy satisfecho con su obra. Es la primera vez que no utiliza su nombre como elemento principal de su obra.

Durante la puesta en común una compañera señala la falta de ortografía de “viagar”. Ante esto Roberto se levanta del semicírculo en el suelo y recoge su obra de la pared. La arteterapeuta indica que los juicios sobre las obras de los compañeros están limitados por respeto. Roberto refiere que a él le da igual, que no le importa lo que le digan, que en realidad lo ha quitado porque quería llevárselo a casa. Se muestra contenido y sobreexcitado. Hay una tendencia a

mostrarse autosuficiente e infranqueable. De alguna manera, muestra una defensa muy alta ante cualquier atisbo de vulnerabilidad.

Sesión 5:

Figura 44.

Obra Roberto 6 de junio.



Roberto mantiene la rutina de ir un poquito antes para ayudar a la arteterapeuta a cubrir la mesa con papel. Mantiene su broma respecto que esta le tendrá que dar 5 euros, “bueno, si ahora no, por lo menos a final de curso”.

Capítulo 8:

Resultados: análisis y discusión

Ante la exposición de palabras, las revisa y manipula. Comienza a hacer pruebas con el rodillo y vuelve a trabajar con su nombre. Cuando la arteterapeuta se acerca a saber un poco más de su obra él responde “las que he pillado”, “no tienen nada que ver conmigo”. Ante esto, la arteterapeuta no fuerza la interacción y le indica que se ha acercado porque le interesa lo que tiene que contar, ya que suele hacer aportes interesantes. Ha interactuado con Laura y Jhoana, diciéndole a la primera que le cogía el rodillo porque ella no lo iba a necesitar más. A Jhoana le pide que comience la obra, “pero haz algo, muchacha”. Se muestra poco receptivo ante la solicitud de sus compañeros/as respecto al material, y se observa muy inmerso en su proceso de creación.

Se muestra muy inmerso en su obra, realiza varias pruebas con el permanente para hacer su firma. En un momento dado se observa cierta frustración con un trazo en una letra que, según él, se le ha quedado borrosa. Ante esto, concluye “Se me ha emborronao’ la i. Bueno, que le den por culo”. Este es el único momento donde se ha podido observar cierta frustración expresada a través de la minimización de esta emoción.”.

Sigue utilizando el mensaje de las anteriores sesiones de "esto no tiene que ver conmigo, es aleatorio". Cuando dialoga con la arteterapeuta qué palabras (aunque hayan sido elegidas al azar) podrían tener que ver con él, Ricardo va respondiendo una por una "sí, un poco" "pues sí, inseguridad a veces, no sé".

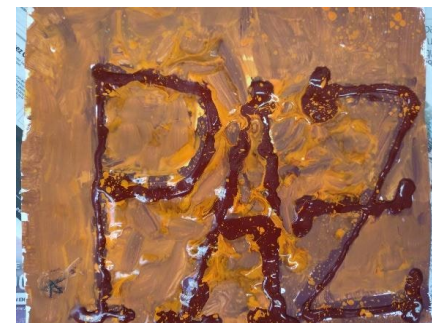
Hoy se muestra un poco menos excitado y más disponible que otros días, aunque mantiene la distancia con la arteterapeuta y los/as compañeros. Habla sobre emociones, respecto a las palabras seleccionadas, pero se muestra muy ajeno dejando entrever que no tiene que ver con él.

Fase cierre.

Sesión 6:

Figura 45.

Obra Roberto 19 de junio.



En esta sesión, Roberto llega antes, como en las últimas sesiones. En ese rato menciona varias veces que hoy es la última sesión y pregunta si en septiembre volverá. Como en principio no habrá más sesiones, así se lo comunica la arteterapeuta. El joven responde que “bueno, a pues a otra cosa”, como si no pasara nada.

Cuando comienza el proceso, no realiza búsqueda ni monitoreo sobre dónde se encuentra la arteterapeuta, sólo en una ocasión. Comienza a trabajar con el rodillo y su nombre. En ese momento, la arteterapeuta trabaja con él cómo se identifica con la obra y el proceso de trabajo que ha realizado allí, Roberto señala que le gustaría cambiar algo y comienza a cubrir toda la obra con témpera directamente desde la botella. Se esmera mucho en el proceso de escribir la palabra “paz” mediante la botella de témpera. Existe un alto grado de aceptación de su obra. Cuando finaliza pretende firmar con permanente su obra. Lo intenta varias veces y observa que es imposible por la cantidad de pintura líquida que hay en la lámina. Se observa cierto grado de frustración y finalmente lanza el rotulador por el aire diciendo “ale, a la mierda, no firmo”. Su respuesta, de nuevo, minimiza la emoción de frustración mediante la broma. Comenta varias veces a la arteterapeuta que se llevará la obra a casa.

Cuando la arteterapeuta se acerca, Roberto utiliza frases como “profe, estoy con esto”, manifestando que está ocupado para hablar. Se propone poner en la ventana la obra para que pueda secar y resulta una tarea compleja por la cantidad de pintura. Se observa bajo cuidado respecto al material de la sala, tanto por el permanente que ha lanzado anteriormente como por la ventana y las témperas, con las cuáles no muestra cuidado. La arteterapeuta se ofrece a ayudarlo, pero él responde que lo tiene casi conseguido. Se observa que le está resultando complejo. Así, la arteterapeuta se acerca y le abre un poco más la ventana, sosteniéndole con un cartón la obra. Procura ayudarle de una manera indirecta. Le pregunta por la palabra, él responde que ha elegido paz y no su nombre porque quería expresar lo que le transmite el taller. Se produce una conversación sobre su nivel de excitación y Roberto exclama “si es que profe, yo soy así, pero esto pues me relaja”. Hoy se observa un poco de mayor conexión con la obra, aunque sigue existiendo contención respecto a la expresión emocional. Ante la despedida, la arteterapeuta le dice que le gustaría despedirse de él y él responde “sí, pues a mí no”. Usa un tono de broma y se ríe mientras sale corriendo de la sala. Cuando la arteterapeuta sale, finalmente de la sala, Roberto se acerca para preguntar por su obra si está cerca y le da una palmada en el brazo diciendo “venga, hasta luego, profe”.



MARIO

Fase inicial: sesión 1 y 2

Sesión 1:

Mario acude a la primera sesión y saluda. Escucha la presentación de la arteterapeuta y cuando llega el momento de elaborar la obra colectiva se muestra reticente a participar, indicando “entonces ¿hay que pintar?”. La arteterapeuta le señala que es una propuesta colectiva y que puede participar como considere. El planteamiento es poder plasmar en una obra conjunta cuáles son las expectativas de la actividad y la dinámica de las sesiones.

Observa a sus compañeros y se sumerge en la tarea. No se aprecia gran implicación con la dinámica, pero no se resiste a participar.

Sesión 2:

Figura 46.

Obra Mario 24 de abril.



En este primer día de propuesta individual, Mario comienza rápidamente a coger el bote de témpera rosa negra, verde y azul. Durante toda la sesión, no busca con la mirada a la arteterapeuta, está centrado en su tarea. No demanda ayuda en ningún momento y sólo realiza comentarios cuando alguien utiliza algo que está utilizando, como la témpera. Lo hace desde el formato queja y de forma explosiva. Ante los acercamientos de la arteterapeuta, Mario se muestra escueto verbalmente, utilizando monosílabos.

En su primera sesión, ha utilizado la esponja, todas las brochas y pinceles, rodillo y finalmente las manos. En cuanto a la pintura, se observa que ha explorado diferentes formas de manipularla, por ejemplo, en la huevera, en platos, incluso sobre periódico, para poder aplicarla al rodillo mejor. Hay un gran grado de exploración.

En un primer momento crea un paisaje con una casa (base-suelo amarillo, cielo azul, casa blanca y roja). Tras preguntarle la arteterapeuta si le gusta como está y si modificaría o añadiría algo, Mario responde que le haría algo, quizá "emborronarlo" todo porque no le agrada demasiado. La arteterapeuta le indica que, si es lo que desea, que lo haga, que ahí puede hacerlo. Finalmente, derrama

témpera negra y rosa sobre la obra y la aplica por toda la obra con las manos. Ante esta última creación, dice sentirse más satisfecho.

Se aprecia mayor implicación emocional con la segunda fase de la obra. Se observa que Mario está mucho más conectado con el proceso de creación, más fluido, deshinibido y menos contenido. Muestra poco cuidado con el material.

Mario no presenta una alta capacidad de muestra de emociones. Ante la invitación de la arteterapeuta a que señale con qué aspectos de su obra se podría identificar, o qué quiere comunicar, Mario indica que "esto no significa nada, solo un paisaje con una casa". En el momento de feedback grupal, cuando se establece diálogo entre los compañeros, se le pregunta a Mario qué opina sobre lo que dicen algunos compañeros. Mario suele responder: "me da igual", "no sé, a mí eso no me pasa". En general, parece que existe una dificultad para conectar con la vulnerabilidad. Muy relacionado con su dificultad para ser ayudado. Por ello, se observa baja capacidad para mostrar su emocionalidad. Rompe varios momentos grupales en los que la conversación es más íntima. En su caso, no se siente cómodo ante este tipo de conversaciones.

Se observa alta contención emocional, no expresa ni refleja. Suele transmitir cierta rigidez y evitación en su lenguaje no verbal. Interrumpe al grupo con ruidos con las manos, cantando en voz alta, o levantándose. Sobre todo, en momentos en que el grupo está hablando sobre temas de carácter personal o que implican compartir o implicarse emocionalmente. Parece que Mario utiliza esta estrategia para evadirse y reajustarse ante ese contexto de conversación que le resulta incómodo.

No muestra comodidad ante la afectividad, feedback o intimidad con la arteterapeuta.

Se han observado dos ocasiones en las que Mario le ha gritado a su hermano.

Fase intermedia: supervisión y sesión 3, 4 y 5

- Reflexiones en torno al proceso de supervisión

Durante la primera fase se observan algunas cuestiones relevantes en el proceso con Mario. A continuación, se detallan:

- Alto nivel de exploración con material y con la obra. Es



pura acción.

- Muestra una marcada distancia con la arteterapeuta.
- No se encuentra en un punto de introspección, en este momento.
- Poco repertorio respecto a la expresión emocional.
- Se observa una marcada posición defensiva ante los conflictos.
- Buen grado de integración en el grupo, aunque presenta dificultades de afrontamiento en el conflicto.
- Se contempla una posición de cierta inseguridad que le lleva a evadirse.

Teniendo en cuenta estas observaciones, se plantean los siguientes objetivos específicos con Mario:

- Promover un espacio seguro donde Mario se sienta cómodo.
- Implementar estrategias que faciliten el proceso de introspección.
- Facilitar momentos, de forma acompasada, que fomenten el sentimiento de complicidad, respetando también la necesidad de espacio y distancia que él precisa.

A través de la supervisión, se acuerdan dichos objetivos con la intención de invitar a Mario a que pueda transitar otras posiciones más flexibles, donde pueda tener lugar la reflexión sobre sí mismo. Para ello, es importante observar sus ritmos, no forzar interacciones que puedan sobrepasar los límites que él establece para, así, poder elaborar un marco de confianza. También, se contemplan algunos tipos de devoluciones que la arteterapeuta puede hacer, buscando la implicación y conexión de Mario con la actividad. A modo de ejemplo, estas verbalizaciones tipo son: “¿Qué quieres decir? Veo en ti a una persona que plantea cosas interesantes, pero luego parece que te desmarcas con frases como no tiene que ver conmigo”. Así, ante situaciones donde prefiera callar, una manera de establecer puentes puede ser “¿cuánto guardas y callas? Y ¿hasta dónde puedes guardar?”.



Sesión 3, 4 y 5

Sesión 3:

Figura 47.

Obra Mario 15 de mayo.



Al inicio de la sesión, interrumpe la conversación grupal que justamente hablaba sobre cómo se siente el grupo cuando no le escuchan (la arteterapeuta inicia esta conversación atendiendo al grado de interrupción que se generó en la anterior sesión por las interrupciones de Mario. Cuando Mario comienza a cantar, hacer comentarios que no tienen que ver, los compañeros le piden que se calle y él responde con insultos. Ante esto, la arteterapeuta le pregunta al grupo que, además de cómo se sienten cuando no son escuchados, qué puede llevar a una persona a no querer escuchar.

Esta cuestión la hace de forma indirecta hacia él, haciendo referencia implícita a su dificultad para conectar con la conversación y sus compañeros/as.

No realiza búsqueda con la mirada mientras trabaja ni demanda apoyo o ayuda. No interpela a la arteterapeuta prácticamente, en ningún momento. Cabe destacar que cuando llega, sí pregunta a la profesional “¿qué vamos a hacer hoy?”.

Hace una exploración bastante activa. Utiliza la esponja, las brochas y también los dedos. Aunque esta vez se observa más contenido con el maltrato al material, continúa manejándolo de forma descuidada. Derrama un vaso de agua, lo seca de forma deficiente. También deja todo bastante desordenado y manchado en la mesa y no muestra intención de recogerlo.

Se muestra muy satisfecho de su obra. Hace alusión a la arteterapeuta y le dice que ha quedado “to’guapo”. Muestra una actitud de frustración cuando le interrumpen su proceso de creación, cuando le piden materiales y cuando no queda el trabajo como él quiere. Aunque no lo exterioriza, resopla o mira de reojo. No le gusta que le ayuden e intenta resolver sus errores de forma

Capítulo 8:

Resultados: análisis y discusión

sistemática y autónoma. En esta sesión quería crear relieve a través de la pintura y echaba pintura una y otra vez, pero finalmente se aplanaba. Cuando se le intenta indicar que esa pintura no se queda en relieve pero que se pueden buscar otras opciones (como la plastilina) responde: "No, da igual". Sin embargo, ha estado un rato largo intentando dejar de una forma concreta la obra. Muestra una atención clara y preferente a la obra frente a la arteterapeuta.

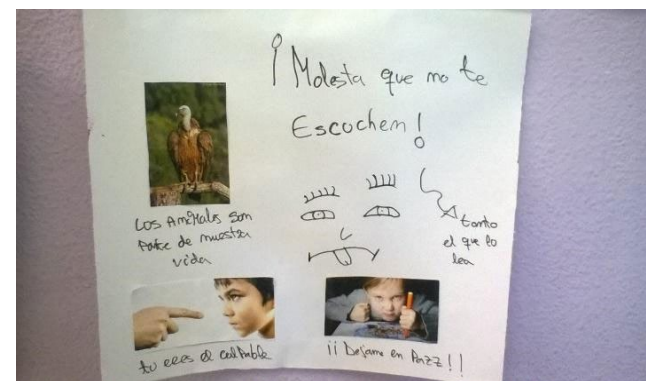
Se observa bastante implicación e identificación con la obra. En un momento dado, la arteterapeuta se acerca, manteniendo la distancia y le dice que lo observa bastante satisfecho con su obra. Le pide que le hable un poco más del relieve, ya que le ha parecido que estaba muy concentrado en encontrar una fórmula para ello. Mario indica que le gusta el relieve porque es como una cápsula. La arteterapeuta le pregunta qué es para él una cápsula y él le responde que "que es una cápsula, aquí solo entro yo". La arteterapeuta le devuelve su mensaje "un lugar sólo para ti". Mario señala que a veces le ralla todo el mundo y que no tiene ganas. La arteterapeuta le plantea que es algo parecido a lo que se ha hablado al principio y él señala que "sí, eso y ya está". Ante esto, la arteterapeuta comprende que ha habido un momento de compartir y Mario ha establecido un límite claro, hasta ahí, por lo que se acaba esa indagación.

Aunque no se observa mucha muestra de su emocionalidad, sí observamos hoy capacidad de entender lo que se ha hablado al principio y se aprecia que ha podido hacer una reflexión que ha transmitido a través de su obra. De alguna manera, con la "cápsula" indica que hay cosas que no le gusta escuchar y desde esa cápsula se evade. Esta ha sido, de alguna manera, la moraleja previa que se extrajo en la conversación grupal previa.

Se marcha con su hermano sin realizar ninguna búsqueda hacia la arteterapeuta, ni despedirse.

Sesión 4: **Figura 48.**

Obra Mario 22 de mayo.



En esta sesión Mario llega en silencio, saluda al llegar y se sienta junto con sus compañeros de forma distendida. No participa en la conversación del inicio. Cuando se presenta el material que se va a incluir hoy, las imágenes, Mario se pone manos a la obra a observarlas y mirar. Se desencadena un conflicto con su hermano porque Mario siente que su hermano Roberto selecciona las mismas “por joder”. Durante el proceso de creación no monitorea donde se encuentra la arteterapeuta, sólo en alguna ocasión y sostiene la mirada de forma tranquila. En esta sesión utiliza rotuladores e imágenes. Se observa un grado alto de exploración y conexión con la actividad ya que se interesa por un tipo de material “hoy voy a usar el rotu”. El cuidado de su obra es adecuado pero el del material no, ya que no muestra atención al estado en que deja los rotuladores. Se observa que trabaja de forma fluido con los rotuladores.

Refiere estar satisfecho con su obra. En esta sesión se ve una mejora en el cuidado de su obra, sobre todo para que no afecte al resultado final.

No se perciben similitudes, ni que se haya apropiado de elementos de otras obras o creaciones. Hoy no se han observado situaciones o momentos en los se haya sentido frustrado. La obra se mancha, en

un momento dado, en los bordes laterales. Mario asume bastante bien el accidente y lo deja estar.

Mantiene una clara focalización sobre la obra frente a la arteterapeuta.

Hoy ha explorado con el rotulador, algo que no había realizado antes.

Se observa un cambio en la narrativa, mucho más clara, ordenada y desde un material más controlable como es el papel y el rotulador.

También muestra en esta obra mayor nivel de implicación que en las anteriores, ya que ha abordado varios temas de los cuáles reconoce en la puesta en común que sí tienen que ver con él.

Teniendo en cuenta su limitación en la expresión emocional, Mario ha sido capaz de comunicar a la arteterapeuta algunos aspectos de su vida y emocionalidad. La arteterapeuta pregunta qué significado tienen para él los animales y él responde con la frase de su obra, ella le contesta: “¿tú tienes animales?” a lo que él responde: “tuve, dos tórtolas, pero murieron y eran muy amigas mías”. Se escucha un

Capítulo 8:

Resultados: análisis y discusión

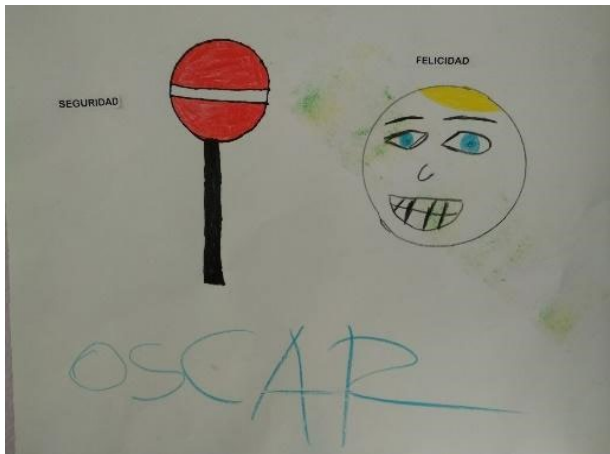
tono diferente, nuevo. Se observa a Mario hablando desde un tono mucho más íntimo. También ha sido capaz de reconocer que las imágenes de abajo le han sucedido y se ha sentido "mal". Es lo máximo que ha podido comunicar. Se valora positivamente ya que es un cambio en torno a la expresión y la introspección.

En la puesta en común prefiere no participar y le dice a Leo que se va, que va rentrenar al fútbol.

Sesión 5:

Figura 49.

Obra Mario 6 de junio.



Mario llega a esta sesión mucho menos serio que las otras veces. Llega saludando y le cuenta a la arteterapeuta que el sábado ganaron el partido. Es escueto, pero algo novedoso: "Profe, ¿sabes que el sábado le ganamos a Los Rosales? 3-0"

Cuando la arteterapeuta presenta el material que se incluye ese día, Mario revisa las palabras con curiosidad.

Solicita que la arteterapeuta le aclare bien la actividad: "profe, esto entonces es hacer un dibujo con las palabras estas ¿no?"

Vuelve a haber quejas hacia su hermano, quien coge muchas palabras y Mario se queja de que no le deja. Le grita y le dice que es un envidioso.

En general, interactúa más con los compañeros hablando sobre un chico del barrio.

Se ha observado un buen grado de exploración ya que esta vez ha conjugado las palabras, con los rotuladores y la témpera. Además, utiliza las palabras que les propone la arteterapeuta. Utiliza mayormente material rígido como el papel y los rotuladores y ceras. En menor medida, pero también las usa: las témperas. Esta vez hace

un uso bastante más adecuado del material. Sigue mostrándose muy fluido en el uso de material para el proceso de creación.

Mientras crea, no busca casi en ningún momento con la mirada a la arteterapeuta ni le mantiene la mirada cuando esta se la devuelve.

No muestra una actitud de rechazo ante la vuelta de la arteterapeuta, sin embargo, aunque no se le ve muy cómodo, es capaz de expresar y comunicar el significado de su obra.

Se muestra bastante satisfecho con la obra resultante. Hay un cambio respecto al cuidado que le da a sus obras y al material. Esta recibe un cuidado acorde al contexto y se observa que se apropia de ella.

Tolera bien las situaciones de frustración. Se destaca el momento en que no le queda la cara dibujada como él esperaba y plantea tirar el trabajo. La arteterapeuta le indica que, a veces, no se puede tirar a la basura las cosas que hacemos y que quedan ahí, aunque a veces queden cosas que no nos gustan. Cuando se enfrenta a esta situación, resuelve: "Bueno, no voy a tirar todo el trabajo por la cara, es verdad".

Intenta arreglar la cara pasando un rodillo por encima y parece no gustarle tampoco, por lo que decide no tocar más esa parte de la creación. En esta sesión no se observa a Oscar con cambio de humor, ni exaltado, sino mucho más tranquilo.

Se muestra bastante más centrado en la obra que en la arteterapeuta.

Intercala materiales, utiliza el rodillo para "arreglar" la cara que no había quedado como él quería.

Se observa que mantiene la tónica de palabra-imagen (al igual que la sesión anterior) y parece que hay coherencia en lo que cuenta: "me gusta la seguridad, cuando me siento seguro estoy feliz".

Hay conexión y coherencia entre la obra y su discurso. Se observa mayor autenticidad.

Ante lo que comenta sobre su obra "seguridad-felicidad", la arteterapeuta le pregunta si sabe qué significa la señal de tráfico que ha relacionado con "seguridad". Él responde que sí, de dirección prohibida. La arteterapeuta le plantea que "a veces uno se siente seguro y bien cuando no deja pasar a algunas personas o cosas en su



vida". A continuación, le pregunta si cree que puede tener que ver con él, a lo que él responde: "puede ser" (asintiendo). No se profundiza más ya que la arteterapeuta observa que el establecimiento de intimidad con Mario debe ser lento.

Se mantiene contenido, como ausente o desconectado de lo que habla sobre su obra.

Manifiesta su emocionalidad, a lo largo de la sesión (quejas, enfados, etc), dentro de unos parámetros más intermedios.

Se observa un cambio respecto a la capacidad de escuchar, hoy no boicotea las conversaciones ni cambia de tema, acepta bien cuando la arteterapeuta le indica que le agradece que sí le deje "entrar" y conocerlo un poquito más porque es un chico interesante con mucho que contar. Oscar se sonríe. Cuando se marcha se despide diciendo en voz alta: "hasta la próxima".

*** No acude a la sesión 6.**



LEILA

Fase inicial: sesión 1 y 2

Sesión 1:

Leila está muy pendiente de donde se encuentra la arteterapeuta. Se muestra bastante expectante por la actividad y, en varias ocasiones, la arteterapeuta se ha movido por la sala y Leila la ha seguido. También se observa como está trabajando y levanta la mirada en bastantes ocasiones para buscar a la arteterapeuta.

Cuando se produce el contacto visual, responde sosteniendo la mirada y retirándola de forma natural. Se observa la búsqueda del contacto.

Concretamente, contacta visualmente con Marta en bastantes ocasiones. La mayoría de las veces mientras interactúan verbalmente. En otras ocasiones, sólo visualmente.

Se observa gran demanda de ayuda, sobre todo para que se le indique si lo que ha pensado está bien, antes de realizarlo. De alguna manera, se trata de una búsqueda de validación antes de probar a ejecutar su propio criterio. Esto podría ser un elemento significativo en cuanto a su nivel de seguridad y búsqueda de aceptación.

Ha realizado comentarios como "pero espera, ¿así está bien?" o "¿y cómo sigo?". Interesante remarcar esa disposición a mantener el contacto cuando la arteterapeuta se dispone a marchar. No se observa evitación ni incomodidad ante la presencia o acompañamiento de la arteterapeuta.

Al iniciar la sesión se muestra cercana, interesada y preguntando por la actividad de arteterapia.

En el uso de material, se ciñe al uso de la témpera. Muestra cuidado con el material, aunque le genera cierta resistencia su uso. Se observa incomodidad ante la manipulación de este material mediante suspiros, o comentarios como "joder...".

Acepta la obra resultante, aunque hay aspectos que no le terminan de agradar ya que es una creación colectiva y queda huella de todo el grupo en la obra.

Se preocupa por la obra, que no se manche, ni se estropee. Se observa que en esta sesión se nutre de las opiniones de María.

Muestra tolerancia ante las dificultades, aunque abandona ante la



dificultad lo que ha iniciado.

Manifiesta quejas cuando no le sale bien y busca la ayuda de la arteterapeuta para que le salga "bien". En esta sesión se ve una clara focalización en la arteterapeuta frente a la obra.

Se muestra dispuesta a hablar sobre diferentes planos de sí misma, incluida la emocionalidad. Contiene su emocionalidad de forma ajustada. Se muestra bastante equilibrada. Se muestra con capacidad de regular y autorregularse.

Al finalizar se queda a recoger y charlando. Refiere estar muy satisfecha con la sesión, ya que le ha gustado y que quiere volver.

Fase intermedia: supervisión y sesión 3, 4 y 5

▪ Reflexiones en torno al proceso de supervisión

Puesto que Leila no ha asistido a la segunda sesión, se poseen menos datos sobre ella. Sin embargo, atendiendo a lo observado en la primera sesión, se extraen los siguientes elementos:

- Búsqueda y seguimiento de la arteterapeuta.
- Demanda de ayuda.
- Posible búsqueda de validación.

Siguiendo estos parámetros, se establecen los siguientes reajustes respecto a los objetivos específicos con ella:

- Promover la toma de decisiones.
- Facilitar el proceso de autoconocimiento y validación de los propios recursos.

Algunas de las estrategias concretas que se pueden usar con Leila son el acompañamiento al principio apelando a su opinión y criterio: “¿qué opinas tú?”, “¿cómo te gustaría hacerlo a ti?” o “puedes probar y si no te cuadra, le damos una vuelta, nos podemos equivocar ¿o no?”.



Sesión 3, 4 y 5

Sesión 3:

Figura 50.

Obra Leila 15 de mayo.



Llega y observa a la arteterapeuta a la expectativa de que sea la profesional quien inicie la conversación. Una vez iniciada, ella interviene y participa. Se le pregunta por cómo va todo, qué tal el final de curso, como han ido las últimas semanas y por qué no vino a la anterior sesión. Leila responde que bien, aunque un poco preocupada por su madre. La anterior sesión no vino porque estaba castigada y no asistió al recurso socioeducativo durante varios días, incluido el de la anterior sesión.

Cuando comienza a trabajar se mantiene muy expectante a la posición de la arteterapeuta y al lugar donde está. Demanda ayuda y cuando la arteterapeuta se retira, ella reinicia el contacto: "espera, ¿cómo sigo?" y "¿así está bien?". Se aprecia cierta necesidad de acompañamiento o apoyo para la creación y exploración.

Realiza exploración, a partir de la intervención de la arteterapeuta, con el rodillo, probando a mezclar y pintar simultáneamente. Conforme avanza, pregunta si está bien lo que hace, a lo que la arteterapeuta le responde que qué opina ella. Se aprecia la necesidad de acompañamiento y figura de referencia, por lo que se promueve un acompañamiento para que pueda realizar exploración a través de los materiales con mayor autonomía, de forma progresiva. Podemos ver una tendencia a explorar a través de una figura de referencia.

Ha manifestado cierto desánimo y cierta baja tolerancia ante la frustración experimentada cuando no salían las cosas como ella esperaba. Por ello, quería tirar la obra y comenzar de nuevo. La arteterapeuta no se ha opuesto, sin embargo, la ha alentado a reconstruir la que ha empezado. Esto la ha desanimado y ha respondido, "es que va a salir mal".

Capítulo 8:

Resultados: análisis y discusión

Tras el momento de duda hacia su creación, se resiste a buscar opciones para continuar esa obra desde un principio, por lo que la Arteterapeuta la acompaña durante un tiempo buscando opciones junto a ella

Incluye nuevos y diferentes materiales y técnicas, como collage y témpera, a raíz de trabajar con la arteterapeuta. La arteterapeuta le muestra las posibilidades y le pregunta "¿con qué idea te quedas (de la conversación inicial) para trabajar hoy? ¿qué te gustaría decir?". Es entonces cuando Leila responde "Hombre, me ha gustado lo de que me escuchen...porque a veces pasan un poco de mi cara". Ante esto, la arteterapeuta la invita a elaborar un mensaje y a utilizar la revista.

Se queda satisfecha con su trabajo. En la recogida grupal, comenta que no esperaba que quedase así de bien. Podemos ver aquí cierto grado de desconfianza respecto a su capacidad y expectativas de logro.

Se observa implicación y muestra de conexión con su obra, ya que establece una narrativa a través de la obra donde habla sobre su posición emocional y cómo se siente. Expone que "a veces cuando

no te escuchan, te rayas porque piensas que lo que dices es una mierda o que no importa".

En la parte final de feedback grupal, expone la sensación que le genera la no escucha y se muestra abierta a dialogar sobre sus experiencias al respecto. Enuncia que siente en ocasiones que no es tenida en cuenta.

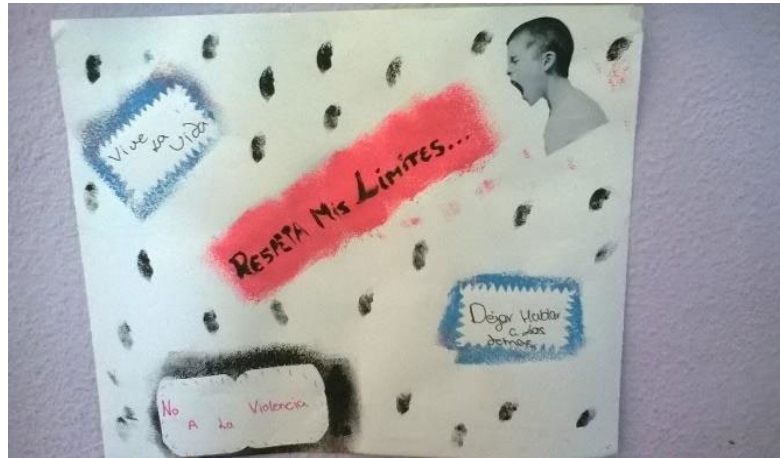
En un momento dado, Leila se emociona con lo que está transmitiendo y le resulta complejo regular ese estado. Se muestra muy excitada al narrar la impotencia que siente cuando se siente ignorada. Más tarde, habla en privado con la arteterapeuta sobre un conflicto (ajeno) familiar, entre dos miembros de su familia y su necesidad de que se resuelva, así como su interés en poder colaborar en esa resolución. Leila señala que "no le hacen caso". Existe cierta búsqueda de intimidad. Está preocupada y manifiesta "yo quiero arreglarlo, pero no sé cómo y me da miedo que se enfaden y ya no seamos familia". Se observa una angustia ante la posibilidad de ruptura y una falta de confianza respecto a su madre y sus capacidades para abordar el conflicto.



Sesión 4:

Figura 51.

Obra Leila 22 de mayo.



Cuando llega saluda y pregunta "¿qué vamos a hacer?, ¿te puedo ayudar?, ¿es difícil lo que vamos a hacer?".

En esta sesión, Leila apunta que no sabe cómo lo va a hacer. Quiere explicar cómo se siente cuando se siente molesta e invadida, pero refiere que no sabe y que no "le va a salir".

Realiza una exploración escueta del material que se propone hoy en la sesión. Había una gran cantidad de imágenes para realizar un

fotomontaje, sin embargo, sólo selecciona una. Se observa cierta resistencia, leve, al uso de las imágenes para integrarlas en una obra: "profe, esto es muy difícil". La arteterapeuta le responde que puede utilizarlas o no, que es una propuesta. A lo que responde: "Sí, sí, claro que las uso, no voy a ser la única que no las gaste".

Se siente frustrada ante la propuesta, la cual supone incluir una novedad: utilizar fotografías. Y así lo manifiesta durante la sesión. También manifiesta baja tolerancia al error cuando algo no queda como ella quiere. Por ejemplo, cuando utiliza el permanente sobre la témpera y no queda tan nítido como espera. Llama a la arteterapeuta y le dice "¿me lo puedes arreglar?".

La muestra de emociones es hoy ajustada. Cuando dialoga con la arteterapeuta sobre su obra, esta le pregunta por la imagen seleccionada y por qué cree que estaría gritando el niño. Leila responde que "lo dejen tranquilo y lo escuchen, que no le obliguen a hacer lo que no quiere". La arteterapeuta responde "claro, que no sobrepasen sus límites". A partir de ahí la arteterapeuta le pide que busque el mensaje y elabore. Leila es capaz de relacionar qué correspondencia hay entre "respeta mis límites" del niño y ella. Expone que también se siente así a veces.

Al finalizar la sesión espera a las compañeras y se despide de la arteterapeuta diciéndole: "oye lo del otro día, ya te contaré cómo va la cosa".

Sesión 5:

Figura 52.

Obra Leila 6 de junio.



Viene bastante interesada en hablar con la arteterapeuta sobre qué se va a hacer hoy y cuántas sesiones quedan. Cuando la arteterapeuta le indica que sólo queda esta sesión y otra, ella pregunta si habrá más. Aunque esta información ya la tenía, se observa que quiere saber si volverá.

En esta sesión se ha incluido algo nuevo en la propuesta (el uso de palabras impresas), lo cual Leila ha verbalizado en muchas ocasiones que le resulta difícil. Demanda ayuda porque indica que no sabe cómo hacerlo.

Utiliza la témpera como material principal. Sin embargo, se esfuerza mucho por realizar las rayas de forma muy precisa y se observa poca comodidad en el manejo.

Se observa baja tolerancia a la frustración. Leila quería realizar de forma exacta el trazado de las líneas y ha estado un rato viendo cómo hacerlo. Se ha molestado viendo la dificultad de lo que pretendía y que no podía realizarlo. La mezcla de colores en otras franjas le disgusta. "Está bien, pero se nota que la he cagao".

No se observa un alto grado de exploración en la creación. Se aprecia que se repite el elemento franja en vertical y los elementos repartidos sobre el espacio, esta vez en forma de palabra como en la sesión del 15 y 22 de mayo. Leila establece símbolos propios, con líneas verticales y elementos repartidos sobre la obra.

Continúa abordando cómo se siente cuando los otros impiden que se exprese y no la comprenden, y cómo se siente en los espacios donde sí se siente más validada. Se observa conexión entre su discurso y la obra.

No hay cambio en la narrativa, pero sí existe una profundización. Se aprecia buena capacidad introspectiva.

Leila manifiesta cómo le hace sentir la invalidación y la sensación de impotencia. Habla sobre la sensación de incomprensión y sometimiento que experimenta en el ámbito familiar. Consigue autorregular la emoción y se muestra receptiva ante el feedback de la arteterapeuta quien valida esa emoción.

Al finalizar la sesión, se despide y le dice la arteterapeuta “nos vemos en dos semanas ¿no? a ver si nos vas a dejar plantados”. Con este comentario, se aprecia la necesidad de confirmar la presencia de la arteterapeuta y pone de manifiesto haber pensado en la posibilidad de que no acuda la arteterapeuta.

Fase cierre:

Sesión 6:

Figura 53.

Obra Leila 19 de junio.



Hoy ha llegado charlando con sus compañeras. Al sentarse se ha quedado expectante y ha preguntado “¿qué vamos a hacer hoy? Es el último día”. La arteterapeuta les propone realizar una obra como cierre del proceso.

En esta sesión, pide que se le indique qué debe poner como conclusión de la actividad de Arteterapia. La arteterapeuta le señala que es una sugerencia, que puede trabajar el tema que más le apetezca. Sobre todo, se busca poder seguir promoviendo la autonomía y toma de decisiones por su parte. Así, se le pregunta

“¿qué te gustaría a ti contar?”.

Se observan ciertas quejas hacia Roberto, quien está cantando y ella siente que no se lo toma en serio. También expresa alguna queja respecto a su capacidad de hacerlo: “no sé si voy a saber hacer lo que quiero”. Ante esto, la arteterapeuta la invita a que pruebe y se queda junto a ella mientras experimenta con el material.

Esta vez, explora con material como el cepillo de dientes. Lo utiliza para salpicar. Es algo que ya ha visto en otros compañeros/as, pero no había probado.

Se observa buena tolerancia ante la frustración que le han podido generar las dificultades propias de la creación. En un momento dado ha realizado un trazo en un lugar donde no lo tenía previsto, por error. Inmediatamente, ha concluido que lo dejaba así, que no era tan importante.

La atención ha estado predominantemente centrada en la arteterapeuta, aunque esta vez ha explorado con la técnica y el material mucho más.

A pesar del aumento sensible del grado de exploración, se observa una clara repetición con otras obras anteriores, respecto a la técnica

y a los elementos que configuran la obra, aunque esta vez incluye la salpicadura y el cepillo. En cuanto a las repeticiones: utiliza una plantilla para remarcar mensajes (como en obras anteriores), uso de toda la superficie y ocupación de esta a través de pequeños elementos "flotando" por todo el espacio.

Existe un cambio sensible de narrativa en referencia a su obra y su desempeño. Leila se muestra más relajada y aunque se queja al principio de si podrá o no, realiza la obra y manifiesta que se siente satisfecha. Además, como se comentaba anteriormente, muestra cierta flexibilidad en la tolerancia al error. Continúa en una posición de búsqueda de validación, pero un poco más relajada.

Se ha mostrado bastante emocionada ante el final de las sesiones "a mí esto me ha gustado" y "yo no quiero que te vayas". En general, se aprecia una posición expectante respecto al feedback y la validación. En este sentido, se su actitud sugiere cierta búsqueda de referencias en la arteterapeuta.

Al finalizar la sesión, se ha quedado un poco más, incluso cuando los compañeros/as ya se habían ido. Quería saber si habría una última sesión. La arteterapeuta responde que habrá una sesión enfocada a realizarles una entrevista. Leila se despide con un abrazo.



SARA

Fase inicial: sesión 1 y 2

1º sesión:

Durante la primera sesión, llega acompañada de Jhoana y se mantienen las dos juntas durante toda la actividad. Atiende a la arteterapeuta durante la presentación del taller. Cuando llega el momento de participar en la actividad, coge un lápiz de color y comienza a escribir algunas palabras. Termina pronto. Se queda esperando y acompañando a su amiga Jhoana, animándola a participar.

No participa activamente en la conversación grupal. Tampoco se observa una búsqueda manifiesta con la mirada a la arteterapeuta. Se muestra un tanto ajena a la actividad.

Al finalizar, la arteterapeuta le pregunta si vendrá a las próximas sesiones y ella contesta afirmando con una sonrisa. Es una interacción muy breve y tras esto, se marcha, diciendo: “Bueno, hasta luego”.

2º sesión:

A esta sesión no acude.

Fase intermedia: supervisión y sesión 3, 4 y 5

▪ Reflexiones en torno al proceso de supervisión

No se dispone de mucha información sobre Sara, por lo que se destacan los principales elementos contemplados durante la primera sesión:

- No pregunta dudas, ni demanda ayuda
- No realiza búsqueda, prácticamente con la mirada
- El nivel de participación es adecuado sin una implicación significativa
- Se muestra reservada

En base a estas observaciones, se establecen los siguientes planteamientos de intervención:

- Promover un clima agradable y seguro donde Sara se pueda encontrar cómoda
- Facilitar momentos de interacción entre arteterapeuta y participante, acompasados a sus necesidades, que fomenten su implicación con el proceso

Conforme Sara vaya acudiendo a las sesiones, se ampliará o se profundizará más en las decisiones de reajuste de la intervención. Todo ello con la intención de favorecer su participación e implicación.

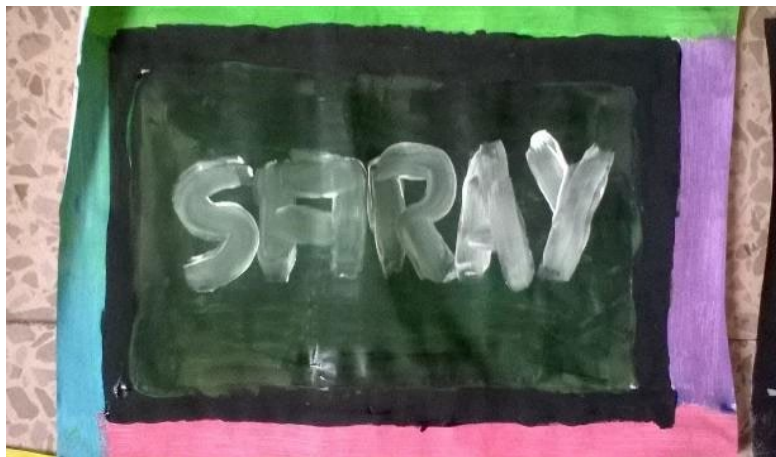


Sesiones 3, 4 y 5

3ª sesión

Figura 54.

Obra Sara 15 de mayo.



Es su segunda sesión grupal y la primera en la que trabaja de forma individual. Llega junto con su amiga Jhoana. Se sientan juntas. Durante la conversación inicial, Sara no interviene. La arteterapeuta, en alguna ocasión la busca con la mirada y Sara se la devuelve, pero rápidamente la desvía. Cuando la arteterapeuta les plantea la propuesta, Sara coge las témperas, observándolas, los pinceles y los vasos con agua. Se prepara su lugar de trabajo, aunque tarda un poco en comenzar. La arteterapeuta se acerca a preguntarle, sin embargo,

Sara le responde que solo está pensando, que se pone manos a la obra ya. Empieza haciendo un paisaje, pero decide que no vale. La arteterapeuta se acerca y ella le responde que va a cambiar, que no le estaba quedando bien. Cubre parte de la obra con témpera negra y progresivamente va elaborando la demarcación con colores. Se esfuerza por que los trazos de pintura no se mezclen. Utiliza esponja, rodillo y pincel. Trabaja concienzudamente. Durante la sesión está muy concentrada.

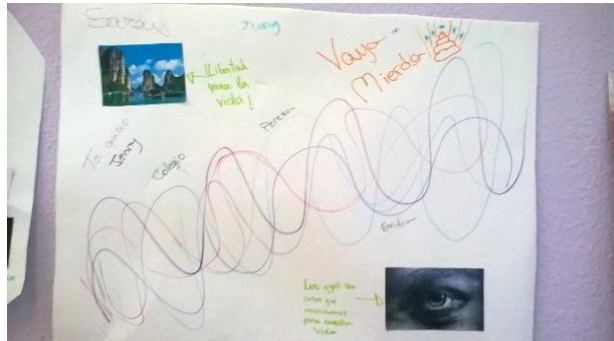
Cuando la arteterapeuta le pregunta por su obra, no establece ninguna relación entre ella y la obra: “es mi nombre”, enfatizando en que simplemente es un nombre. La arteterapeuta le señala que es muy interesante el contraste y la mezcla de colores. A esto ella responde, que ha cogido los que le gustan. En este sentido, se observa que Sara pone cierta distancia y prefiere no dialogar con la arteterapeuta. En el círculo de cierre, a veces se sonríe ante conversaciones con cierto contenido emocional, como una reacción.

En general es casi toda la expresión emocional que se ha observado en la sesión. Esta sesión sirve para conocer un poco más a Sara. Se detecta como principio fundamental el acompasamiento a sus tiempos.

4º sesión

Figura 55.

Obra Sara 22 de mayo.



Llega a la sesión con Leila y Jhoana. Se sientan juntas. En la conversación inicial no participa, pero sí atiende y, a veces, asiente con la cabeza. Cuando se expone el nuevo material que tienen para trabajar, ella lo observa y elige dos fotos muy rápidamente.

Comienza a trabajar y no busca con la mirada a la arteterapeuta ni demanda ayuda. Sólo emite dos preguntas “¿las fotos que queremos? ¿con dos vale?”. Coloca las dos imágenes en los extremos opuestos de la lámina y escribe los dos fragmentos al lado. Después se queda observando la obra y anuncia que ya no va a hacer más. La arteterapeuta le pregunta qué quiere transmitir con su obra y ella le dice “lo que pone”. Cuando la arteterapeuta le pregunta el porqué de

su elección, ella dice que porque le han gustado. La invita a reflexionar un poco sobre ello y a pensar en algo más que quiera decir. Entonces comienza con la parte central.

En el centro hay un discurso que sí consigue poner en relación consigo misma. Sin embargo, las fotos no las integra ni se las apropia, refiere que las coge porque le han llamado la atención y ha escrito lo que cree que quieren transmitir. Ante la pregunta de la arteterapeuta “¿qué es para ella la libertad?” Sara responde que es “hacer lo que quiera, pero a ver, escúchame, una cosa que esté bien”. La arteterapeuta le pregunta “¿qué es que esté bien?”. “Que no se pasen, no sé”, responde. Sara también señala que en el cole es una mierda, se aburre mucho y le da pereza. Insiste mucho en la pereza y ahí acaba la conversación.

Ha conseguido poder establecer una conexión personal entre ella y la obra, mostrando una parte de su realidad interna de forma explícita. Se muestra contenida emocionalmente, no muestra implicación emocional con la obra. Tampoco se observan expresiones de frustración. La exploración es limitada con el material. Elige material rígido.

En el cierre final tampoco participa.

5º sesión

Figura 55.

Obra Sara 6 de junio.



Sara acude a la sesión de hoy sola, cuando llega se sienta junto a Jhoana. Hoy se muestra sonriente y busca a la arteterapeuta en ocasiones con la mirada. Cuando la arteterapeuta realiza la propuesta de nuevo material a través del trabajo por palabras, Sara las mira y selecciona rápidamente dos: “pereza” y “furia”. Vuelve a realizar una composición con ciertas similitudes a la del día anterior: elementos externos en los dos extremos opuestos y en el centro un

elemento que divide en dos la imagen. En esta ocasión se centra en la obra, no demanda ayuda, cuando la arteterapeuta se acerca y le pregunta por su obra, Sara no se muestra resistente, aunque tampoco se muestra receptiva a abordar su obra. Se detecta que prefiere comunicar a través de su obra, pero no de forma interpersonal ya que, ante la invitación a dialogar, utiliza expresiones como “lo que he puesto en el dibujo”. La arteterapeuta aborda con ella la repetición de la “pereza” y “hacer cosas que molestan” y su discurso del día anterior respecto a hacer lo que uno/a quiera, pero sin pasarse. Ante esto Sara responde: “pues eso, que me da pereza y que a veces me molestan”. Cuando le pregunta por la palabra “todo”, Sara dice: “sí, quiere decir que siento de todo, alegría y tristeza. Y ya está”.

Se observa que la expresión emocional se realiza de manera muy contenida, utilizando la obra como base de transmisión. Se percibe cierta distancia con la obra.

Cuida el material, no se observan momentos de intolerancia a la frustración, ni momentos de rechazo o baja fluidez hacia la obra o el material. En general, participa sin un alto grado de conexión con el grupo, ni con la arteterapeuta.

Fase cierre:

6ª sesión

Figura 56.

Obra Sara 19 de junio.



Sara llega, como siempre. No realiza ninguna alusión al final del taller ni participa en las preguntas que realizan sus compañeros al respecto.

En esta sesión, Sara comienza elaborando trazos por toda la obra. Se adentra en la actividad de forma directa. Ante el abordaje de los trazos, responde que lo ha hecho porque así se ve más bonito. No establece relación entre los dos elementos de escritura “pereza” y

“todo esfuerzo tiene su recompensa”. La arteterapeuta le comenta que está claro que siente mucha pereza y le pregunta que por qué cree que siente esto. Ella dice no saber por qué, sólo que le dan pereza las cosas. También hablan de las recompensas que le gustaría alcanzar, como las buenas notas. Sin embargo, ella puntualiza que no llegan esas recompensas por su pereza. Aquí la arteterapeuta le comenta que quizá, sí que hay una relación entre esos dos elementos escritos. Vuelve a preguntarle, entonces, por los trazos y ella señala que serían todas las cosas que le impiden acercarse a sus metas, entre todas ellas destaca la pereza.

Se observa que esta vez Sara se muestra un poco más receptiva, explora con su obra. Se mantiene en una posición de autosuficiencia y autonomía. No se observa un repertorio amplio en el plano de la expresión emocional.

Sí que se observa un trabajo a nivel longitudinal, a lo largo de las sesiones, respecto a la pereza. Puede que muestre cierta dificultad para establecer conexiones entre ella y la obra.

También, se observa en su proceso una clara preferencia a la obra frente a la interacción con la arteterapeuta.

3. Resultados: análisis y discusión.

3.1. Análisis y discusión: uso del protocolo con cada participante

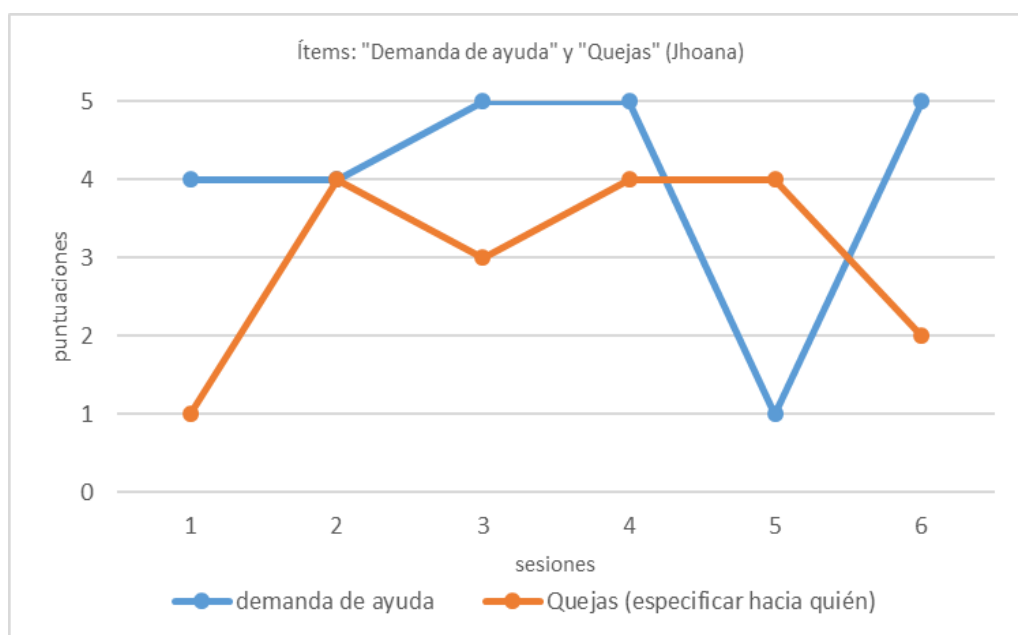
A continuación, se presentan resultados obtenidos a partir del uso del protocolo de observación en relación a cada caso. Se aportan gráficas que muestran las puntuaciones de dicha herramienta de forma longitudinal.

Jhoana

En primer lugar se muestra la Gráfica 1 que representa las puntuaciones obtenidas en el ítem “demanda de ayuda” y “quejas (especificar hacia quien)”. Se quiere resaltar con esta información la búsqueda de ayuda y la demanda, así como la queja, especificando hacia quién va dirigida.

Gráfica 1.

Ítems “demanda de ayuda” y “quejas” Jhoana.



En el caso de Jhoana se observa un alto grado de demanda de ayuda y quejas a lo largo de las sesiones. Tal y como se observa en la Gráfica 1, solo puntúa dos días por debajo de 3 en el ítem “quejas”, el resto de días, se han observado manifestaciones de quejas. En cuanto al ítem “demanda de ayuda”, las puntuaciones están mayoritariamente entre el 4 y el 5, excepto un día.

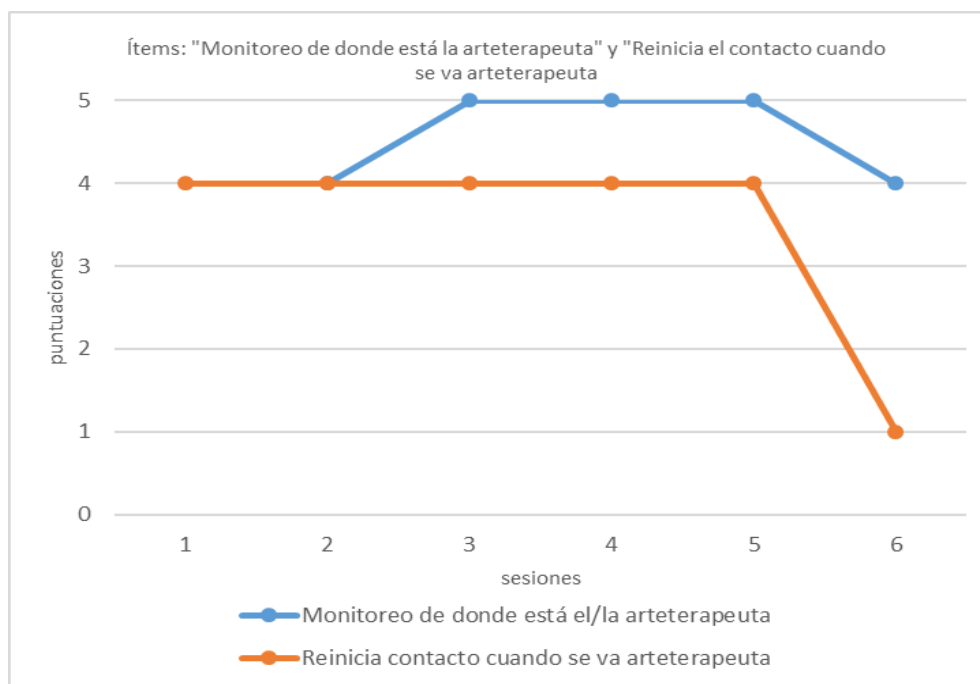
Tomando como referencia los planteamientos de los modelos internos de trabajo en relación con la imagen de uno/a mismo/a y los/as otros/as (Martínez y Santelices, 2005), la atención a la expresión de queja puede dar pistas sobre esas imágenes internas. En el caso de Jhoana, se observa cierta actividad de queja, la cual está relacionada con la petición de silencio. En la sesión 2, 3, 4 y 5 pide silencio y verbaliza “no me sale nada”.

En cuanto a la demanda de ayuda, puede reflejar esa búsqueda de la figura de referencia (Oliva, 2011). En el caso de Jhoana se percibe una búsqueda acentuada, excepto en una sesión en la que hay una ausencia importante de demanda, teniendo en cuenta la dinámica seguida en las otras sesiones.

A continuación se muestra la Gráfica 2 que expone los ítems “Monitoreo de donde está la arteterapeuta” y “Reinicia el contacto cuando se va arteterapeuta”.

Gráfica 2.

Ítems “monitoreo de donde está la arteterapeuta” y “reinicia el contacto cuando se va la arteterapeuta” Jhoana.



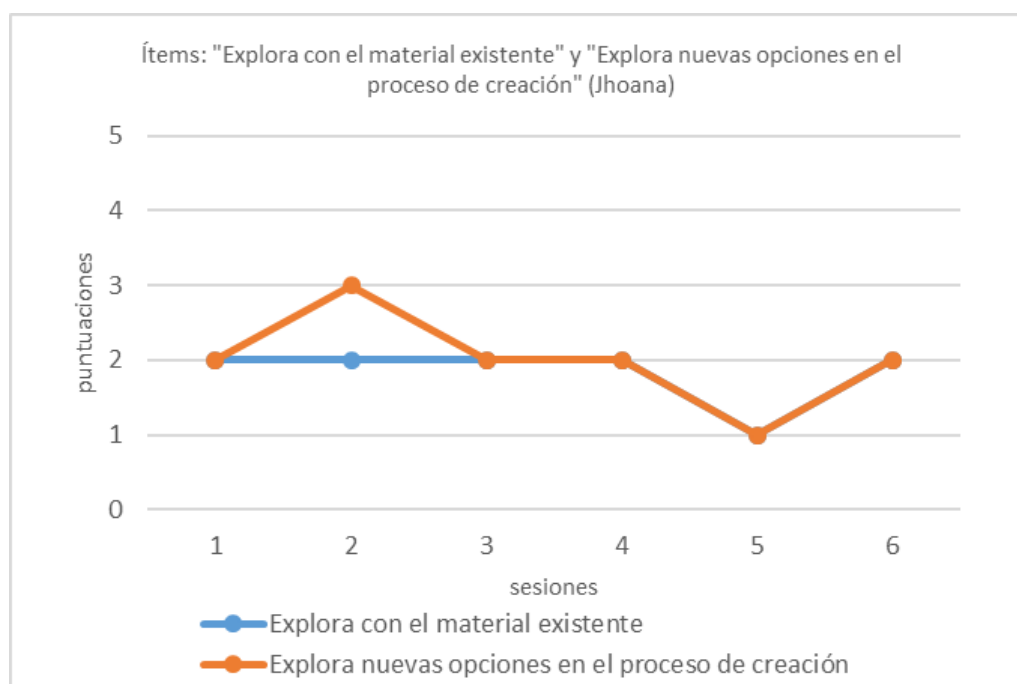
La búsqueda de la arteterapeuta durante el proceso de creación, a lo largo de las sesiones, ha sido significativa. Tampoco suele evitar el contacto cuando se acercan, tanto compañeros/as como arteterapeuta. En general, se observa una alta tendencia a buscar dónde se encuentra

la arteterapeuta, así como a reiniciar el contacto cuando se va a marchar. En la Gráfica 2 se puede ver que solamente en la sesión 6, puntuó con un 1 en “reinicia contacto cuando se va arteterapeuta”. El resto de sesiones ha puntuado con 4 y 5 en ambos ítems. En este sentido, Oliva (2011) destaca la búsqueda de la figura de referencia en la adolescencia ante situaciones de estrés. Cabe destacar las muestras que Jhoana ha expresado en las sesiones como la necesidad de silencio y cierta carga de tensión al verbalizar “*no me sale nada*”, entre otros.

En la siguiente gráfica (Gráfica 3) se muestran las puntuaciones alcanzadas en ítems relacionados con la conducta exploratoria. En concreto: “Explora con el material existente” y “Explora nuevas opciones en el proceso de creación”.

Gráfica 3.

Ítems “explora con el material existente” y “explora nuevas opciones en el proceso de creación” Jhoana.



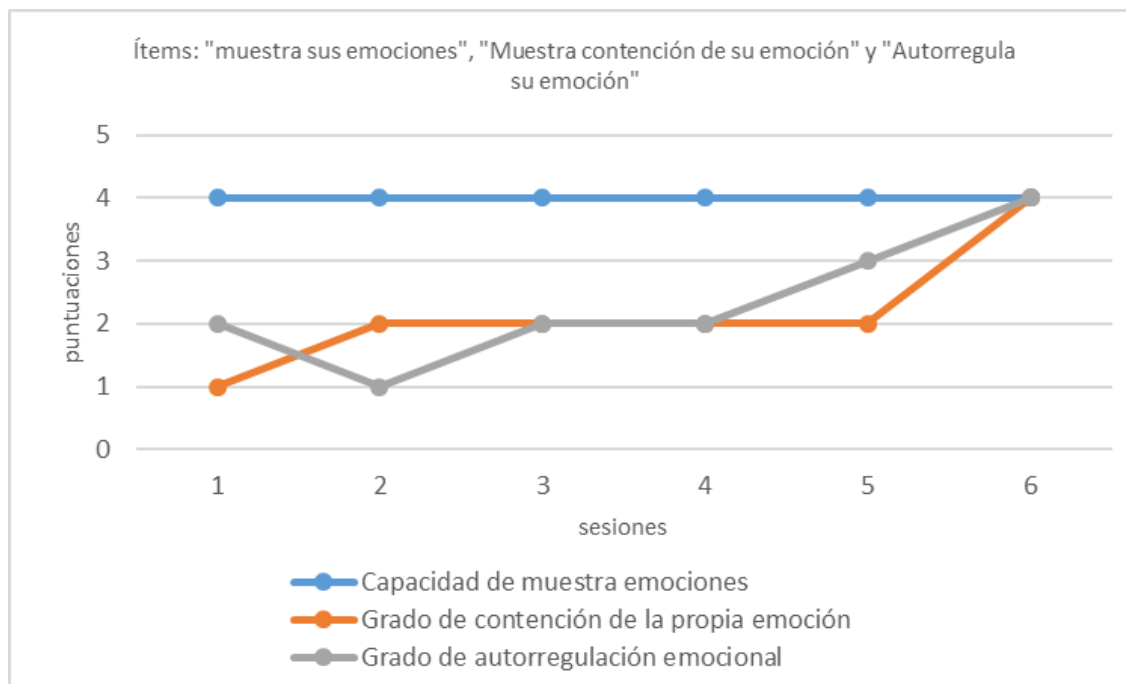
Las puntuaciones están predominantemente en torno al 2. Sólo en una ocasión muestra un mayor grado de exploración. El uso de nuevos materiales suele generar un conflicto para ella, mostrando incomodidad. A veces se apropia de las técnicas o materiales que los/as compañeros/as emplean, como punto de partida en su obra. En el plano exploratorio con los materiales se observa un uso formal de ellos sin profundizar en las posibilidades. Cuando se

le brinda apoyo y acompañamiento se muestra un poco más autónoma, precisa este paso previo para adquirir mayor confianza en sus propias decisiones artísticas. Este aspecto denota cierta inseguridad en su propio desempeño. Con respecto a su obra, la cuida, pero se observa cierta distancia con ella. En este sentido, se observa también un bajo grado, de forma general, en la exploración durante el proceso de creación. Tal y como plantea Román (2011), la conducta exploratoria se puede asociar con posiciones de mayor o menor seguridad, siendo una conducta de exploración activa, en presencia de la figura de referencia, la que se asocia a posiciones seguras. Mientras, la conducta de exploración sistemática se asocia con un estilo evitativo y una baja conducta exploratoria con el estilo inseguro ambivalente.

En el plano emocional, se seleccionan los ítems “muestra sus emociones”, “muestra contención de su emoción” y “autorregula su emoción” para su análisis. A continuación, se muestra una gráfica (Gráfica 4) que expone las puntuaciones de las sesiones en los ítems citados.

Gráfica 4.

Ítems “muestra sus emociones”, “muestra contención de su emoción” y “autorregula su emoción” Jhoana.



A nivel emocional, prioriza la expresión de su emoción de forma verbal. Sin embargo, con apoyo y acompañamiento e intervenciones específicas puede transitar y expresar esa emocionalidad en la obra. En la Gráfica 4 se puede ver como la contención y autorregulación presenta puntuaciones bajas, frente a un grado alto de expresión emocional. Se observa, también, como hacia el final de las sesiones, 5 y 6, se muestra un mayor grado de contención y autorregulación. Siguiendo a Mónaco et. al, (2021), los diferentes estilos de apego se diferencian, entre otros, por la capacidad de regulación emocional. En este sentido, el estilo seguro se asocia con bajos niveles de ansiedad y evitación, así como comodidad en la cercanía e intimidad. El estilo inseguro evitativo se relaciona con niveles altos de evitación y bajos de ansiedad, prefieren la distancia emocional y aunque puedan manifestar hostilidad, tienden a minimizar su emoción, por lo que se suelen mostrar optimistas. En cuanto al estilo inseguro ambivalente, suele predominar la preocupación y la ansiedad, así como bajos niveles de evitación. También se caracterizan por mostrar preocupación ante la separación, necesidad de cercanía, menor tolerancia al sufrimiento y presentan niveles más altos de afecto negativo y más bajos de afecto positivo (Mónaco et. al, 2021).

De la información extraída a través del protocolo durante el proceso realizado por Jhoana se pueden extraer algunas conclusiones como la tendencia a la búsqueda, a la demanda de ayuda y la pasividad ante tareas que no sabe cómo afrontar. Existe una preferencia respecto a la interacción con la arteterapeuta frente al proceso de creación, así como búsqueda de validación. Todas estas observaciones denotan cierta posición de inseguridad, en consonancia con elementos compatibles con un estilo de apego inseguro.

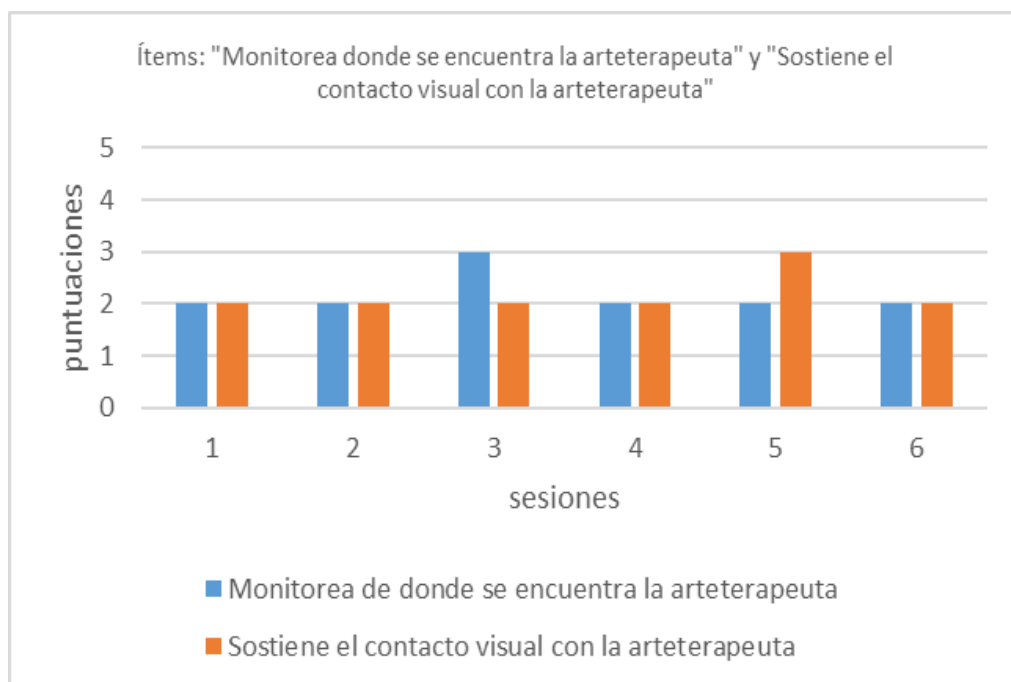
Roberto

Algunos de los resultados más significativos respecto a Roberto están relacionados con la búsqueda de contacto/evitación, exploración, demanda de ayuda y emocionalidad.

A continuación, se muestra la Gráfica 5 que expone los parámetros “monitorea dónde se encuentra la arteterapeuta” y “sostiene el contacto visual”. Se pretende explorar con ello la búsqueda de contacto/evitación.

Gráfica 5.

Ítems “monitorea dónde se encuentra la arteterapeuta” y “sostiene el contacto visual”
Roberto.



No se observa una búsqueda con la mirada hacia la arteterapeuta y/o los/as compañeros/as durante las sesiones y se detecta que Roberto en rara ocasión realiza dicha conducta. Cuando lo hace y se le devuelve la mirada, no la sostiene, continúa con su tarea. Se puede observar en la Gráfica 5 que las puntuaciones alcanzan en una ocasión, para cada ítem, una puntuación de 3. El resto de sesiones tienen asignada una puntuación de 2, que en la escala de apreciación equivale a “raramente”.

Siguiendo los parámetros que se estudian en la situación extraña (Román, 2011), las personas con un estilo de apego evitativo suelen evitar la búsqueda de proximidad y mostrar autosuficiencia.

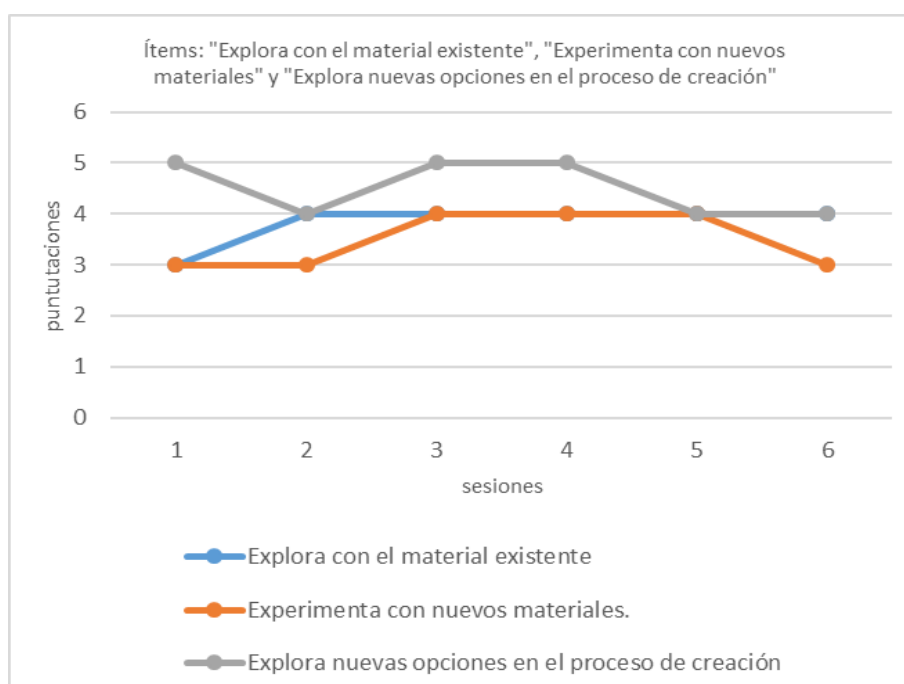
Esta cuestión también se puede apreciar en la preferencia de la obra frente a la arteterapeuta, Roberto, ha mostrado una clara preferencia al proceso artístico frente a la relación explícita con la arteterapeuta. A lo largo de las sesiones se mantiene distante y expresa explícitamente no querer abordar las implicaciones o aspectos personales respecto a la obra. De alguna manera, siempre encuentra “el motivo” adecuado para no profundizar en el proceso relacional con la arteterapeuta. Oliva (2011) destaca la dificultad que presentan los adolescentes con un estilo evitativo para comunicar emociones y presentar autosuficiencia.

No obstante, en el espacio previo de preparación de la mesa, se ha observado que Roberto encuentra un lugar propio. En este sentido, el momento previo a la sesión donde se prepara la mesa y el material está fuera del encuadre terapéutico, por lo que en ese espacio Roberto puede haber encontrado un lugar donde conectar y sentirse acogido sin la implicación personal que el taller, probablemente, le supone.

Continuando con el análisis de los resultados de Roberto, otros ítems destacables son los referentes a la exploración. En la siguiente gráfica (Gráfica 6) se pueden ver las puntuaciones otorgadas en los ítems “explora con el material existente” y “experimenta con nuevos materiales” y “explora con nuevas opciones en el proceso de creación”.

Gráfica 6.

Ítems “explora con el material existente”, “experimenta con nuevos materiales” y “explora con nuevas opciones en el proceso de creación” Roberto.



Se registran niveles de exploración altos tanto con el material como con la obra, estando sus puntuaciones, predominantemente, entre el 4 y el 5, siendo el 5 la puntuación máxima. Roberto se muestra muy sobreexcitado con el proceso de creación por lo que el uso del material, en ocasiones, no es elegido o pensado, sino sistemático o mecánico. También cabe señalar que realiza obras genuinas, como el avión, muy fuera de lo que se suele trabajar en el

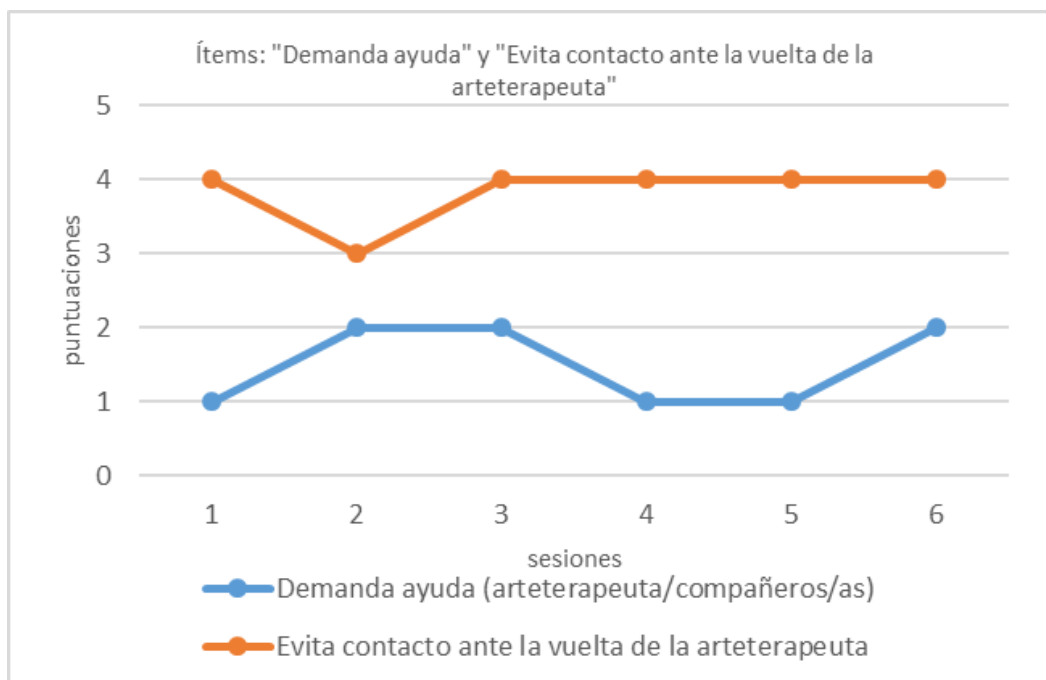
taller, a nivel artístico. Este aspecto es interesante, puesto que realiza esta obra desde el propio impulso y después puede establecer un puente entre ésta y él, aunque finalmente la deshecha. Se puede observar en la Gráfica 6 cómo las puntuaciones referidas a los ítems de exploración y experimentación están, por lo general, por encima de 3. En tres ocasiones ha puntuado con un 3 en experimentación con nuevos materiales y las demás sesiones ha puntuado con 4, que equivale a “frecuentemente” en la escala de apreciación. Respecto a la exploración, tanto con el proceso como con los materiales, ha recibido puntuaciones equivalentes a “frecuentemente” y “muy frecuentemente”. Román (2011) señala la capacidad exploratoria como una tendencia asociada a estilos seguros e inseguros evitativos. La diferencia entre estas dos posiciones es la capacidad autorreguladora y búsqueda de intimidad, es decir, una persona segura puntuaría bajo en las dimensiones de evitación y ansiedad ante la separación, mientras que una persona evitativa puntuaría alto en evitación y bajo en ansiedad ante la separación (Yárnoz y Comino, 2011).

En relación al punto anterior, se han dado muchos momentos de confrontación entre Roberto y su hermano. Sin embargo, cuando Mario no asistía, la conflictividad de Roberto disminuía. Por ello, se reflexiona sobre la posible dificultad para encontrar un lugar propio en el dispositivo arteterapéutico cuando su hermano está también. Se trata de una relación muy significativa, su hermano, y puede que este factor haya influido en la forma de encarar de Roberto esta actividad.

Siguiendo con el análisis de las puntuaciones obtenidas, se destacan las referentes a la demanda de ayuda y evitación. En este sentido, se pretende explorar el nivel de autosuficiencia. A continuación, se presenta la Gráfica 7 de las puntuaciones asignadas en los ítems “demanda ayuda” y “evita el contacto ante la vuelta de la arteterapeuta”.

Gráfica 7.

Ítems “demanda ayuda” y “evita el contacto ante la vuelta de la arteterapeuta” Roberto.



Se observa un alto nivel de autosuficiencia por parte de Roberto: un alto grado de independencia y rechazo al apoyo. En la Gráfica 7 se puede observar el contraste entre las puntuaciones obtenidas en la “demanda de ayuda” y “evita contacto ante la vuelta de la arteterapeuta”. En el primer ítem se establecen valores de 1 y 2 equivalentes a “nunca” o “raramente”, respectivamente, frente al segundo ítem donde se observan valores de 3 y 4, equivalentes a “ocasionalmente” y “frecuentemente”. Es decir, demanda poca ayuda y evita el contacto y la cercanía o el apoyo de la arteterapeuta. Oliva (2011) relaciona el estilo inseguro evitativo en la adolescencia con posiciones de autosuficiencia y estrategias de afrontamiento evitativas.

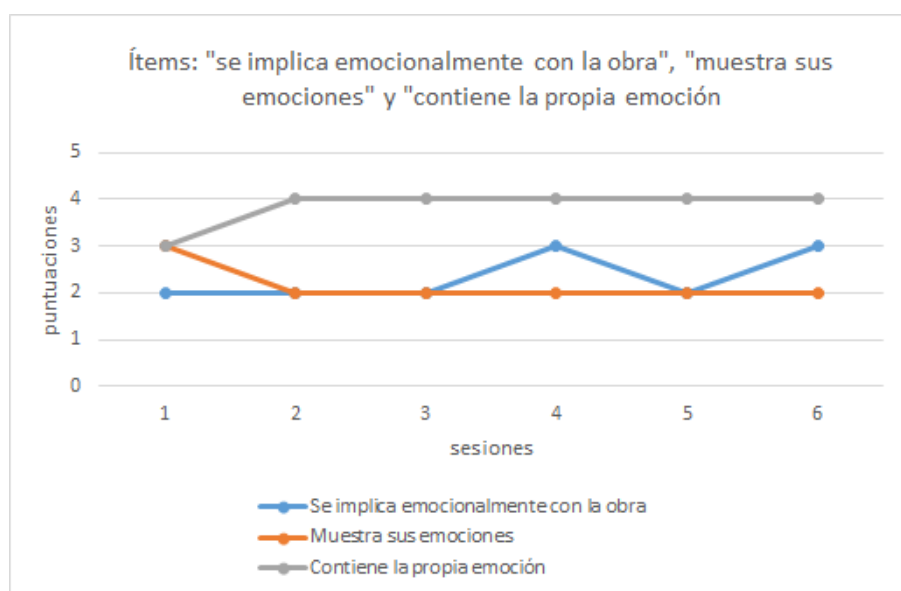
Al hilo de lo anterior, respecto a la autosuficiencia y estrategias de afrontamiento evitativas (Oliva, 2011), se observa baja tolerancia a la frustración y al error. En frecuentes momentos se observan limitados recursos para afrontar la frustración que le supone el trabajo con el material y la obra. Esto, en varias ocasiones, ha repercutido en un bajo cuidado del material, lanzándolo o tirándolo. También, ha abandonado alguna obra o la ha tirado porque no ha resultado como esperaba y ha mostrado resistencia a incluirla. Estos comportamientos pueden estar denotando cierta rigidez respecto a la tolerancia de lo que él identifica como “error”.

En este sentido, se observa minimización del error y baja muestra de vulnerabilidad. Otro aspecto destacable cuando algo no sale como espera, o cuando algunos/as compañeros/as han señalado algún “error”, ha sido la minimización del error con comentarios como “a la mierda” o “no me importa” donde expresa cierto desdén frente a esa situación. Otro hecho sugerente, es el referente a la obra que retira de la puesta en común, cuando le señalan una falta de ortografía, alegando que se la quiere llevar a casa. De alguna manera muestra una defensa ante ese momento donde se ha sentido expuesto, ya que la obra podría haberla cogido al acabar la sesión. Ese acto, de manera implícita, sugiere la idea de no mostrar o no exponer el error, la vulnerabilidad. Oliva (2011) señala que *“los adolescentes autosuficientes también presentan problemas en la percepción y comunicación de emociones, sobre todo cuando son negativas, que suelen afrontar ignorándolas, siendo muy extraño que busquen apoyo emocional cuando se sienten angustiados”*. (p.61)

En la siguiente gráfica se muestran las puntuaciones referentes a los ítems “se implica emocionalmente con la obra”, “muestra sus emociones” y “contiene la propia emoción”.

Gráfica 8.

Ítems “se implica emocionalmente con la obra”, “muestra emociones” y “contiene la propia emoción”.



Roberto muestra principalmente dos estados a lo largo de las sesiones, la alegría y excitación. Estos son los dos registros emocionales puestos en acto en sesión. Incluso ante los conflictos, se observa una tendencia a llevarlo todo a la broma o al chascarrillo. Desde ese lugar, Roberto se muestra cómodo. Se observa una resistencia importante a establecer puentes o conexiones entre él y la obra que pueda suponer una implicación emocional mayor. Roberto ha realizado comentarios como “*pero esto no quiere decir nada*”, refiriéndose al contenido de la obra y en alusión a la posibilidad de que pueda expresar algo interno. En la Gráfica 8 se puede observar una puntuación alta respecto a la contención emocional, frente a la muestra de emociones y la conexión emocional con la obra. Tal y como se indicaba anteriormente, el estilo inseguro evitativo se relaciona con una minimización de los afectos, así como evitación de la intimidad (Oliva, 2011).

Por lo general, llegar a cierto grado de intimidad y complicidad con Roberto ha resultado complejo (habrá que reflexionar también sobre los recursos propios personales de la arteterapeuta). Sin embargo, cuando se le brinda un espacio de escucha y de interés, se muestra más receptivo, sobre todo si hay una especificidad dirigida a él, como es el caso del momento previo a la sesión donde se preparaba el material y las mesas.

Por lo general, los aspectos destacables observados a través del protocolo con Roberto pueden resumirse en un alto grado de exploración, evitación del contacto y la intimidad, baja búsqueda de proximidad y complicidad y, finalmente, bajo repertorio de expresión emocional y contención. En este sentido, se observa que Roberto presenta una posición de cierta inseguridad respecto a la muestra emocional, más concretamente de la vulnerabilidad, así como evitación de la intimidad. Todo ello, presenta compatibilidad con un estilo relacionado con el apego inseguro evitativo.

Mario

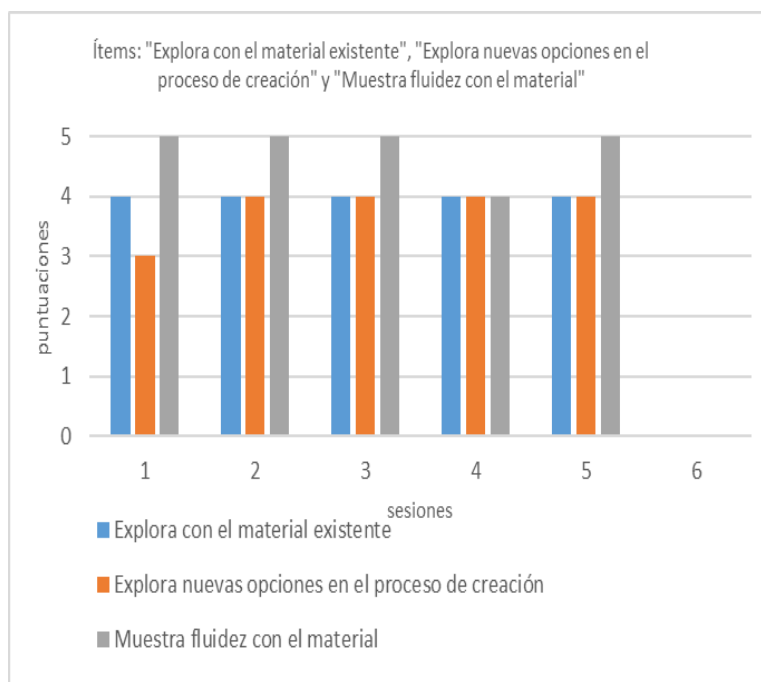
Respecto a la experiencia con Mario, algunas de las áreas que se destacan son la exploración y fluidez con el material; búsqueda y contacto con la arteterapeuta; y expresión y contención emocional.

A continuación, se muestra la Gráfica 9 que recoge las puntuaciones referentes a los ítems “explora con el material existente”, “explora nuevas opciones en el proceso de creación” y “muestra fluidez con el material”.



Gráfica 9.

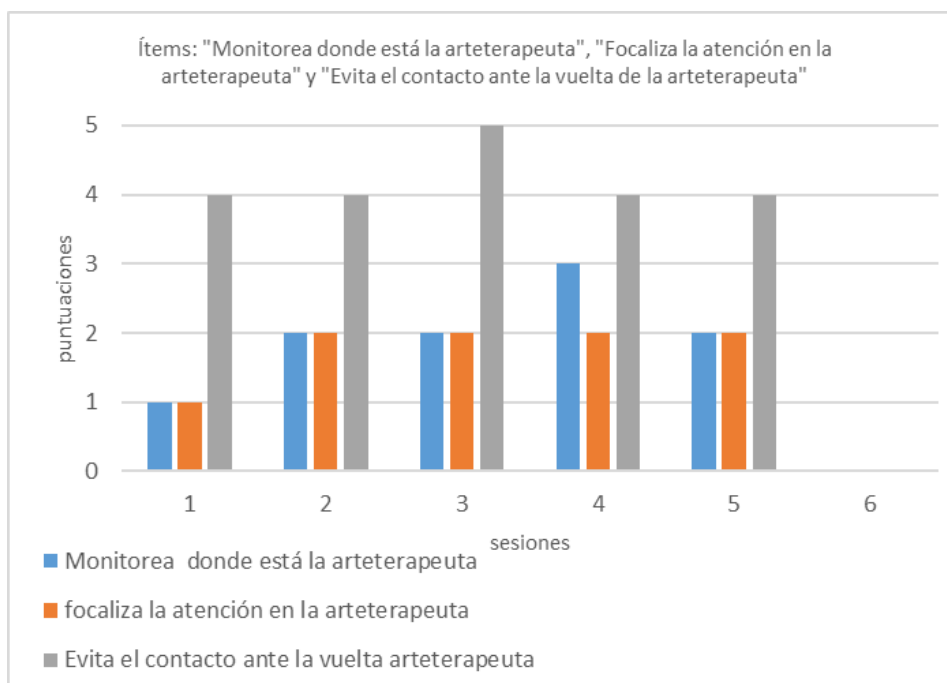
Ítems “explora con el material existente”, “explora nuevas opciones en el proceso de creación” y “muestra fluidez con el material” Mario.



Se observa que Mario presenta conductas exploratorias con el material y la obra. Se muestra fluido con el material, intentando alcanzar nuevos acabados y texturas. En la gráfica se puede observar cómo las puntuaciones en exploración y fluidez con el material obtienen puntuación por encima de 3, de forma mayoritaria. En relación con la Gráfica 10, “monitorea dónde está la arteterapeuta”, “focaliza la atención en la arteterapeuta” y “evita el contacto ante la vuelta de la arteterapeuta” se puede observar una tendencia hacia la evitación y la autosuficiencia.

Gráfica 10.

Ítems “monitorea dónde está la arteterapeuta”, “focaliza la atención en la arteterapeuta” y “evita el contacto ante la vuelta de la arteterapeuta” Mario.



En general no suele pedir ayuda y se muestra autosuficiente. En un par de ocasiones, una vez avanzado el proceso, se observa que Mario se pregunta dudas sin plantear la demanda de que le acompañen en la ejecución.

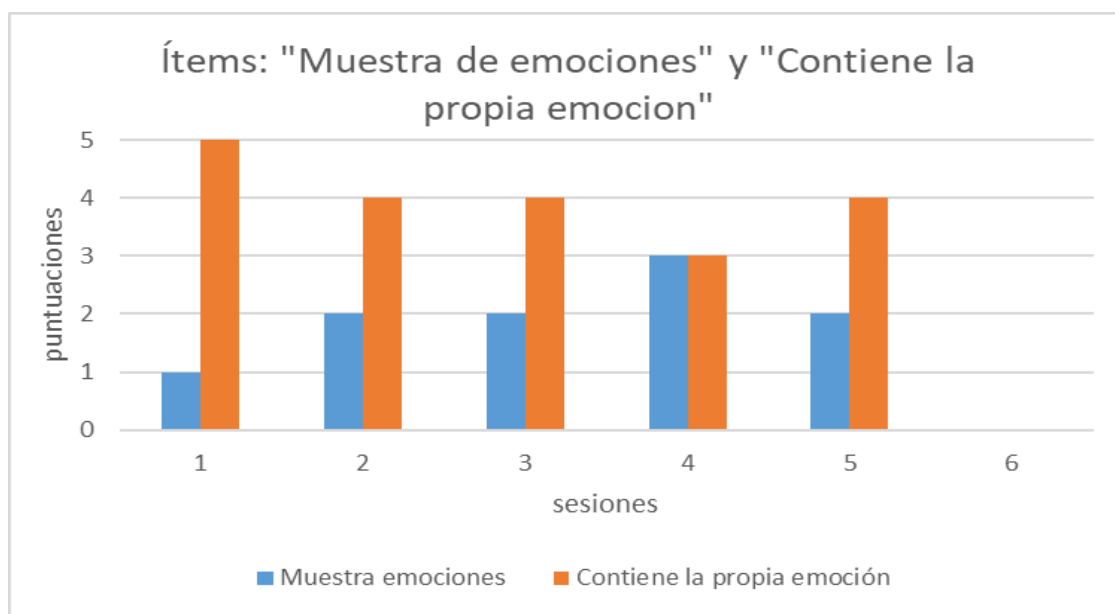
Mario suele centrarse en el trabajo creativo y no suele buscar con la mirada a la arteterapeuta. Cuando ella se acerca no la rechaza, pero se suele mostrar escueto. En la Gráfica 10 se observa el contraste entre las puntuaciones de búsqueda y evitación. En este sentido, existe una focalización clara hacia la obra frente a la búsqueda de proximidad.

Si se ponen en relación las dos gráficas anteriores, se puede ver una tendencia a la exploración con la obra y el material, combinado con una tendencia a evitar a la arteterapeuta y su apoyo o ayuda. En este sentido, Oliva (2011) destaca como el estilo inseguro evitativo se caracteriza por la autosuficiencia. También Román (2011) señala en el apego inseguro evitativo la tendencia a la exploración, así como a la evitación de intimidad o búsqueda de proximidad.

En la siguiente gráfica (Gráfica 11) se muestran las puntuaciones relativas a los ítems “muestra de emociones” y “contiene la propia emoción”.

Gráfica 11.

Ítems “muestra de emociones” y “contiene la propia emoción” Mario.



Respecto al áreas emocional se puede ver una evolución sensible durante el proceso, en el que al principio Mario muestra un repertorio emocional expresivo limitado y muy focalizado en respuestas de enojo y queja de forma explosiva. Según Oliva (2011), los/as adolescentes con un estilo de apego inseguro evitativo suelen tener un desempeño social más hostil. Mónaco et. al, (2021) también destaca los episodios de hostilidad que presentan las personas con estilo de apego inseguro evitativo, aunque tienden a esconder su enfado.

A medida que avanza el taller, en el tiempo, Mario se observa más relajado e incluso receptivo. En general, su posición respecto a la expresión emocional tiende a la contención. En cuanto a la intimidad, en relación con lo anterior, se puede ver una progresión, desde una posición más hermética con expresiones como “esto no significa nada”, “no sé” o “esto a mí no me pasa” a planteamientos más abiertos y comunicativos como “tuve, dos tórtolas, pero murieron y eran muy amigas mías”. Cabe

destacar que es capaz de mostrar ese vínculo con mascotas, sin embargo no refiere apreciaciones positivas respecto a relaciones significativas con personas de referencia. Oliva (2011) enuncia la posición de distanciamiento que muestran las personas con un estilo inseguro evitativo. En la gráfica se observa, en general, una baja muestra de emociones y alta contención.

En cuanto a la tolerancia a la frustración y al error, se ha observado también cierto grado de progresión, aunque manifiesta mediante su lenguaje verbal y no verbal su desagrado. No obstante, su tendencia ha sido evitar esa frustración deshaciéndose de la obra, o minimizando el error. En general, no muestra su vulnerabilidad o dificultad. Mónaco et. al, (2021) destaca la tendencia de los/as jóvenes con un estilo inseguro evitativo a minimizar el afecto negativo o a presentarse de forma optimista. En general, Mario muestra una tendencia a evitar la intimidad y a expresar aspectos internos propios. Se ha observado que los ajustes en supervisión han servido para promover una mayor receptividad en Mario, mostrándose más cómodo y relajado en dicho espacio. Mantiene mayor atención en la exploración y el proceso artístico y se puede entrever una posición de cierta inseguridad respecto a la búsqueda de proximidad e intimidad. Román (2011) relaciona la alta tendencia a la exploración, la evitación de la proximidad y la indiferencia ante la reunión con la figura de referencia con el estilo de apego inseguro evitativo.

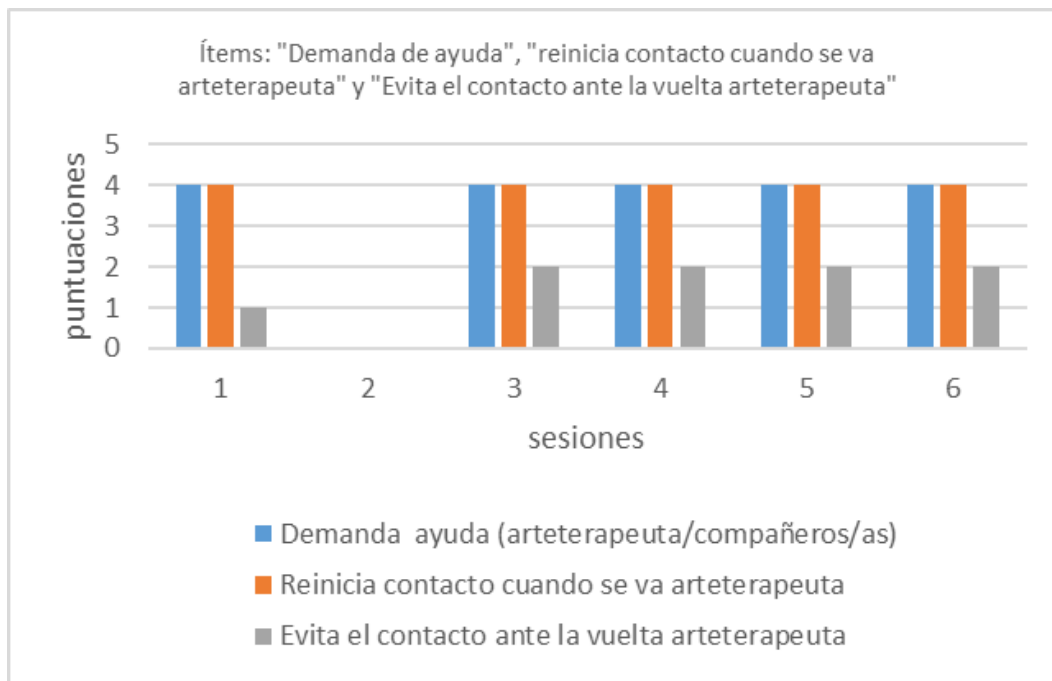
Leila

Del proceso seguido con Leila, a continuación, se muestran datos obtenidos a través de la herramienta de registro referentes a las búsqueda y evitación del contacto, exploración y fluidez con el material y la obra, tolerancia a la frustración y emocionalidad.

A continuación, se expone la Gráfica 12 referente a los ítems “demanda de ayuda”, “reinicia contacto cuando se va la arteterapeuta” y “evita el contacto ante la vuelta de la arteterapeuta”.

Gráfica 12.

Ítems “demanda de ayuda”, “reinicia contacto cuando se va la arteterapeuta” y “evita el contacto ante la vuelta de la arteterapeuta” Leila.



En cuanto a la demanda de ayuda, la joven pone de manifiesto en muchas ocasiones que no sabe si podrá realizar la tarea, lo que muestra, en cierto grado, un autoconcepto negativo respecto a su capacidad de desempeño puesto que realiza una búsqueda de validación en cuanto a su desempeño. Se observa que demanda ayuda de manera sistemática.

Respecto al reinicio y evitación del contacto Leila, muy frecuentemente, se muestra receptiva a la interacción con la arteterapeuta y cuando ésta se acerca durante la sesión, ella plantea preguntas que promueven que la profesional continúe cerca. También se observa búsqueda al inicio de las sesiones y al final. En este sentido, en varias ocasiones se ha quedado después del final de la sesión para continuar la conversación con la arteterapeuta. En la gráfica se puede observar esa tendencia a la búsqueda de la arteterapeuta frente a la exploración en el proceso de creación. Existe un contraste.

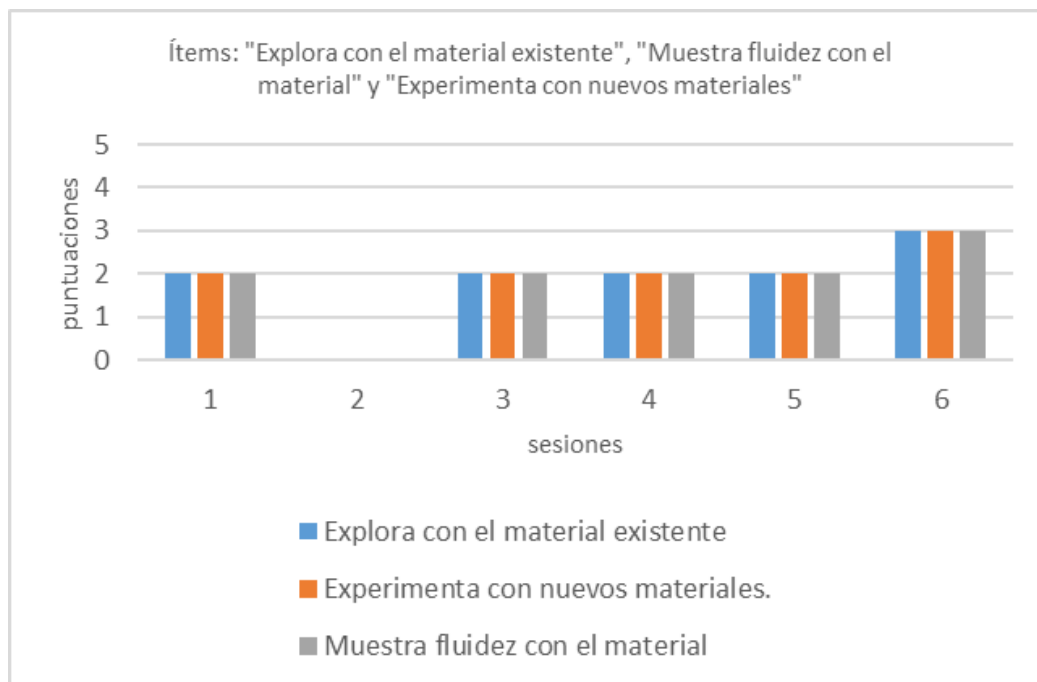
Siguiendo a Mónaco et. al, (2021), la presencia de búsqueda de contacto y la preocupación por la aceptación se relacionan con el estilo inseguro ambivalente. Oliva

(2011) también señala la falta de autonomía que presentan los/as adolescentes con este tipo de apego. En este sentido se puede apreciar en la demanda de ayuda, en la necesidad de validación y en la búsqueda de proximidad cierta tendencia a la preocupación por la aceptación y esa limitada autonomía. Esto último, también guarda relación con los planteamientos de Barthlomew y Horowitz (Yáñez et. al, 2001) respecto a los modelos internos de trabajo, los cuales asocian al estilo inseguro ambivalente una visión negativa del self.

A continuación, se muestran dos gráficas: la Gráfica 13 es la relativa a las puntuaciones de los ítems “focaliza la atención en la arteterapeuta” y “explora nuevas opciones en el proceso de creación”; la Gráfica 14 recoge las puntuaciones de los ítems “explora con el material existente”, “muestra fluidez con el material” y “experimenta con nuevos materiales”.

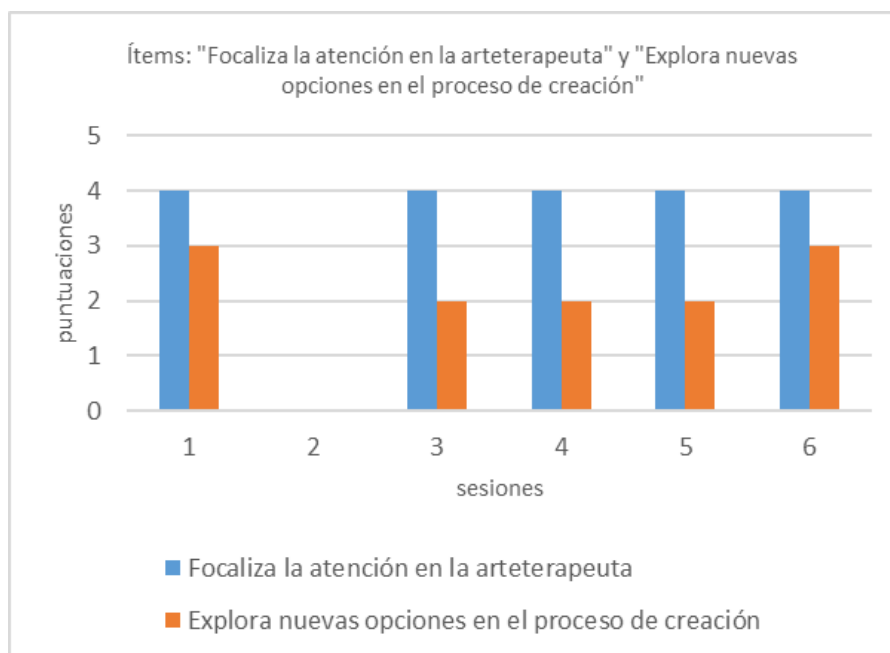
Gráfica 13.

Ítems “focaliza la atención en la arteterapeuta” y “explora nuevas opciones en el proceso de creación” Leila.



Gráfica 14.

Ítems “explora con el material existente”, “muestra fluidez con el material” y “experimenta con nuevos materiales” Leila.



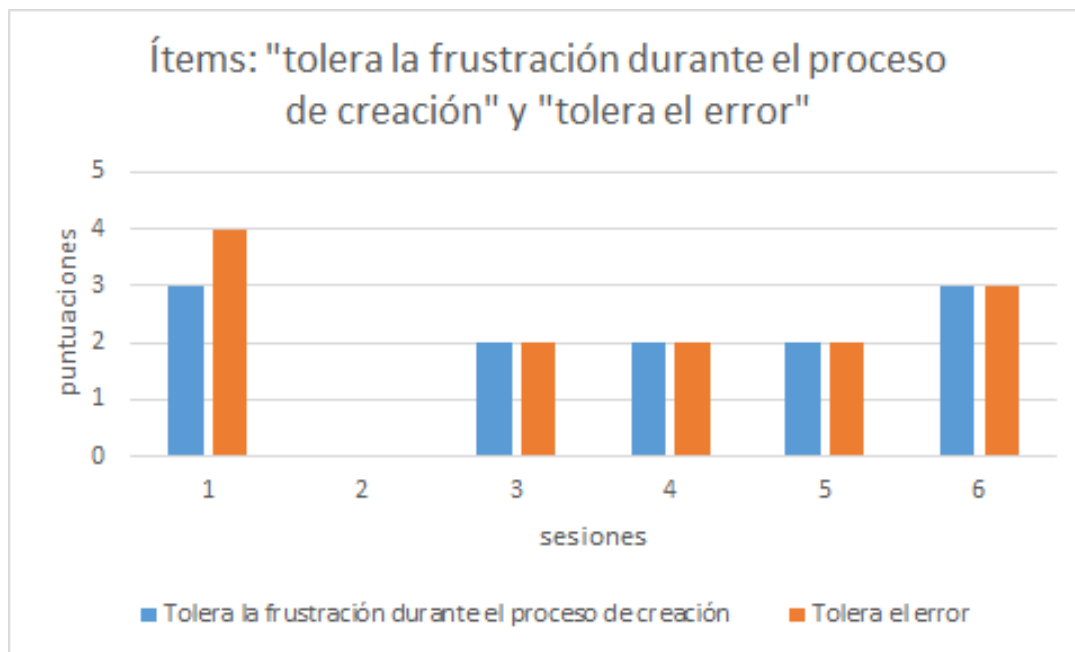
En la Gráfica 13 se puede observar la preferencia, predominantemente, a la atención de la arteterapeuta frente a la exploración en el proceso de creación. Román (2011) relaciona el estilo de apego inseguro ambivalente con la tendencia a la búsqueda de proximidad frente a una baja exploración. Esto se corresponde con lo planteado anteriormente respecto a la autonomía de las personas que presentan un estilo inseguro ambivalente (Oliva, 2011).

En la Gráfica 14, se puede contrastar esa limitada exploración y experimentación con el material, al hilo de los planteamientos sobre la autonomía. Se observa el uso repetido de la témpera y una exploración ciertamente limitada. Además, ha demandado mucho apoyo y ha manifestado no saber cómo realizar su obra en muchas ocasiones. Esto se refleja en el grado de fluidez manifestado en las sesiones, ciertamente bajo. En la gráfica se puede observar como el grado de exploración, experimentación y fluidez ha sido relativamente bajo.

En la Gráfica 15 se recogen los datos referentes a los ítems “tolera la frustración durante el proceso de creación” y “tolera el error” como elementos indicadores sobre su capacidad de afrontamiento durante el proceso de creación.

Gráfica 15.

Ítems “tolera la frustración durante el proceso de creación” y “tolera el error” Leila.

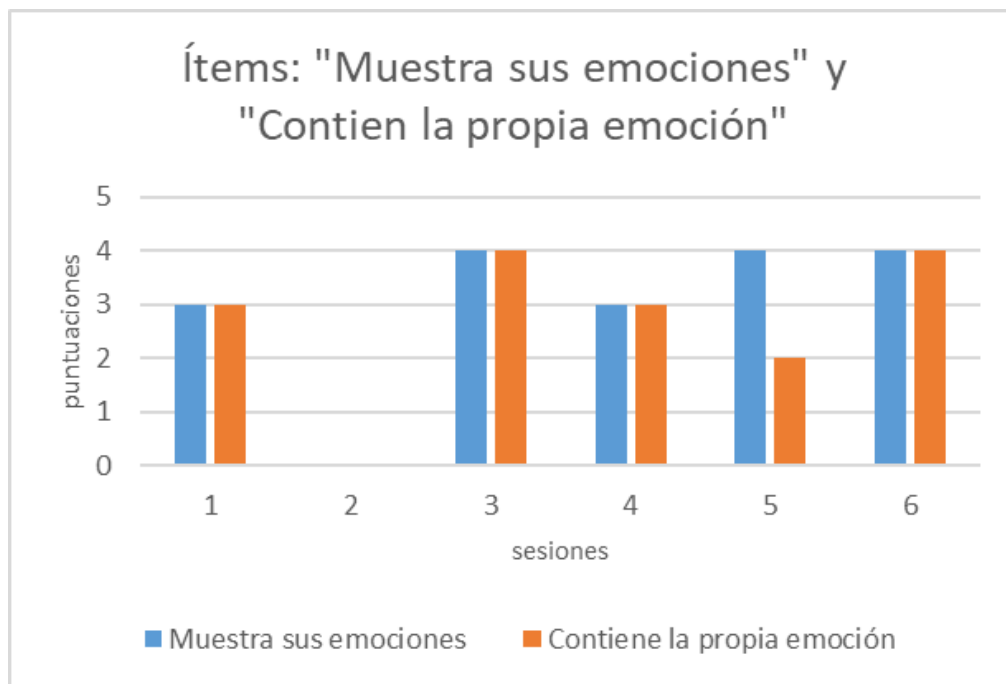


El proceso de creación ha supuesto para ella momentos de frustración en los que ha solicitado mucha ayuda y también validación. Se observa la necesidad de presencia y acompañamiento por parte de la arteterapeuta. También existen ciertas repeticiones, aunque parece que no llega a materializarse la integración de sus propios símbolos. En general, se observa que las puntuaciones obtenidas en estos ítems a lo largo de las sesiones, no superan el 2 en tres de las cinco sesiones. No obstante, en la primera y la última sesión se observan diferencias de postura.

En la Gráfica 16 se muestran los resultados de los ítems “muestra sus emociones” y “contiene la propia emoción”, los cuáles pertenecen a la dimensión “emocionalidad”.

Gráfica 16.

Ítems “muestra sus emociones” y “contiene la propia emoción” Leila.



Se muestra muy introspectiva y con capacidad de establecer una conexión entre su obra y ella, aunque no se ha desarrollado un diálogo profundo entre estos dos elementos. Leila presenta un alto grado de expresión emocional y una contención, en ocasiones, baja relativa a los afectos negativos. Aunque en otras, logra autorregularse. Se muestra expectante y receptiva a la afectividad de la arteterapeuta. Tal como se señalaba anteriormente, las personas con un estilo de apego inseguro ambivalente muestran alto grado de preocupación por la conexión e intimidad y dificultades para la regulación emocional (Mónaco et. al, 2021).

De forma general, se ha observado cierto grado de inseguridad respecto a la exploración con la obra y el material; autoconcepto negativo respecto a su capacidad de desempeño; una posición dependiente respecto a la toma de decisiones y ejecución; así como cierta dificultad, en ocasiones, para la autorregulación, combinada con momentos de contención. Todo ello, presenta un escenario compatible con el estilo de apego inseguro ambivalente.

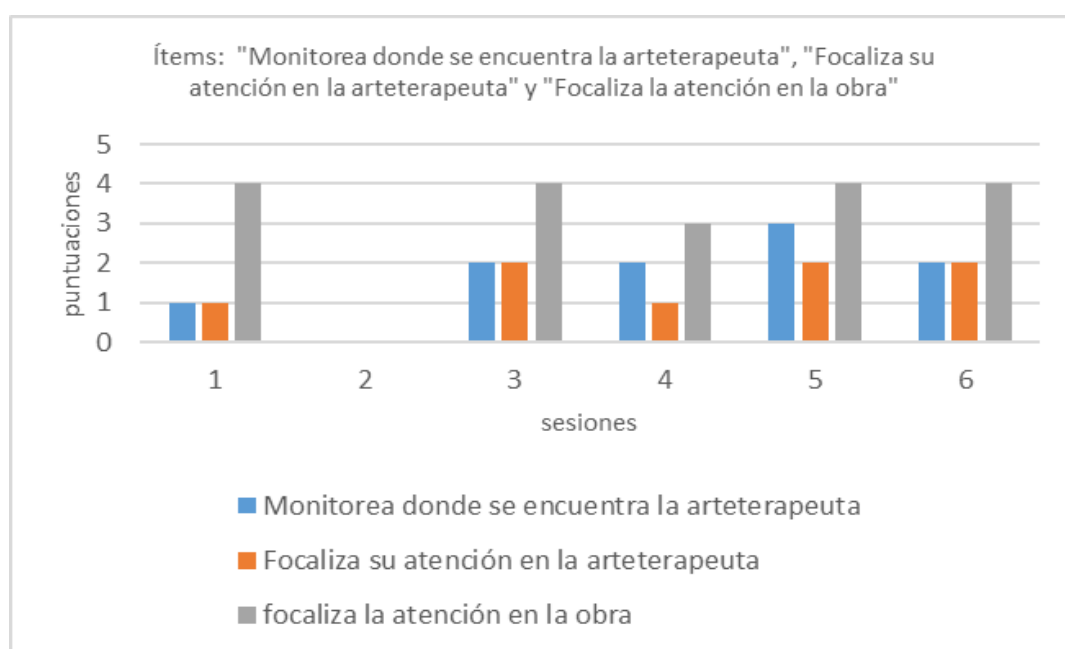
Sara

A continuación, se muestran resultados obtenidos a través del uso del protocolo de observación con Sara durante el proceso de intervención. Se destaca la información referente búsqueda de proximidad, demanda de ayuda, evitación del contacto con la arteterapeuta, exploración y experimentación con el material existente, así como expresión y regulación emocional.

En la siguiente gráfica (Gráfica 17) se pueden ver los resultados obtenidos en los ítems “monitorea donde se encuentra la arteterapeuta”, “focaliza su atención en la arteterapeuta” y “focaliza la atención en la obra”.

Gráfica 17.

Ítems “monitorea donde se encuentra la arteterapeuta”, “focaliza su atención en la arteterapeuta” y “focaliza la atención en la obra” Sara.



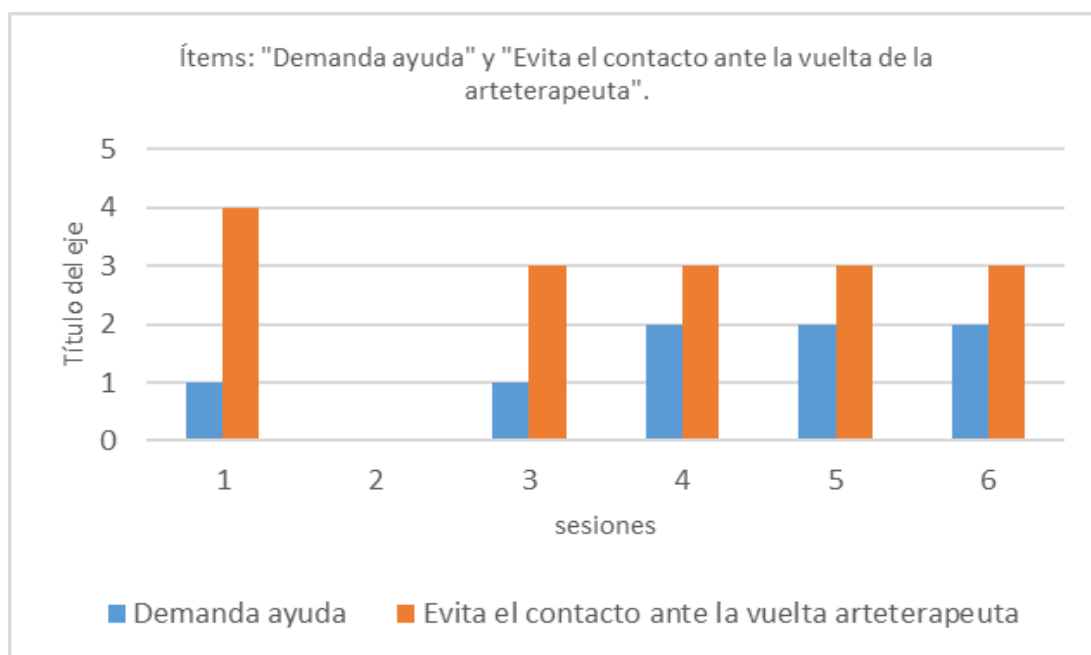
Se observa preferencia al proceso de creación frente a la relación con la arteterapeuta. En general, a lo largo de las sesiones, Sara prefiere centrarse en la obra y no existe casi búsqueda con la mirada o búsqueda para interactuar. En la Gráfica 17 se observan puntuaciones medio-bajas con respecto a la búsqueda con la mirada, así como un contraste entre atención a la obra y a la arteterapeuta, mostrando clara preferencia por la obra. Román (2011), señala que los estilos evitativos se caracterizan por mantener cierta

distancia emocional con las figuras de referencia.

En la siguiente gráfica (Gráfica 18), se exponen las puntuaciones correspondientes a los ítems “demanda ayuda” y “evita el contacto ante la vuelta de la arteterapeuta”.

Gráfica 18.

Ítems “demanda ayuda” y “evita el contacto ante la vuelta de la arteterapeuta” Sara.

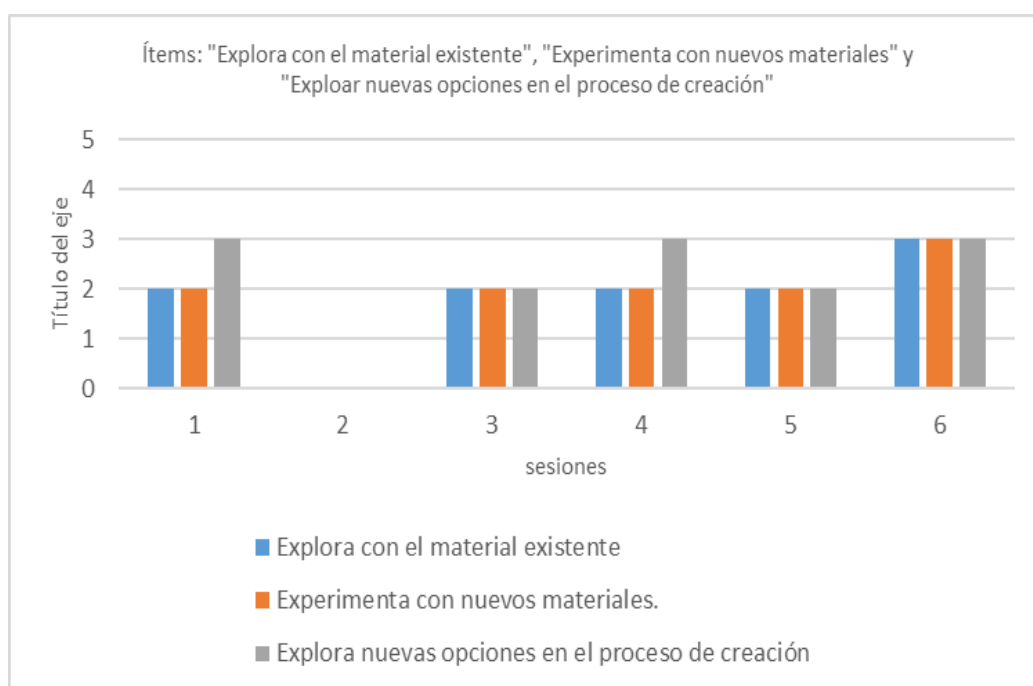


Uno de los elementos destacables del proceso de Sara ha sido la limitada demanda de apoyo. No la ha rechazado directamente nunca, pero en general se ha mostrado poco receptiva ante esta posibilidad. Se observa en la Gráfica 18 la existencia de cierta tendencia a evitar el contacto con la arteterapeuta cuando regresa, puntuando con un 4 en la primera sesión y con un 3 en el resto. Respecto a la demanda de ayuda también se pueden ver puntuaciones bajas, por lo que apenas hay petición de ayuda. Estos dos ítems dejan entrever una posición de distancia en la que la joven no demanda y tampoco muestra receptividad. No obstante, desde un plano longitudinal, se pueden ver puntuaciones menos extremas a lo largo del proceso. Este aspecto se valora como positivo, puesto que habla de una posición menor evitativa y más receptiva conforme avanzan las sesiones. Oliva (2011) refiere, sobre los adolescentes con un apego inseguro evitativo, la tendencia a mostrarse autosuficientes y mostrar distancia emocional.

A continuación, se muestra la Gráfica 19 correspondiente a las puntuaciones de los ítems “explora con el material existente”, “experimenta con nuevos materiales” y “explora nuevas opciones en el proceso de creación”.

Gráfica 19.

Ítems “explora con el material existente”, “experimenta con nuevos materiales” y “explora nuevas opciones en el proceso de creación” Sara.



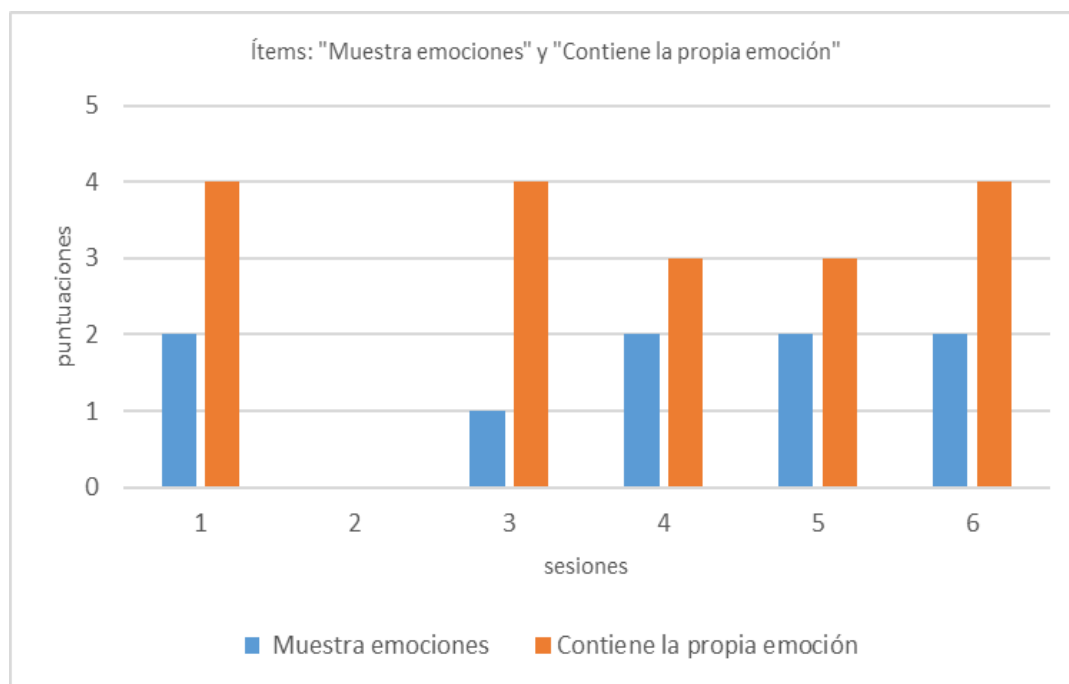
La exploración es intermitente, a lo largo de las sesiones ha ido fluctuando. Ha habido momentos en los que ha mostrado una actitud de mayor exploración y otras en las que no, principalmente con el proceso de creación. Sin embargo, la exploración, en general, ha sido limitada.

A la hora de explorar con el material, se observa que Sara no ha realizado un proceso de prueba o juego con este. Sí ha mostrado cuidado y respeto con el material y ha utilizado predominantemente témpera y rotulador. También ha incluido los materiales propuestos en dos ocasiones. En general, se observa una baja exploración con el material. Siguiendo a Román (2011), las personas con un estilo inseguro ambivalente muestran un grado bajo de exploración.

En cuanto al área emocional, en la siguiente gráfica (Gráfica 20) se muestran las puntuaciones referentes a los ítems “muestra emociones” y “contiene la propia emoción”.

Gráfica 20.

Ítems “muestra emociones” y “contiene la propia emoción”.



Se ha observado cierta dificultad para establecer conexiones entre ella y su obra. Este proceso se ha realizado en función de la predisposición que Sara ha mostrado para ello.

En cuanto a la expresión emocional, de manera global, Sara se ha mostrado contenida emocionalmente. Ha trabajado de forma repetida, durante varias sesiones, sobre la pereza. En la Gráfica 20 se puede ver el alto grado de contención emocional mostrado durante las sesiones, frente a una muestra limitada de emociones. Oliva (2011) destaca la dificultad que presentan las personas con un estilo inseguro evitativo en cuanto a la capacidad de expresión de emociones y la tendencia al control emocional.

En general, se observa que Sara ha presentado una actitud de no búsqueda ni demanda hacia la arteterapeuta ni los compañeros. También, se muestra ciertamente, resistente al

apoyo, cercanía e intimidad con la arteterapeuta. En cuanto al proceso de exploración, se ha mantenido en una posición poco activa. En definitiva, se puede entrever en Sara una posición de cierta tendencia a la distancia emocional y autosuficiencia, compatible con un estilo de apego inseguro evitativo. Sin embargo, también presenta una conducta limitada en el área de exploración, lo cual no permite establecer unas conclusiones claras.

3.2. Análisis y discusión: resultados de las entrevistas.

Con la finalidad de triangular las observaciones realizadas durante el proceso de intervención, se elabora una entrevista dirigida a los/as participantes para poder recoger información que permita poner en relación los datos obtenidos en el registro y su propia experiencia. De esta manera se pretende contrastar las apreciaciones recogidas en el protocolo de observación con sus propias respuestas. Para ello se diseñan preguntas enfocadas a la indagación de los aspectos que se pretenden recoger con el protocolo de observación.

Se trata de una entrevista semiestructurada, por lo que las preguntas se han confeccionado de forma previa, en función a la información que pretende extraer. Además, las preguntas tienen un carácter abierto y durante el encuentro, se ha podido variar de orden teniendo en cuenta la situación y hacia donde deriva la conversación (Díaz-Bravo et. al, 2013).

El registro, como ya se ha explicado en capítulos anteriores, pretende observar conductas que permitan identificar parámetros respecto a la dimensión relacional de la persona. En este sentido, el diseño del protocolo de observación está configurado en torno a elementos que diferentes autores/as identifican como propios de las conductas de apego, desde la teoría del apego, dentro de un contexto de arteterapia con menores.

Así, la entrevista pretende encontrar si la propuesta de protocolo de observación sirve para observar lo que se pretende desde la opinión y las respuestas personales de cada participante. Por ello, en su diseño se han establecido categorías y en base a ellas, preguntas. Las categorías hacen referencia a la información que se pretende extraer:

- Exploración
- Búsqueda de proximidad-intimidad
- Autorregulación y expresión emocional
- Concepto de sí mismo/a y los/as otros/as

Estructura entrevista

Las preguntas se han organizado en torno a temas, para facilitar un orden y una estructura durante la entrevista. Se exponen en la Tabla 38.

Tabla 38.

Estructura entrevista: parámetros de observación, preguntas y categorías.

Parámetros de observación	Preguntas	Categorías
Material	1. ¿Con qué materiales has trabajado mejor?, ¿por qué crees?	Exploración
	2. ¿Con qué materiales has trabajado peor?, ¿por qué crees?	Exploración
Obra	3. Mirando hacia atrás, a todas las propuestas que se os han hecho (incluir palabras, fotos, recortes revista...) ¿Qué te han parecido ese tipo de propuestas?	Exploración
	4. ¿Cómo te has visto creando tus obras? ¿Sientes que en algún momento no estaban quedando o no quedaron como tú querías? ¿Cómo han sido esos momentos? ¿Qué hiciste?	Concepto de sí mismo/a Exploración
	5. En el momento de comenzar a crear, ¿Cómo empezabas? ¿Te ha costado? ¿Pediste ayuda? ¿Prefieres que la arteterapeuta te ayude o resolverlo tú mismo/a?	Búsqueda de proximidad-intimidad. Exploración
	6. ¿Qué opinas de tus obras?	Concepto de sí mismo/a



Capítulo 8:
Resultados: análisis y discusión

	7. Del 1 al 5 ¿cuánto crees que tienen que ver tus obras contigo?	Concepto de sí mismo/a Autorregulación y expresión emocional
Emocionalidad	8. ¿Podrías decirme sobre qué emociones has trabajado? Si tuvieras que poner una nota, del 1 al 5, ¿podrías decirme en qué medida prefieres compartirlo con la arteterapeuta y/o los compañeros/as?	Autorregulación y expresión emocional
Relación con la arteterapeuta	Ahora te voy a preguntar por la arteterapeuta. Para que sea anónimo, escribirás en una hoja las respuestas. Yo las guardaré y las leeré después.	
	9. Del 1 al 5, durante el proceso de creación ¿te gustaba que la arteterapeuta se acercase a ti para echarle una mano?, ¿por qué?	Búsqueda de proximidad-intimidad
	10. Del 1 al 5, durante el proceso de creación ¿te gustaba que la arteterapeuta se acercase a ti para conversar sobre tu obra?, ¿por qué?	Búsqueda de proximidad-intimidad / Autorregulación y expresión emocional
	11. Del 1 al 5, en los momentos en los que habéis conversado sobre cómo te sientes, ¿te has sentido cómodo/a?	Autorregulación y expresión emocional / Búsqueda de proximidad-intimidad
Relación compañeros	12. Durante las sesiones, ¿qué tal te has sentido con los compañeros?	Búsqueda de proximidad-intimidad / Concepto de sí mismo/a y los/ otros/as
	13. ¿Te has sentido cómodo/a trabajando en grupo?	Búsqueda de proximidad-intimidad



	14. ¿Cómo crees que se ha portado el resto del grupo?, ¿y tú?	Concepto de sí mismo/a y los/ otros/as
Valoración general actividad	15. En base a la actividad que has realizado estos meses aquí, ¿podrías definirme con tus palabras, qué es para ti el arteterapia?	Valoración general
	16. ¿Qué aspectos positivos destacarías? ¿Qué es lo que más te ha gustado?	Valoración general
	17. ¿Qué aspectos negativos destacarías? ¿qué es lo que menos te ha gustado?	Valoración general
	18. ¿Podrías decirme qué reflexiones y/o conclusiones has podido hacer en este espacio? Respecto a ti, ¿te llevas algún aprendizaje?, ¿cuál?	Concepto de sí mismo/a y los/as otros/as
	19. ¿Qué te han parecido las conversaciones del principio?, ¿cómo te has sentido?	Búsqueda de proximidad-intimidad
	20. ¿Qué te han parecido las del final?, ¿cómo te has sentido?	Búsqueda de proximidad-intimidad
	21. ¿Crees que en algún momento se han hablado de temas que tienen que ver contigo?	Concepto de sí mismo/a y los/as otros/as Autorregulación y expresión emocional
	22. Del 1 al 5, ¿crees que esta actividad te ha servido para conocerte mejor a ti mismo/a?	Concepto de sí mismo/a y los/as otros/as / Autorregulación y expresión emocional

Fuente: elaboración propia



Análisis entrevistas Jhoana

A raíz de las respuestas de Jhoana se pueden destacar los siguientes elementos: En la **categoría de exploración**, muestra su preferencia a ser ayudada y manifiesta la dificultad ante el inicio del trabajo. Esto compatibiliza con las observaciones realizadas a través del protocolo de observación. Algunas de las verbalizaciones han sido: *“Hombre, yo qué sé, sí me quedaban bien, más o menos, pero a veces no, no sé (...) yo prefiero que me ayudes y así pues empiezo, no sé, es que empezar me cuesta”*. También: *“La verdad que eso (comenzar la obra) me ha costado a veces, porque no sabía cómo empezar y yo quería que quedara bien y como tampoco sé pintar, pues no sé... Pero luego ya sí”*.

Otro aspecto destacable respecto a la exploración también es el referente al uso de material, donde Jhoana responde que le resulta más sencillo el trabajo con los materiales que ya conoce, como el rotulador, frente a las témperas. Al respecto enuncia:

“Es más chulo, aunque se me da peor (respecto a las témperas) (...) con los rotus, sé más o menos cómo hacer las cosas”.

Esto se corresponde con las apreciaciones realizadas a través del protocolo de observación durante las sesiones, donde se identifica una autonomía limitada en este sentido. Oliva (2011) destaca, respecto a los adolescentes con un estilo inseguro ambivalente, la limitada autonomía.

En cuanto a la **búsqueda de proximidad**, Jhoana refleja que le gusta la presencia de la arteterapeuta, que se acerque, que le pregunte, que le escuche. Respecto a la proximidad de los compañeros, se observa una diferenciación entre los que se lo toman en serio y los que no. En este sentido, indica:

“Con los compañeros bien, o sea, tienen sus cosas, a veces son muy tontos (...) a ver, que a veces pues no se lo toman en serio (...) algunos, no todos. Pero bien, no sé”. También manifiesta *“sí, a veces no, porque se ponen a hacer el tonto”*.

En cuanto a la ayuda de la arteterapeuta o resolverlo ella misma, refiere *“prefiero que me ayudes tú”*. En esta respuesta se puede apreciar esa preferencia al acompañamiento y cercanía. En general, Jhoana valora la cercanía y la proximidad con la arteterapeuta y así lo refleja en sus respuestas escritas: *“me gusta que me ayude”*, *“me gusta hablar de lo que pinto”* y *“sí, me gusta que me escuches”*.

Asimismo, con las conversaciones del principio y el final, Jhoana las valora positivamente, las disfruta: *“eso está bien, porque llegas y no hay que pintar directamente”*. En cuanto a las conversaciones de cierre *“pues también, porque, no sé, a veces pues pienso en cosas (...) que me hace pensar”*. En este último caso, la participante manifiesta el valor que supone el espacio de cierre con respecto a la autorreflexión.

Respecto a la búsqueda de proximidad, Mónaco et. al, (2021) señalan la “fuerte necesidad de cercanía” (p.21), en el caso de las personas con un estilo de apego inseguro ambivalente o ansioso.

En la categoría de **autorregulación y expresión emocional**, se observa como Jhoana apunta a su preferencia por expresar cómo se siente, especialmente con la arteterapeuta ya que con algunas personas participantes del grupo no se siente igual de cómoda, porque quizá no lo tomen en serio. En este sentido, Jhoana sí le otorga un valor a disponer de ese espacio con la arteterapeuta, aunque teme que otros/as compañeros/as pueden no entenderlo. Jhoana señala, respecto a las emociones abordadas: *“mis cosas, cómo me siento cuando no me escuchan, o sola, también como que tengo que creer más en mí y mis cosas buenas”*.

Ante la pregunta sobre si sus obras tienen que ver con ella, Jhoana responde *“claro, o sea, pues sí. Es como yo soy, son mis cosas”*, por lo que la participante se ve referenciada en su proceso.

En el plano de la **autorregulación emocional**, diferentes autores sostienen que las personas con un estilo de apego inseguro de tipo ambivalente suelen caracterizarse por un alto grado de preocupación y ansiedad, bajo grado de evitación, así como preocupación por las relaciones (Mónaco et. al, 2021). En este sentido, en el caso de Jhoana se observa esa preocupación por la cercanía, las relaciones y la soledad cuando verbaliza *“cómo me siento cuando no me escuchan, o sola, también como que tengo que creer más en mí y mis cosas buenas”*.

En cuanto al **concepto de sí misma y los/as otros/as**, Jhoana muestra, en algunos aspectos un buen concepto de sí misma, como el comportamiento, mientras que, en

otros, expone una concepción negativa, como su desempeño y el resultado de sus obras. Esto se puede identificar en las respuestas obtenidas a través de las preguntas referentes a la satisfacción con sus obras resultantes. La joven responde *“hombre, yo que sé, sí me quedaban bien, más o menos, pero a veces no, no sé. Yo cuando no sé pues te llamo”*. También indica *“mis obras, pues algunas se han quedado bonicas, pero (ríe) tampoco soy una experta (...) algunas se quedaron muy feas”*. En esta última respuesta, se puede identificar cierto infravalor hacia sus propias creaciones, lo que podría asociarse con una visión ciertamente negativa de sí misma. Al respecto, Martínez y Santelices (2005) destacan los planteamientos de Bartholomew y Horowitz en los que asocian una visión negativa del self con el estilo de apego inseguro ambivalente.

Con respecto al comportamiento propio y grupal Jhoana no muestra gran seguridad respecto a su propio comportamiento, busca cierta validación en su respuesta: *“yo me he portado bien, y los demás, pues a ratos, bueno, yo qué sé, yo me he portado bien más o menos, ¿no?”*. Se hace presente la búsqueda de aprobación, la cual en la adolescencia se reorienta desde las figuras parentales hacia los iguales u otros referentes (Oliva, 2011). Además, se observa, de nuevo, esa preocupación por la búsqueda de apoyo, combinada con la preocupación, característica en los estilos de apego inseguro ambivalente (Oliva, 2011).

Referente a las preguntas de si esta actividad le ha servido y se han hablado de temas que tienen que ver con ella, responde *“a mí me ha gustado mucho, no sé cuando hablamos en la mesa y me dices cosas (...) he pensado cosas que no había pensado antes”*. En este sentido, de estas preguntas se puede extraer la búsqueda y la preferencia por el contacto y la cercanía.

En general, se observa cierta compatibilidad con las observaciones realizadas en las sesiones respecto a su limitada exploración; deseo de búsqueda de proximidad y apoyo en la arteterapeuta para explorar; una imagen de sí misma, en ciertos aspectos, un tanto negativa, así como de la confiabilidad de los/as otros; y, también, la disposición respecto a la expresión emocional y compartir estos espacios de intimidad con la arteterapeuta. En este sentido, Mónaco y Montoya (2015) enuncian: *“el apego ambivalente muestra bajos niveles de confianza en el establecimiento de relaciones afectivas, pero a la vez un alto deseo de mantener proximidad con estas, aunque todo*

ello acompañado de temor e inseguridad” (p.14). Se puede entrever cierto grado de correspondencia entre las apreciaciones establecidas a través del protocolo, junto con las respuestas de la entrevista, y la descripción teórica de las citadas autoras.

Análisis entrevista Roberto

En las preguntas relacionadas con la categoría de **exploración**, Roberto muestra decisión, y se presenta enfocado a la actividad y al manejo de todo tipo de material: *“yo trabajo con lo que me pongan”*. También confirma la preferencia de no ser ayudado verbalizando *“hombre... prefiero yo sólo”* en relación a la pregunta sobre si prefiere ayuda o no por parte de la arteterapeuta. A continuación señala: *“No te vayas a enfadar, maestra, pero yo prefiero estar a lo mío, que no me ayuden”*. Se puede observar en esta respuesta una doble información, la orientación hacia la acción y la actividad y, al mismo tiempo el bajo deseo de intimidad o acompañamiento en el proceso.

En general, se observan respuestas relacionadas con posiciones de autonomía y autosuficiencia, así como orientación hacia la actividad predominantemente. En este sentido, se aprecia compatibilidad con las observaciones realizadas a lo largo de las sesiones mediante el protocolo de observación donde se destaca en los registros cualitativos como Roberto se orienta hacia la experimentación con el material mostrándose *“sobreexcitado”*.

Con respecto a las respuestas referentes a la categoría **búsqueda de proximidad**, las relativas a la búsqueda proximidad a la arteterapeuta, estas muestran una aceptación de proximidad media, sobre todo la relativa a cuestiones funcionales sobre desarrollo de la obra. Sin embargo, las respuestas referentes a aspectos más íntimos como hablar de sus sentimientos son más contundentes, rechazando esos espacios de intimidad: *“me gusta hablar contigo, pero no me gusta estar contando mis cosas y a veces nos haces pensar en cosas que no me apetecen”*. Se observa cierta evitación relativa a la comunicación y a la complicidad. Esto guarda relación y sintonía con los registros tomados a través del protocolo de observación durante las sesiones, donde en múltiples ocasiones se señala la poca búsqueda de proximidad que en general manifiesta Roberto.

Con respecto a los compañeros, refiere estar bien con ellos, puntualizando ciertos aspectos que no le gustan, como que son “*pesados/as*.” Por lo que no manifiesta un rechazo total; sin embargo tampoco muestra interés por la cercanía ni una visión positiva generalizada del grupo.

En la categoría de **autorregulación y expresión emocional**, sus respuestas han sido bastante más escuetas que las referentes a otras categorías. Se observan respuestas con monosílabos: “*no sé*” o “*yo qué sé*”, manifestando cierto desentendimiento con esas cuestiones, incluso refiriendo que hay aspectos que no le importan, como sentirse cómodo o no. Muestra cierta reserva en sus respuestas al hablar de sí mismo y utiliza la broma: “*claro que tienen que ver conmigo* (sus creaciones artísticas), *que soy un máquina* (ríe)”. En general se observa cierta distancia y poca disposición a la intimidad. Habla de las emociones que han aflorado en las sesiones de forma superficial: “*la alegría, cuando estamos tristes y cosas así*”. Además de la distancia, muestra indiferencia y cierta autosuficiencia, por ejemplo, cuando responde a cuestiones como la comodidad sentida en el grupo en diferentes momentos, tanto agradables como de conflicto: “*a mí eso me da igual... no me importa*”. Estas observaciones muestran compatibilidad con los registros tomados a través del protocolo durante las sesiones, sobre todo las referentes a la distancia, la indiferencia y la tendencia a bromear ante cuestiones relativas a emocionalidad e introspección.

También, se observa cierta dificultad para expresar elementos referentes a su propia introspección, así como mostrar qué aspectos tienen que ver con él, más allá de los parámetros conductuales. Reconoce que sí se han hablado en las sesiones, por ejemplo “*lo de que nos escuchemos, y que nos gusta que nos escuchen*”. A la pregunta sobre qué ha aprendido o descubierto sobre sí mismo, responde que “*eso, lo que te he dicho, lo de escucharnos*”. Se muestra un tanto incómodo ya que responde rápidamente y sin entrar a profundizar. Cabe destacar que la sesión donde se abordó con Roberto la importancia de sentirnos escuchados/as, él se mostró más participativo que de costumbre, mostrando mayor implicación personal.

En este sentido, Garrido-Rojas (2006) destaca la fuerte inhibición de expresión emocional que presentan las personas con estilos de apego evitativo; y, al mismo tiempo, la baja intensidad de experiencia emocional que reportan las personas que presentan un estilo inseguro evitativo. Esto, que puede resultar incongruente, se

relaciona con una falta importante de conciencia emocional (Garrido-Rojas, 2006).

En cuanto al **concepto de sí mismo y los/as otros/as**, se observa un discurso que evidencia una postura positiva respecto a sí mismo. Concretamente, respecto a sus obras señala: *“sí, han quedado bien, tengo algunas en casa”*. Respecto a la tolerancia al error, afirma que *“lo arreglaba y punto”*. Reconoce, después, que quizá se molestaba y/o se ponía un poco nervioso: *“bueno, un poco si me cabreaba (...) yo prefiero mandarlo por ahí y empezar con otra cosa, pero tú es que te fijas en todo (...) sí cuando lo del avión”*. Respecto al grupo, también considera que está bien, pero explicitando lo que no le ha gustado de sus compañeros/as *“sí se han portado bien...más o menos, pero son muy pesados...”*. Oliva (2011) relaciona las expectativas negativas hacia los otros, así como las consecuencias que esto genera en el desempeño social, con el estilo de apego inseguro evitativo. En cuanto a su propio comportamiento, hace referencia a los aspectos estructurales de la actividad (asistencia y creación artística, sin embargo no profundiza en su propio comportamiento: *“yo he venido a todos los talleres y he pintado (...) es verdad que a veces se me va un poco, pero yo me he portado bien”*. A través de esta respuesta hace una valoración positiva de su paso por el taller.

De esta entrevista, se extraen algunos elementos coincidentes con las observaciones registradas en el protocolo durante las sesiones, como la disposición a realizar el proceso de creación de forma autónoma, sin ayuda; cierta resistencia a la proximidad e intimidad; y, también, una posición distante respecto a la expresión emocional y la introspección. Mónaco y Montoya (2015) enuncian que *“el apego evitativo se distingue por baja confianza, patrones inadecuados de comunicación y pocos deseos de cercanía y proximidad”* (p.14). Como se puede entrever en las palabras de estas autoras, Roberto muestra compatibilidad con esta descripción, específicamente con la poca cercanía, dificultades a nivel comunicativo en el plano interpersonal y escasa confianza en los otros.

Análisis entrevista Mario

Respecto a la categoría de **exploración**, Mario expone cómo ha trabajado, preferentemente, con témperas y que no le entorpece la inclusión de otros elementos como fotos o palabras. En este sentido, se muestra abierto a la tarea refiriendo: *“pues, he trabajado bien con todo (...) mejor con la témpera, me gusta más”*. En cuanto a la inclusión de elementos como fotos o palabras, Mario indica “me da igual, bien, no sé, está bien”. Se observa en Mario un discurso escueto y limitado, a lo largo de la entrevista.

Manifiesta autosuficiencia y se distancia de la necesidad de recibir ayuda: *“yo sólo he ido bien (...) a ver no necesito ayuda para pintar (...) mientras estaba pintando pues estaba más a lo mío, si vienes...pues bueno...”*. Con esta expresión, Mario pone en valor la preferencia de su autonomía para el proceso de creación y la no necesidad de cercanía o intimidad en el encuadre terapéutico. En relación a esta preferencia por la distancia, Garrido-Rojas (2006) destaca la estrategia de las personas con estilo de apego evitativo consistente en la distancia física y emocional.

Al hilo de lo anterior, en referencia a la **búsqueda de proximidad**, muestra una posición de cierta autosuficiencia. Expresa: *“no sé, yo no necesito ayuda para empezar (...) que puedes venir, pero que tampoco es una cosa que me vayas a arreglar tú el dibujo”*. También muestra indiferencia respecto al acercamiento de la arteterapeuta, especialmente, señala que le apetece “regular” hablar sobre cómo se siente, puntuando esta pregunta con un 2 sobre 5.

Tampoco expresa gran conexión con el espacio final grupal. Sí valora más positivamente la conversación inicial. En este sentido, la conversación inicial suele tener un carácter más general, frente a la final que es más personal: Mario indica: *lo del principio bien, porque así comentamos un poco, (...), normal (...) lo del final a veces, un poco cansao’(sonríe) a mí esas cosas (...) pues que tampoco me pongo ahí a contar mis cosas, pero bien.”* Con estas aportaciones, Mario muestra su reserva al establecimiento de intimidad y cercanía. Estas verbalizaciones se corresponden en alto grado con las apreciaciones registradas en el protocolo de observación, en el cual se señala la distancia que Mario presenta en las sesiones con la arteterapeuta y los compañeros. Al respecto, Mónaco y Montoya (2015) describen la baja tendencia a

desear y buscar proximidad por parte de las personas que presentan un estilo de apego inseguro evitativo.

En cuanto a las preguntas referentes al **concepto que tiene de sí mismo y los/as otro/as**, se observa que Mario tiene un concepto de sí mismo positivo, aunque ajustado, ya que reconoce que en ocasiones no ha sido adecuado el comportamiento con su hermano. En este sentido, revierte en su hermano parte de la responsabilidad, justificando así su propio comportamiento: *“pues unas veces mejor y otras peor, yo también (...) que yo sé que con mi hermano he tenido alguna, pero es que es así, yo que sé, a veces es que se pone muy tonto”*. Mario con esto destaca los conflictos que ha experimentado con su hermano en las sesiones.

Respecto a sus obras, las valora, de manera general bien, aunque no todas. Respecto a ellas, verbaliza: *“unas veces sí y otras no (...) en general bien, algunas sí están bien”*. En cuanto a si sus obras tienen que ver con él, expone que *“unas más que otras”*. Y respecto a lo que motiva que unas le gusten más que otras, él responde que *“bueno, a veces pintaba por pintar, pero luego pues a lo mejor si venías tú... pues siempre... al final, había algo que era como que yo expresaba algo mío”*. En este sentido no profundiza y se observa una retirada de su implicación emocional en la obra.

Como se puede extraer de las preguntas, Mario presenta una mirada positiva de sí mismo y una negativa del resto, específicamente de su hermano. Según Martínez y Santelices (2005) una imagen positiva de sí mismo frente a los otros está relacionada con un estilo de apego inseguro evitativo.

En la categoría de **autorregulación y expresión emocional**, se observa cómo se mantiene con distancia y contenido. Utiliza bastantes expresiones como *“no sé”* o *“me da igual”*, manifestando cierta autosuficiencia.

En cuanto a los temas que tienen que ver con él, si le ha servido y su preferencia por compartirlo con la arteterapeuta, Mario responde *“algo, claro (...) tampoco tengo tanto que contar (...) me da igual (respecto a hablar con la arteterapeuta o compañeros)”*. También añade: *“sí, ha estado bien (...) pues se han dicho cosas interesantes”*. Respecto a la pregunta sobre las reflexiones que extrae señala la reflexión del último día de sesión: *“pues eso que hablamos el último día, que a veces*
pues no me apetece que la



gente entre en mis cosas”. En ambas preguntas se muestra escueto y elabora un discurso limitado, mostrando cierta indiferencia hacia estas cuestiones, como si no tuviera mucho más que decir o este tipo de preguntas no fueran con él.

En el plano de la autorregulación y expresión emocional, Mario se ha mantenido contenido y mostrando distancia y escueto en sus respuestas. Según Brando, Valera y Zárate (2008) las personas que presentan un estilo inseguro evitativo suelen dar poca información respectiva al área persona y le restan importancia a las situaciones difíciles y complejas. Esto es algo que también se ha identificado, la poca información que Mario presenta de sí mismo.

En general, las observaciones obtenidas a través del protocolo de observación diseñado guardan cierta compatibilidad con la posición mostrada durante la entrevista. Se detecta una autosuficiencia en la exploración, combinada con una preferencia por la distancia personal y emocional. Muestra una visión positiva de sí mismo y ciertamente negativa de los otros, sobre todo de su hermano, el cual es un referente significativo en su vida. Además, su expresión emocional es limitada, distante y minimizada. Estos parámetros pueden ser compatibles con un estilo de apego inseguro evitativo. Al respecto, Garrido Rojas (2006) sostiene que este estilo de apego se caracteriza por una “autosuficiencia compulsiva” y “distancia emocional”, así como tendencia a esconder su afectividad que es, predominantemente, negativa.

Análisis entrevista Leila

De esta entrevista, a través de las respuestas de Leila, se pueden obtener algunas apreciaciones, en torno a las categorías delimitadas.

Respecto a la categoría **exploración** se puede observar cómo Leila señala, de varias formas, la dificultad que le surge al comenzar, también la inseguridad frente a su capacidad de desempeño frente a sus compañeros: *“estoy ahí y yo que sé, digo ¿qué hago? Los demás empiezan muy rápido y yo no sé muy bien cómo expresarlo (...) es verdad que prefiero llamarte y que me ayudes (...) me quedo más tranquila*”. Muestra, también, cómo se siente más tranquila cuando se la acompaña en ese proceso de exploración. Leila responde a las cuestiones sobre los materiales, indicando que le ha

gustado trabajar *“sobre todo con la témpera y el rodillo”*. También señala que le resulta *“más fácil con los rotuladores y las ceras para escribir”*. También, respecto a la inclusión de palabras e imágenes, Leila responde que *“a veces no sabía muy bien cómo hacerlo, la verdad, pero al final, más o menos iba saliendo”*. En general se puede observar cómo Leila muestra cierta inseguridad respecto a su capacidad para explorar. Román (2011) identifica la conducta exploratoria limitada con el estilo de apego inseguro ambivalente. En este sentido, Brando et. al, (2008) destacan el temor al fracaso y la dependencia que presentan las personas con este estilo de apego. Así pues, en Leila se puede apreciar esa inseguridad y temor a no saber cómo afrontar el proceso creativo y preferir el acompañamiento.

En la categoría **búsqueda de proximidad** se percibe una búsqueda de la presencia de la arteterapeuta y los/as compañeros/as. Se destaca su afirmación de sentirse más tranquila cuando es acompañada y ayudada. Tal y como se expone en la categoría anterior, Leila manifiesta dificultad en el comienzo de la obra y frente a esto, la petición de ayuda es una estrategia recurrente. En las respuestas por escrito sobre la aproximación de la arteterapeuta y la conversación sobre su obra, Leila otorga un 5 sobre 5 a las tres cuestiones. Escribe, además, *“me gusta hablar con Bea de cómo estoy y mis cosas”*. Se observa en estas respuestas la preferencia por la proximidad.

En las preguntas sobre el trabajo en grupo, se destaca la respuesta: *“bien, a veces me sacan de quicio, algunos, pero bien (...) me molesta que digan tonterías, pero bien, también estamos juntos y hablamos de nuestras cosas”*. Ante estas respuestas se puede divisar cómo destaca el valor de estar en compañía y sintonía con sus compañeros.

Referente a las conversaciones del principio y el final, Leila expone que *“lo del principio está bien, porque es como que podemos decir un poco cómo estamos (...) lo del final igual, aunque es más serio”*. En esta cuestión no profundiza, solamente la describe y hace una apreciación al final.

Respecto a la búsqueda de proximidad, Oliva (2011) señala la necesidad de buscar cercanía e intimidad así como de temor al rechazo en las personas con un estilo de apego inseguro ambivalente, por lo que se tiende a la dependencia, en ocasiones, como mecanismo de aceptación.

De la categoría de **autorregulación y expresión emocional** se destaca la capacidad de expresión emocional, así como la receptividad, sobre todo con la arteterapeuta, frente a los/as compañeros/as: *“mis dibujos es como mi forma de explicar cómo soy yo o como me siento (...) pues no sé, yo lo hablaba cuando venías y hablábamos. Con estos (refiriéndose al grupo) pues es como que algunas cosas no, no sé (ríe)”*. Hace alusión a la dificultad para compartir algunas cuestiones ante los compañeros porque cree que podrían reírse de ella. En este sentido, Mónaco et, al, (2021) referencia la tendencia de las personas con un estilo de apego inseguro ambivalente a presentar alto grado de ansiedad y vigilancia ante el estrés, como en este caso, la preocupación ante la posible reacción de los/as compañeros/as.

Respecto al abordaje de cuestiones que tienen que ver con ella y cuánto le ha servido la actividad, Leila indica que *“se decían cosas que me llamaban la atención, bueno no siempre, ¿no? Pero... tú me entiendes (...) como lo de cuando no nos escuchamos y no nos escuchan, ¿te acuerdas? Pues eso (...) a mí la actividad me ha gustado mucho y me ha hecho conocerme, como tú dices, a no meterme tanta caña, aunque luego aquí es diferente, luego fuera es diferente (...) cuando me decías algunas cosas pues me gustaba porque me transmites calma”*. Leila aquí muestra cierta necesidad de búsqueda de proximidad como estrategia para regular el estrés o la afectividad negativa. Al respecto, Mónaco et. al, (2021) enuncia que las personas con un estilo de apego inseguro ambivalente “para regular sus emociones reaccionan hiperactivando sus estrategias de búsqueda de proximidad” (p.22).

En cuanto a la categoría de **concepto de sí mismo/a y de los/as otros/as**, se observa cierto grado de inseguridad en referencia a ella frente a los/as otros/as, por ejemplo, cuando habla del comienzo del proceso de creación o de cómo han resultado sus obras: *“están bien (sus obras) (...) No es que sean geniales porque yo no pinto bien, pero bueno, más o menos (...) es verdad que a otros se les ha quedado super bien algunas veces”*. A través de este testimonio, Leila deja entrever la percepción que tiene respecto de sus creaciones frente a las de los otros, muestra una tendencia a la comparación y una sensación, al respecto, de inferioridad. Martínez y Santelices (2005) destacan la visión negativa que pueden mostrar de sí mismas las personas que presentan un estilo de apego ambivalente.

Referente a los/as otros/as, se incluye en el discurso por lo que no hace una distinción entre ella y los/as demás: *“el grupo, pues a ratos, siendo sincera, que a veces pues somos muy folloneros, pero es que somos así. (...) y yo, pues bien, bueno yo creo que sí, más o menos.* En este caso Leila se incluye en la respuesta sobre el comportamiento del grupo, por lo que se integra en las críticas respecto a los posibles comportamientos disruptivos que hayan podido existir. Sin embargo, a lo largo de las observaciones realizadas en las sesiones, el comportamiento de Leila se ha valorado como cauteloso y comedido.

En cuanto a las reflexiones obtenidas durante el taller, enuncia: *“he reflexionado sobre mí, no sé (...) bueno sí, que no me pisen, que eso no me gusta, que me gusta que me escuchen, todo eso, profe”.* A través de estas palabras, Leila reconoce algunos de los elementos trabajado en las sesiones, como su sensación de indefensión frente a los otros ante situaciones que no le gustan pero que tolera. Al respecto, Garrido Rojas (2006) refiere que las personas con un estilo de apego inseguro ambivalente pueden mostrar gran preocupación y miedo al rechazo. En este caso, la posibilidad de la existencia de miedo al rechazo podría explicar esa sensación de indefensión y tolerancia a situaciones que a Leila no le gustan.

Algunas de las apreciaciones que se consideran relevantes de esta entrevista, en relación con los datos obtenidos a través del protocolo son la coincidencia de observaciones respecto a su dinámica de exploración: baja; la búsqueda de intimidad y proximidad: tendencia a buscar a la arteterapeuta y verbalizando que su presencia le transmite calma; una percepción ciertamente negativa de sí misma frente a los/as otros/as; así como una emocionalidad que gira en torno a la preocupación. Todo ello muestra cierta compatibilidad con algunos parámetros del estilo inseguro ambivalente, aunque se reconoce la falta de información y la necesidad de continuar explorando en sucesivas intervenciones con Leila.

Análisis entrevista Sara

A lo largo de esta entrevista se destacan varios aspectos que se pueden poner en relación con las observaciones del registro de sesiones. Se puede comenzar por la dificultad ante la capacidad de expresión y la distancia que Sara muestra durante la entrevista. Este es un aspecto que se ha detectado, también, durante las sesiones.

Respecto a la categoría **exploración**, queda latente, la dificultad para comenzar de forma autónoma. Por ejemplo, respecto a la pregunta de incluir palabras o fotos, Sara hace un gesto con la cara y dice: *“ufffff, eso a veces es que no sabía qué hacer con eso, pero bueno”*. Al mismo tiempo, es escueta en sus respuestas y señala que ante su dificultad es consciente de que podía recibir ayuda. Así, en cuanto a cómo quedan sus obras y el comienzo de estas, Sara responde: *“yo que sé, bien, no sé... no pedía ayuda, pero tú pues si veías que no sabía pues venías.”*. Ante las preguntas sobre qué materiales le han resultado mejor para trabajar, Sara responde *“pues con los rotuladores mejor, pero se queda mejor con la témpera (...) ¿por qué? No sé. Yo estoy acostumbrada al rotulador*. En cuanto a cómo quedan sus obras y el comienzo de estas, Sara responde *“yo que sé, bien, no sé” (le cuesta comunicar) no pedía ayuda, pero tú pues si veías que no sabía pues venías”*.

Por tanto, en la categoría de exploración, Sara manifiesta autosuficiencia, aunque no ha mostrado gran autonomía durante el proceso de creación. Al respecto, Oliva (2011) indica que el apego inseguro evitativo se relaciona con una marcada tendencia a la autosuficiencia.

En la categoría de **búsqueda de proximidad**, Sara no muestra una tendencia a buscar esa intimidad, sin embargo, la acepta, aunque se muestra, en cierto modo, autosuficiente *“hombre, si me ayudas mejor, pero no pasa nada (...) prefiero arreglarlo yo.”* Sara también señala que ante la conversación de cierre sentía cierto agobio por lo que iba o no a decir: *“está bien, me gusta (...) bueno, eso de hablar al final, pues a veces no sabía qué decir (...) pues me agobia un poco, pero no pasa nada (ríe)”*. En estas dos cuestiones, se observa como Sara reduce y minimiza su afecto *“no pasa nada”* y, además, se muestra autosuficiente *“prefiero arreglarlo yo”*. Garrido Rojas (2006) sostiene que las personas con un estilo de apego inseguro evitativo tienden a mostrarse autosuficientes de forma sistemática, así como una reducción de la importancia de los afectos.

Respecto a la relación con la arteterapeuta en las preguntas escritas, Sara puntúa con un 3 sobre 5 y no escribe nada al respecto. Esto puede coincidir con los aportes de Garrido Rojas (2006) que señala cómo las personas con un estilo inseguro evitativo tratan de hacer la menor referencia posible a cuestiones afectivas o personales referentes a la dimensión relacional. Esto también se puede observar en su respuesta a la pregunta sobre la comodidad experimentada trabajando en grupo, cuya aportación ha consistido en un “sí”.

En cuanto a la **autorregulación y expresión emocional**, Sara es capaz de sintetizar y comunicar uno de los aspectos más resaltados de sus obras, la pereza: “*sí, son sobre mi (...) sobre la pereza (sonríe)*”. Muestra conciencia respecto a que sus obras hablan de ella misma, aunque no profundiza: “*sí, se han hablado de cosas que también me pasan a mí, lo de sentirse dentro o fuera (...) sí, yo creo que me ha servido*”. En este caso, se aprecia una inhibición alta respecto a la emocionalidad, es escueta y no se observan referencias concretas a sus estados emocionales propios, habla en general. Brando et. al, (2008) destacan que las personas con un estilo de apego inseguro evitativo pueden tender a inhibir su expresión emocional como estrategia para la propia aprobación social. En este caso, en Sara se pueden apreciar diferentes respuestas que tienden a la minimización de la dificultad con expresiones como “*no pasa nada*”.

En cuanto al **concepto de sí misma**, Sara contempla sus obras de una manera más o menos satisfactoria: “*bien, a ver... bien (...) bueno alguna no, pero bien...*”. Sara incide en que sus obras están bien y cuando se le pregunta por alguna con la que no haya estado satisfecha, aspecto que se ha observado en alguna sesión, vuelve a señalar que todo está bien sin profundizar en los aspectos negativos. Así, Oliva (2011) destaca la tendencia de los/as adolescentes autosuficientes con un estilo inseguro evitativo a minimizar las experiencias negativas y desde esta perspectiva, se puede apreciar esta tendencia en Sara. Este autor también destaca los procesos de “*idealización asociados a los modelos representacionales autosuficientes*” asociados a este estilo de apego y que pueden estar detrás de esa predisposición a mostrar una imagen positiva de sí mismos/as (Oliva, 2011, p.61). Sin embargo, en diferentes estudios se señala la baja autoestima que pueden presentar las personas con un estilo de apego inseguro evitativo, así como una “*perspectiva poco integrada de sí mismos*” (Brando et. al, 2008, p.19)

Respecto al grupo, refiere también conductas adecuadas o no, según el día: “*se han portado pues como siempre, a veces mal y a veces bien (...) ¿yo? Bien. Bueno, algún día no he pintado, pero es que no... (...) pues que no me venía nada que pintar*”. En cuanto a ella, relaciona el estar mejor o peor en el grupo, según si ha participado en el proceso de creación o no. Siguiendo a Oliva (2011), teniendo en cuenta los procesos de idealización asociados a sus modelos representacionales, se hace poco probable que los adolescentes con un estilo de apego inseguro evitativo presenten un autoconcepto negativo de sí mismos, aunque sí es factible que lo posean de los demás. En el caso de Sara, no se hace muy evidente esa imagen negativa de los/as otros/as, pero sí comienza destacando lo negativo del comportamiento. Respecto a ella, presenta una imagen positiva.

En general, Sara se muestra distante en la búsqueda de proximidad, aunque no la rechaza, pero tampoco está receptiva, más bien, la tolera. Existe cierta dificultad en el proceso exploratorio, manifestando una posición insegura respecto a cómo afrontarlo. Sin embargo, no muestra petición de ayuda de forma explícita. Estos aspectos se relacionan con las observaciones reflejadas en el protocolo durante las sesiones. Sin embargo, durante la entrevista, a pesar de sus respuestas escuetas, ha comunicado aspectos que no había abordado durante las sesiones, como su sensación de agobio ante la posibilidad de comunicarse en grupo. Este aspecto habla sobre ciertas dificultades o temores a mostrarse, conectar y expresar. No obstante, sí ha podido comunicarlo de forma individual en la entrevista. Estas apreciaciones guardan relación con las aportaciones que realizan algunos autores respecto al estilo de apego inseguro evitativo como los patrones inadecuados de comunicación (Festorazzi, 2011), la autosuficiencia o la minimización del afecto (Oliva, 2011).

3.3. Análisis y discusión: uso general del protocolo

A continuación, se realiza un análisis y discusión sobre el uso general del protocolo en base a las potencialidades y limitaciones encontradas durante el proceso. Además de estas dos cuestiones principales, se van a analizar algunas de las cuestiones más relevantes abordadas en la supervisión en referencia, también, a esta herramienta.

3.3.1. Potencialidades

Mirada longitudinal: observación de la progresión

Las obras en sí mismas representan un registro longitudinal del proceso, puesto que es a través de ellas que las personas exponen y muestran su mundo interior. Por ello, un registro sobre lo que acontece en cada sesión y cómo sucede (acciones, comentarios o silencios) puede complementar esa mirada temporal y procesual que toda actividad arteterapéutica requiere. Como ya se ha señalado en varias ocasiones, a lo largo de este trabajo, la dimensión vincular es un elemento estructural en la práctica arteterapéutica, que además tiene su propia identidad puesto que el fenómeno relacional se establece de manera triangular entre el/la paciente, la obra y la arteterapeuta. Es a través de esta interacción a través del proceso artístico y el encuentro con la/el arteterapeuta que se pueden producir transformaciones. Arcila (2012, p.103) destaca, citando a Stern, que el vínculo entre personas promueve “*variaciones sutiles existente entre los self interactuantes*”. Así, desde este trabajo se defiende que el carácter relacional de un proceso arteterapéutico, sostenido en el tiempo, es un fenómeno al que atender, desde un enfoque específico y con una mirada transversal a todo el proceso.

El enfoque específico hace referencia a las teorías concretas que sustentan este planteamiento, como la teoría del apego, y también los hallazgos científicos al respecto que destacan el papel del vínculo terapéutico en dichos procesos. A este respecto, Arcila (2012) señala que diferentes estudios muestran que el vínculo terapéutico se denomina como un factor inespecífico y es responsable de las diferencias en el éxito de un tipo de terapia u otro.

En cuanto a la mirada transversal, desde el plano arteterapéutico, se trata de poder integrar ese enfoque específico en la realidad que emerge durante el proceso. Esto quiere decir, poder contemplar el fenómeno vincular en los diferentes elementos que componen un encuentro en arteterapia: los comentarios, el uso de material, la búsqueda de proximidad, el proceso de creación o la expresión emocional.

Es por esto, que el registro a través del protocolo de observación, no sólo gráfico, sino también minucioso de la realidad acontecida en el espacio arteterapéutico, puede ofrecer información valiosa sobre posibles variaciones en la forma de crear, de relacionarse y encontrarse con la obra y los/as otros, de establecimiento de símbolos, etc.

Serrano (2015, p.199), respecto al proceso de creación de las obras en arteterapia, indica que se constituyen como el “*relato narrativo-visual*” y que dan testimonio de la “*construcción-restitución de un vínculo en el proceso arteterapéutico*”. También destaca esta autora que la “*mirada longitudinal*” permite entender el recorrido, qué ha cambiado, qué nuevas relaciones o símbolos se han establecido, pero también facilita comprender en qué momento se encuentra la persona y cómo acompañarlo.

El registro gráfico de las obras es ya de por sí un componente específico y valioso del arteterapia que permite esa mirada longitudinal. Así, un registro complementario, como el protocolo desarrollado, sistematizado y diseñado específicamente para contemplar el estilo de apego, puede ampliar y facilitar la intervención. Puede operar como un apoyo o guía que facilite el seguimiento del caso en el plano relacional.

En este sentido, el uso sistematizado de este protocolo ha favorecido el seguimiento de los casos en cada momento, saber en qué punto se encontraban los/as participantes y poder realizar una mirada retrospectiva referente al proceso. Como el taller se ha constituido en 6 sesiones, no es posible hablar de cambios significativos, pero sí de modificaciones sensibles. También es relevante destacar cómo el registro ha atestiguado el nacimiento progresivo de cada relación establecida en el grupo entre cada chico/a con su obra y la arteterapeuta. Desde el primer momento se observan diferencias consistentes respecto a la manera que cada chico/a ha utilizado para situarse en el contexto, para tomar contacto con la actividad, el material, su obra y la arteterapeuta. Por tanto, el uso del protocolo ha permitido tomar mayor conciencia a la arteterapeuta, de manera específica, sobre cómo se ha ido desarrollando el fenómeno relacional. Sin duda, este es uno de los grandes potenciales de su uso. Al respecto Serrano (2015) señala:

(...) la observación longitudinal nos permite un acompañamiento de la persona a través de sus posibles símbolos, repeticiones, significados personales, narrativas, cambios, giros, resistencias, regresiones, dificultades y recursos. Esto puede ayudar a reconocer en qué momento se encuentra y entender qué tiene que ver con su conducta, con su pasado, con su dolor y con su vida. (p.199)

En definitiva, ha facilitado la sistematización de diversos parámetros, como la exploración con el material y la obra, la búsqueda de proximidad o la expresión emocional, entre otros, a lo largo de todo el proceso. En este sentido, se han podido establecer algunas relaciones entre ítems para poder ayudar a comprender, de manera más profunda y específica, la posición relacional de cada participante. A continuación, se muestran la Figura 57 y la Figura 58 que permiten visibilizar la potencialidad de esta herramienta respecto a la sistematización.

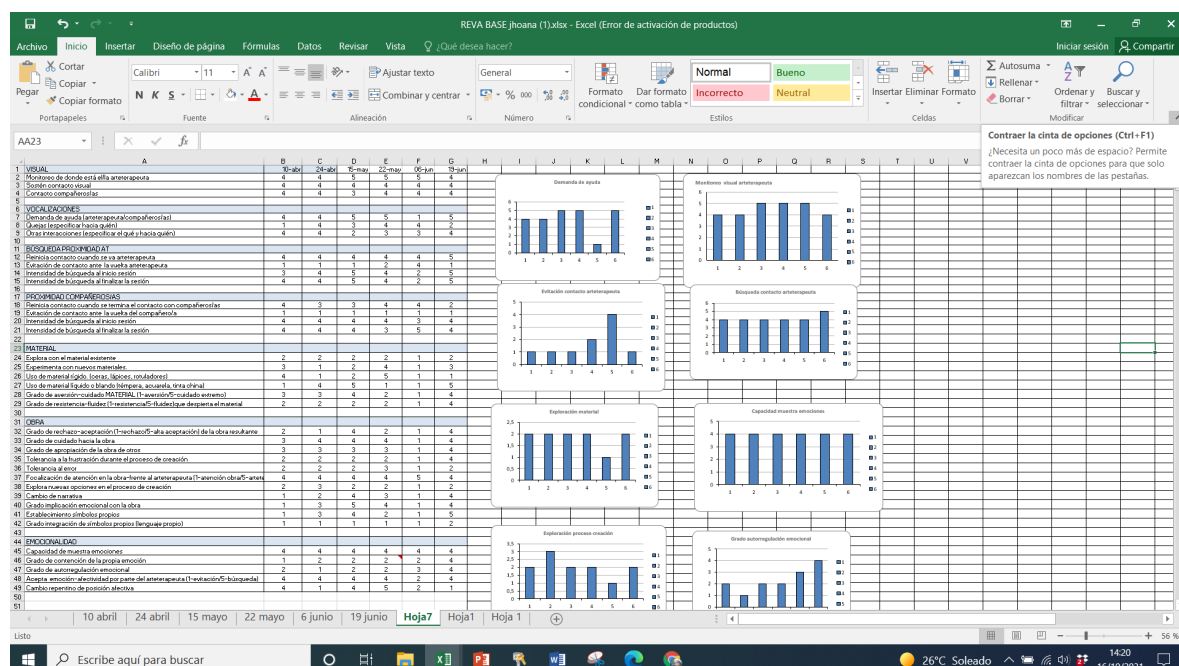
Figura 57.

Sistematización del protocolo en excel (1).

24 abril: propuesta de quién es cada uno/a. presentación				
A	B	C	D	E
1 24 abril: propuesta de quién es cada uno/a. presentación				
2 VISUAL	PUNTUACIÓN			
3 Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	2	No se observa apenas monitoreo de donde está la arteterapeuta. Es		
4 Sostén contacto visual	1	Evita contactar visualmente con la arteterapeuta. No se produce en c		
5 Contacto compañeros/as	2	visualmente no contacta de forma habitual. Por lo general mira hacia		
6				
7 VOCALIZACIONES				
8 Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	1	Oscar no realiza ni una sola demanda de ayuda. A pesar de ser su pri		
9 Quejas (especificar hacia quién)	4	Cuando se siente molesto porque le hablen, interrumpen o cojan alg		
10 Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	2	Más allá de las quejas, no se observa otro tipo de interacción, más al		
11				
12 BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT				
13 Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	1	No reinicia el contacto una vez que la arteterapeuta inicia la marcha.		
14 Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	4	Cuando la arteterapeuta se acerca, Oscar suele responder tajante y e		
15 Intensidad de búsqueda al inicio sesión	2	No se observa ningún tipo de atención o búsqueda al inicio. De hech		
16 Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	2	Oscar se marcha rápidamente tras la puesta en común. La arteterape		
17				

Figura 58.

Sistematización del protocolo en excel (2).



En las dos imágenes anteriores (Figura 57 y Figura 58) se puede observar, a modo de ejemplo, cómo se ha sistematizado la información del protocolo de observación. En la primera imagen se puede ver el registro de una sesión y en la segunda imagen están recogidas todas las puntuaciones. Esto permite tener una visión específica y profunda de una sesión y, al mismo tiempo, una panorámica general del proceso, permitiendo la elaboración de gráficas.

Complementariedad de información

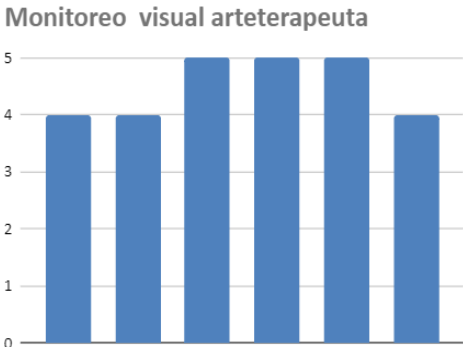
La conjugación entre registro narrativo y escala de apreciación ha promovido la necesidad de pensar y reflexionar sobre la observación de conductas desde dos parámetros. Por un lado, las puntuaciones de la escala requieren de una atención sobre la intensidad y la frecuencia de las conductas, mientras que el registro cualitativo precisa una atención orientada a la descripción de dichas conductas, es decir, encontrar aquellos matices que las caracterizan, afinando la mirada en la individualidad y especificidad de cada participante.

Esta confluencia de formatos de registro ha facilitado el análisis y el establecimiento de relaciones entre las puntuaciones otorgadas y los registros narrativos. Esta doble tarea de puntuar y describir, de manera individualizada, permite crear, con cada registro diario, una narrativa individualizada y analítica de dicha sesión. Esto conduce a la obtención de gran cantidad de información de manera sintética y complementaria. De esta manera, el registro narrativo, de tipo cualitativo, dota de significado y contenido las puntuaciones. Al mismo tiempo, las puntuaciones matizan las apreciaciones y observaciones realizadas. Peral (2020, p.600) en su investigación sobre el Registro de Observación y Evaluación en Arteterapia y Trauma, señala que el 100% de las profesionales del arteterapia consultadas consideran útil la combinación de registro numérico e indicadores cualitativos. Este tipo de aportaciones muestra el interés y la utilidad que puede presentar el diseño de instrumentos de observación en arteterapia.

Además, esta combinación de tipos de respuesta puede facilitar la confección de observaciones a nivel gráfico. Mediante la revisión longitudinal del proceso, se pueden sistematizar las respuestas a través de diagramas y síntesis narrativas. A continuación, se muestra la Tabla 39 que contiene una gráfica con las puntuaciones otorgadas a un ítem a lo largo de todas las sesiones y, por otro lado, los registros narrativos pertenecientes a esas puntuaciones durante cada sesión.

Tabla 39.

Puntuaciones y registro narrativo ítem “monitoreo visual arteterapeuta”.

Puntuaciones numéricas. Ítem: “monitoreo visual arteterapeuta”	Descripción narrativa de la casilla “observaciones” del protocolo. Ítem: “monitoreo visual arteterapeuta”
 Figura. Diagrama puntuaciones escala 1-5. Ítem “monitorea donde se encuentra la arteterapeuta” a lo largo de las seis sesiones.	Observaciones: registro narrativo ítem “monitoreo visual arteterapeuta” <i>10 de abril: “Jhoana muestra atención, en repetidas ocasiones, a la ubicación de la arteterapeuta, buscándola con la mirada.”</i> <i>24 de abril: “En repetidas ocasiones, mientras está en su propia actividad, levanta la cabeza para mirar a la arteterapeuta. Establece contacto visual y continúa.”</i> <i>15 de mayo: “Se percibe la búsqueda, mientras está creando, de donde se encuentra la AT.”</i> <i>22 de mayo: “En esta sesión, ha buscado, durante repetidos momentos, la posición de la arteterapeuta.”</i> <i>6 de junio: “Mientras trabaja busca la posición de la arteterapeuta, como de manera habitual.”</i> <i>19 de junio: “En la sesión ha mirado, frecuentemente, durante el proceso de creación, donde se encontraba la arteterapeuta”.</i>

Fuente: elaboración propia

De este ítem, a modo de ejemplo, se puede extraer una panorámica general sobre la conducta de esta participante respecto al monitoreo de dónde se encuentra la arteterapeuta durante la sesión. Será interesante realizar una lectura global que incluya los demás ítems para comprender o extraer conclusiones al respecto. Sin embargo,

resultaba imprescindible exponer esta posibilidad a la hora de sistematizar información.

Recogida de información concreta y específica para supervisión

El uso del protocolo ha facilitado que se haya alcanzado un alto grado de concreción respecto a los objetivos específicos con cada participante, gracias a su análisis en supervisión. Esto ha supuesto una facilidad a la hora de reflexionar, junto con la supervisora, planteamientos concretos para la intervención. Por ejemplo, en el caso de Jhoana, se muestra como el trabajo junto a esta profesional permite, además de reajustar los objetivos, realizar propuestas muy concretas sobre posibles formas de promover el alcance de dichas metas. Así, junto con la supervisora se plantean propuestas de intervención como las siguientes: “¿cómo crees tú que se podría hacer?” o “¿cómo te gustaría a ti?”, en referencia al fomento de autonomía y grado de exploración. Esos reajustes que se pueden observar entre la fase inicial e intermedia de caso, son fruto del trabajo de reflexión realizado junto a la supervisora.

Retomando las palabras de Serrano (2015), poner el foco en determinados elementos, de manera longitudinal y sistematizada, a través del protocolo, ha permitido alcanzar una comprensión del lugar del que parte cada participante. La observación, por ejemplo, de la búsqueda con la mirada, petición de ayuda, fluidez con el material, tolerancia al error o expresión emocional, entre otros, a lo largo de todas las sesiones, ha puesto en evidencia diferencias significativas entre cada una de las personas que integraban el taller. Esto ya pone en relevancia una de las potencialidades del protocolo: la apreciación de los matices específicos del comportamiento de cada persona. En supervisión, este aspecto ha sido un facilitador ya que se han podido abordar aquellos elementos que pertenecen a cada participante de manera individual y específica, atendiendo, al mismo tiempo, a parámetros comunes. Fruto de este uso, como se indicaba en el párrafo anterior, la arteterapeuta investigadora acude a supervisión con la información sistematizada. Esto hace posible que la supervisora pueda acompañar en ese seguimiento del proceso y, juntas, planteen posibles intervenciones. Ejemplo de ello son las diferentes propuestas intervención acordadas para cada participante en las sesiones de supervisión. Estas propuestas giran en torno al fomento de la autonomía y exploración en aquellos casos donde existía una alta demanda, o la búsqueda de complicidad e intimidad de una forma acompasada con los/as participantes que se mostraban distantes o evitativos.

En definitiva, el protocolo, en relación a la supervisión, ha facilitado el abordaje estructurado de cada caso, atendiendo a cada matiz específico de la persona. Esta sistematización supone abordar en cada uno de los casos tratados los mismos parámetros, lo cual permite establecer una comparativa, ver diferentes posiciones y alcanzar una mayor comprensión sobre cómo afrontan el taller, desde la perspectiva relacional, cada cual. Bascue y Bridge (2005) enfatizan en la importancia de poder atender durante las sesiones de supervisión a parámetros similares para alcanzar mayor calidad en esta tarea. Por ello, este protocolo favorece la revisión de categorías de manera sistemática.

Este formato de supervisión, además, permite el establecimiento de objetivos y el reajuste de la intervención de manera individualizada, es decir, afinar la mirada a la realidad concreta de cada joven para poder promover la construcción de un espacio seguro, atendiendo a las necesidades propias de cada participante.

Intercambio información con el equipo socioeducativo

La coordinación con el equipo educativo ha tenido lugar en tres ocasiones. Estos espacios de intercambio y de diálogo permiten aunar criterios, acceder a información sensible y restringida que sea importante conocer y, también, potenciar y fortalecer las intervenciones que se llevan a cabo desde los diferentes profesionales que trabajan con los/as chicos/as del grupo.

De esta manera, el uso del protocolo, junto con la intervención y la supervisión, ha facilitado la aportación de otra mirada al equipo socioeducativo. A lo largo de los encuentros la arteterapeuta ha transmitido la perspectiva de trabajo, los objetivos arteterapéuticos, así como el desarrollo de estos. En este sentido, el equipo socioeducativo ha podido integrar una nueva perspectiva del trabajo que se puede llevar a cabo con cada uno/a de ellos/as o aspectos a tener en cuenta. Algunos elementos abordados han sido el grado de tolerancia al error y a la frustración, la expresión emocional o la petición de ayuda, entre otros.

También, la coordinación ha propiciado el acceso a otro tipo de información, por parte de la arteterapeuta y saber cuáles son algunos de los objetivos socioeducativos para apoyar el trabajo que se lleva a cabo desde la entidad y, sobre todo, promoverlos en la



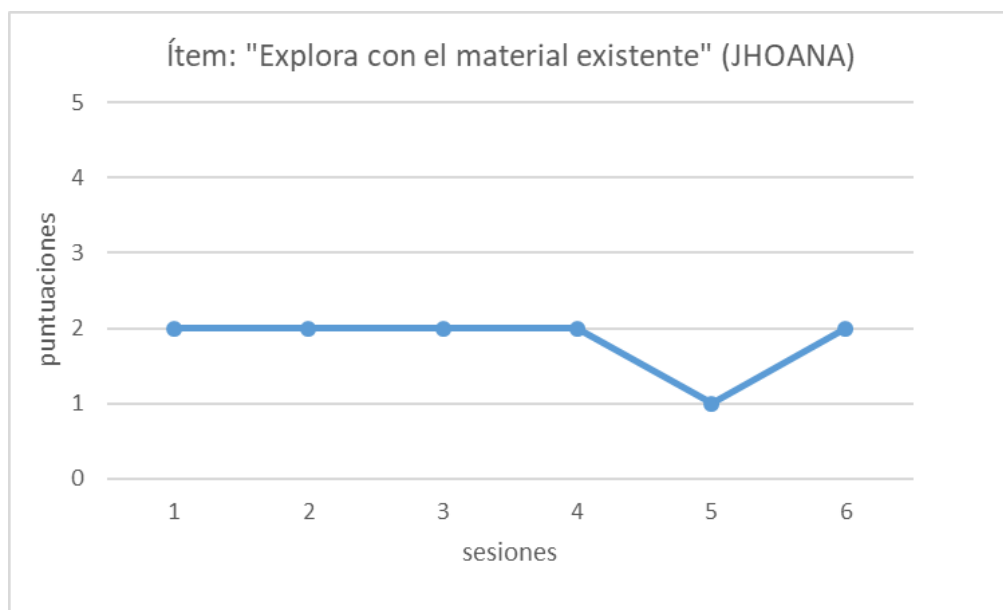
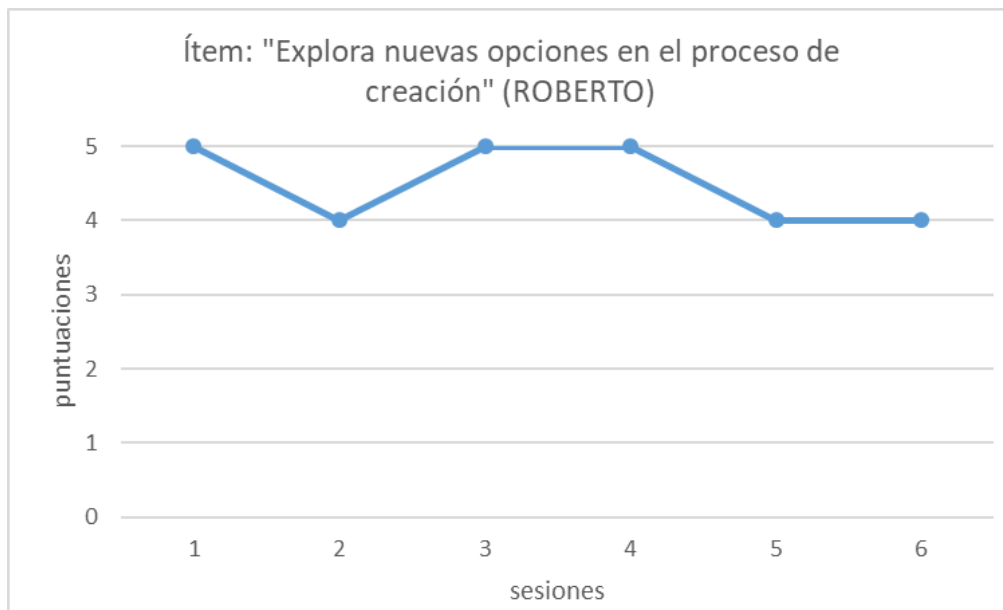
medida de las posibilidades. En definitiva, trabajar en coordinación con los referentes socioeducativos, ha favorecido un intercambio de miradas valioso para la intervención.

Parámetros comunes e individualidad

La sistematización es uno de los rasgos más destacables de este protocolo. Con ello se pretende afinar la mirada sobre aquellos elementos que puedan aportar luz en relación a los estilos de apego de los/as participantes. El diseño y uso, por tanto, del protocolo supone establecer unos parámetros comunes de observación, aunque el objetivo último del mismo es poder realizar una intervención más ajustada, individualizada y adecuada a las necesidades de cada chico/a. Según Benítez (2010), cuando se registran las sesiones en psicoterapia de manera protocolarizada, se favorece el análisis sistemático del proceso terapéutico.

En este sentido, la observación de los mismos ítems, y criterios comunes con cada persona ha favorecido poder establecer una diferenciación clara en cada una de las categorías de observación. Es decir, se hace posible establecer una comparativa respecto a las conductas que, a lo largo del tiempo, se pueden contemplar como una tendencia. Por ejemplo, en cuanto a la búsqueda con la mirada dónde se encuentra la arteterapeuta, se han observado diferencias claras en cuanto a la tendencia de cada participante en este ítem. Hay chicos/as que apenas realizan una búsqueda mientras que hay otros/as que lo hacen en ocasiones y otros/as que realizan esa conducta de forma frecuente. Este ejemplo es aplicable a la mayoría de los ítems, quizá no a todos. Más adelante se abordarán las limitaciones que ha presentado el uso del protocolo, siendo una de ellas, la dificultad de aplicación de respuesta numérica a algunos ítems.

Con esta diferenciación que el protocolo permite, se han podido tomar decisiones específicas atendiendo a la individualidad de cada persona y sus necesidades. Se presenta a continuación una comparativa de las puntuaciones entre dos participantes, respecto al mismo ítem, a lo largo del proceso.



Como se puede observar, el elemento “exploración” con los materiales existentes, ha evidenciado claras diferencias entre un/a participante y otro/a, a lo largo de las sesiones. Los matices y apreciaciones específicas sobre cada participante estarán reflejadas en los registros narrativos. Además, de estas dos gráficas mostradas se puede extraer otra potencialidad del proceso de registro: la posibilidad de establecer comparativas y diferencias entre participantes.

3.3.2. Limitaciones

Intermitencia en la asistencia

Una de las limitaciones principales que se han encontrado en el uso del registro han sido las faltas de asistencia. A lo largo del proceso no se ha observado ningún abandono, no obstante, la asistencia sí ha sido fluctuante por parte de algunos/as participantes. Medina (2005) señala que el abandono se entiende como la interrupción de la actividad terapéutica antes de alcanzar las metas u objetivos previstos. Sin embargo, aunque no se hayan dado estas interrupciones de forma definitiva, sí se ha observado intermitencia en la asistencia. Esto ha provocado cierta dificultad en el seguimiento de esos casos, así como en la extracción de resultados mediante el protocolo de observación.

No obstante, al tratarse de una investigación que pretende estudiar el estilo de apego, estas fluctuaciones en la asistencia pueden aportar cierta información ya que suscitan cuestiones sobre cuándo se producen dichas faltas o de qué manera las justifican y sostienen. Rosetti y Botella (2017) indican que el estilo de apego es un predictor de la alianza terapéutica superior y con mayor consistencia que el tipo de personalidad o la sintomatología que presente la persona.

En las sesiones se han observado diferentes casuísticas: ha habido explicaciones de diversa naturaleza, desde alusión a falta de ganas, hasta imposibilidad de asistir por exámenes o enfermedad. Por este motivo, este aspecto se analiza en la presentación de caso de cada participante, puesto que se trata de cuestiones específicas.

De forma global, la asistencia se valora de forma positiva, teniendo en cuenta que es una actividad voluntaria dentro de un servicio socioeducativo que, a su vez, también es en cierto grado, voluntario. Teniendo en cuenta que el taller ha contado con cinco participantes y seis sesiones, la participación se resume de la siguiente manera:

- 2 participantes han asistido a las 6 sesiones
- 3 participantes han asistido a 5 sesiones

En general, la asistencia se valora positivamente, de manera grupal. Sin embargo, cada falta, de forma individual, sí limita la extracción de datos a través del protocolo y esto sí que influye en el desarrollo del presente trabajo, puesto que las sesiones no son muy numerosas.

Establecimiento de puntuaciones en los ítems

Algunos ítems resultan complejos de puntuar puesto que tienen que ver con aspectos más procesuales y no tanto con conductas específicas que se puedan dar en todas las sesiones con mayor o menor intensidad. Algunos de los ítems que han supuesto una complejidad significativa a la hora de establecer la puntuación son:

- Muestra cambio de narrativa
- Establece símbolos propios
- Integra símbolos propios en la obra

En el caso de “muestra de cambio de narrativa” es complejo establecer, sesión a sesión si se ha producido alguna modificación en el relato dominante de la persona. Según Sluzki (1995), el objetivo de la terapia es la transformación de estos relatos, permitiendo establecer nuevos significados y relaciones. Así pues, puede que este ítem tenga ciertas limitaciones en la observación diaria. Sin embargo, en el transcurso del proceso, a nivel longitudinal si muestra relevancia ya que se puede sistematizar en qué momento se ha producido ese cambio, en qué contexto y en torno a qué obra.

En cuanto al establecimiento y, sobre todo, integración de símbolos propios, se observa que presenta la misma dificultad que en el caso anterior: se trata de un elemento que puede mostrarse de forma longitudinal, a lo largo del proceso, sin que pueda aportar información significativa en cada sesión.

La naturaleza longitudinal y procesual de estos tres elementos de observación es lo que ha dificultado la asignación numérica de una puntuación en la escala. No obstante, la inclusión de estos ítem tiene una razón de ser y una justificación, que fue expuesta anteriormente en la exposición del diseño del protocolo de observación. Se trata de aspectos relevantes que se contemplan como necesarios en el proceso de registro.

Esta dificultad en el establecimiento de puntuaciones en la escala, ha generado una alta exigencia de concreción en el registro narrativo. Como se viene señalando a lo largo del presente trabajo, las respuestas en escala aportan información de ciertos parámetros como la frecuencia o la cantidad, sin embargo, el registro narrativo permite dotar de sentido y especificidad las observaciones. Esta mirada cualitativa es la que sostiene el seguimiento y comprensión de cada caso, entendiendo así, que el estudio del encuentro arteterapéutico no puede quedar exclusivamente supeditado a un número o una categoría. Esto, sencillamente, sería una lectura pobre, limitada y sesgada de la persona y su proceso arteterapéutico.

Posibilidad de incorporación de rúbricas

En base al punto anterior, surge la cuestión de si podría ser útil el desarrollo y uso de rúbricas para facilitar el establecimiento de puntuaciones, otorgando así mayor rigor al protocolo. El desarrollo de rúbricas permitiría guiar y afinar la mirada a la hora de asignar una puntuación, ya que sería una forma de estandarizar las respuestas.

No obstante, el uso de rúbricas, a su vez, podría resultar limitante puesto que esta herramienta, procedente de la evaluación educativa, pretende estandarizar la evaluación de conductas, habilidades o conocimientos. Sin embargo, en la tarea que atañe a este trabajo, la observación de conductas y elementos referentes al apego en arteterapia, el uso de rúbricas podría dar lugar a la confusión, ya que se puede otorgar la misma puntuación a dos personas y que la cantidad, la intensidad y la frecuencia de estas sean significativamente y cualitativamente diferentes. Aquí se vuelve a resaltar la importancia del registro narrativo.

Según Martínez-Rojas (2008, p.129) “*las rúbricas también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores*”. En este sentido, los criterios para otorgar una u otra puntuación vienen dados por la correspondencia entre las frecuencias de conducta y las categorías numéricas. Realizar una categorización mayor de las posibles conductas y su frecuencia podría dotar al protocolo de rigidez. El protocolo está pensado para ser una herramienta, un recurso que apoye el proceso arteterapéutico. Por este motivo, debe tener un carácter flexible y versátil. Se trata de una herramienta que guía en la observación, no una prueba diagnóstica.

Para el desarrollo de rúbricas se considera que se precisa más experiencia con el uso del protocolo y reflexionar sobre las posibilidades de desarrollarlas y las limitaciones que podría suponer. No obstante, esta posibilidad se ha ubicado en el apartado de limitaciones de la herramienta puesto que se contempla como un elemento controvertido y del cual el protocolo carece. Sin embargo, el uso de rúbricas podría contribuir a la sistematización del protocolo, por lo que se trata de una cuestión que precisa mayor investigación y estudio.

Complejidad de la relación entre teoría y realidad

Como ya se ha mencionado, el protocolo de observación no es una prueba diagnóstica, por lo que los resultados no establecen categorías ni perfiles. Se trata de una herramienta para guiar la observación.

Esta herramienta está sustentada en diferentes estudios científicos y en la propia experiencia arteterapéutica y es desde estos dos planos que se construye el protocolo. Sin embargo, aunque ha sido desarrollada en torno a diferentes investigaciones de peso, no siempre se va a cumplir, literal y específicamente, cada uno de los planteamientos que se consideran en su fundamentación teórica.

Esto se debe a la naturaleza abierta y flexible de la propuesta y la complejidad de los planteamientos teóricos. El estilo de apego de una persona tiene múltiples formas de expresión, por lo que habrá que considerar los resultados del registro dentro de la especificidad del caso en cuestión.

No es viable, ni sería ético, realizar una visión simplista en la que determinadas puntuaciones se asocien con un estilo de apego u otro. Es por esto que se insiste en que la persona observadora debe estar entrenada en el uso del protocolo y conocer de forma amplia las teorías e investigaciones que lo sustentan. De lo contrario, se corre el riesgo de establecer conclusiones erróneas o pensar que el planteamiento teórico no se cumple.

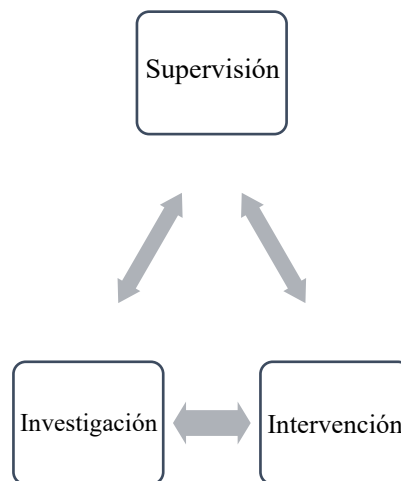
3.3.4. Uso del protocolo y supervisión

A través de la supervisión de los casos, se han ido revisando aspectos del registro también. De alguna manera, la reflexión en torno al proceso arteterapéutico desde una mirada vincular, guiada por este protocolo, ha generado la reflexión en torno a algunas

cuestiones del diseño, así como la forma, el uso o sus implicaciones. Es decir, la investigación se ha visto atravesada por el proceso de supervisión de la intervención. Del mismo modo, la supervisión, también se ha visto influenciada por la mirada específica que realiza el protocolo, ya que este ha guiado una buena parte de las reflexiones y planteamientos. Por tanto, la investigación, la supervisión y la intervención han estado en continua interacción, viéndose influenciadas y enriquecidas de manera mutua. A continuación se presenta la siguiente la Figura 59 donde se puede sintetizar esta idea de forma visual.

Figura 59.

Potencialidad del uso del protocolo en supervisión como apoyo.



Fuente: elaboración propia

La supervisión con la profesional que acompaña a la investigadora arteterapeuta durante todo el proceso supone un espacio de consulta y reflexión sobre lo que acontece en el proceso arteterapéutico. Se trabaja desde parámetros clínicos y pedagógicos puesto que se contemplan aspectos relacionados con la teoría, la metodología o elementos de la propia praxis como es la relación vincular. Un lugar donde pensar y pensarse (Montero Ríos, De Vareilles y Merino, 2019, p.164).

El proceso llevado a cabo junto a esta profesional, ha permitido a la investigadora-arteterapeuta, profundizar en cuestiones relacionadas con la propia forma de entender y abordar los casos, desde un plano no solo profesional, ya que entran en juego otros aspectos propios de la subjetividad de la arteterapeuta. Además, el acompañamiento de

dicha profesional ha promovido el cuestionamiento de aspectos relacionados con el protocolo de observación. En el caso de este trabajo de investigación, sin duda, la supervisión ha supuesto un lugar de encuentro que no solo ha seguido la progresión de las sesiones, sino que también ha tenido un papel activo en el proceso de uso y construcción del protocolo. Desde los primeros momentos, donde se recogen observaciones significativas para el diseño del protocolo, la supervisora ha acompañado en esa búsqueda y mirada de elementos relacionados con el apego en sesión, hasta que se ha materializado en una herramienta específica.

Por tanto, resulta imprescindible incorporar en este punto, referente a las cuestiones estructurales del uso del protocolo, las observaciones y reflexiones tratadas durante la supervisión. A continuación, se exponen los aspectos tratados más relevantes:

▪ **La subjetividad de la arteterapeuta:**

Dentro de las cuestiones que han surgido en supervisión, más allá de las cuestiones teóricas y metodológicas, otro pilar fundamental ha sido el reconocimiento y la revisión de los aspectos internos de la arteterapeuta-investigadora. Desde el inicio de los diferentes talleres que se han ido llevando a cabo en arteterapia, la supervisión ha sido un lugar donde abordar cuestiones que trascienden los aspectos profesionales puesto que el acompañamiento arteterapéutico requiere la puesta en acto, también, de recursos personales. De alguna manera, la supervisión es un espacio que deja lugar a la exposición de aquellos planos de vulnerabilidad o dificultad de la persona supervisada que pueden aludir, no solamente a la dimensión profesional, sino también a la personal, como la autoestima (Garrido et. al, 2019, p.192). En este sentido, se hace visible la necesidad de un trabajo personal terapéutico donde abordar todas las cuestiones referentes a los aspectos internos y personales. No obstante, la supervisión, como lugar y espacio seguro, permitió poner de manifiesto este tipo de planteamientos, contribuyendo a la reflexión y toma de conciencia. Algunos de las cuestiones tratadas al respecto son:

- ¿Cómo se asume la triple posición de educadora, arteterapeuta e investigadora?

Durante las supervisiones se ha tratado esta triple posición y cómo cada perfil implica la puesta en acto de una serie de capacidades y recursos, así como actitudes que, quizá, no sean igual de funcionales en los otros contextos. Es decir, los recursos personales que se ponen en acto en cada contexto, (socioeducativo, investigador o arteterapéutico) responden a las necesidades de cada uno de ellos. Por ejemplo, como educadora, en ocasiones, se asume un rol más directivo, mientras que como arteterapeuta no. Esto refleja la importancia y necesidad de saber situarse en cada contexto y reconocer qué emociones y dificultades promueve cada espacio para atenderlo de forma específica.

- ¿cómo experimenta el apego la arteterapeuta?

El análisis del registro en supervisión trae a este espacio cuestiones referentes a la capacidad de vinculación de la arteterapeuta, con qué dinámicas relacionales se siente más o menos cómoda y qué posibles reacciones promueve esto en sesión. Más allá de las pautas que se puedan facilitar desde el espacio de supervisión, es sin duda alguna, material específico de trabajo de la terapia personal de la arteterapeuta. Esta cuestión aparecerá reflejada, también, en las conclusiones generales ya que es un aspecto estructural.

El proceso relacional que se establece en el dispositivo arteterapéutico atraviesa la experiencia subjetiva de la arteterapeuta y todo el trabajo personal y autoconocimiento que esta pueda poseer al respecto, quedará al servicio de la intervención.

▪ **Pensar en códigos de valor:**

Desde la recogida de información en la primera experiencia (caso 0), con el objetivo de confeccionar un protocolo de observación, una cuestión fundamental en supervisión fue cómo codificar esa información. A lo largo de las supervisiones en la primera fase, respecto a las observaciones de conductas siempre existía la cuestión del “cómo” pero también del cuánto. Por este motivo se estimó necesario que la herramienta combinara dicha información y se comenzó a diseñar atendiendo a la frecuencia y a la descripción cualitativa de dichas conductas. Si el protocolo no dispusiera de este parámetro numérico, sería más complejo codificar la información puesto que el objeto de observación, el estilo vincular, precisa realizar apreciaciones respecto a la frecuencia.

▪ **Pensar sobre la estructura de la sesión:**

Atendiendo al objeto de estudio del protocolo, otro elemento fundamental abordado en la supervisión ha sido la estructura de la sesión. Reflexionar sobre la necesidad de un tipo de sesión flexible y que al mismo tiempo pueda crear un clima propio a través de rutinas y estabilidad. Por ello, cada parte está pensada atendiendo a diferentes cuestiones. Así, por ejemplo, el encuentro tiene un carácter más informal y progresivo donde cada cual va ocupando su sitio, junto con una conversación no dirigida que respete el emergente del grupo. La parte orientada hacia el comienzo del proceso de creación y la posible propuesta, realizada desde lo artístico, no desde lo personal, pretende lo mismo, no imponer ni dirigir o inducir nada concreto para dejar lugar a lo genuino y propio de cada participante. Durante el proceso de creación hay una mirada específica y orientada a lo individual, mientras que el cierre grupal deja espacio a lo colectivo y a la interacción. De alguna manera, se pretende brindar un espacio de significación individual y también grupal.

Algunas de las cuestiones concretas tratadas respecto a la estructura de la sesión tienen que ver con cómo promover ese espacio seguro, atendiendo a la mirada relacional. Por ello, en supervisión se contemplan estrategias específicas como la creación de un acuerdo normativo en las primeras sesiones y un planteamiento desde lo artístico para el proceso de creación.

▪ **Propuesta desde la creación artística:**

Este ha sido un tema de reflexión recurrente en las supervisiones, puesto que atañe al posicionamiento teórico-metodológico de la investigadora y arteterapeuta. En este sentido, en el desarrollo de este trabajo han quedado expuestos los principios que sostienen la praxis en la intervención y uno de ellos es la no directividad. Sin embargo, es importante matizar esta cuestión, ya que una posición directiva puede ser entendida de muchas maneras. Puede relacionarse con un desempeño y una intervención rígida, que dirige o, en otras palabras, que fuerza. Este, desde luego no es el planteamiento metodológico que se pretende asumir. Por otro lado, una posición directiva puede estar sostenida en la tarea de orientar hacia algo (del Río, 2009). En este caso, la realización de propuestas artísticas sí pueden entenderse como algo dirigido puesto que se orienta a los/as participantes hacia ello.

Desde este proceso de investigación e intervención se ha optado por la propuesta artística como elemento desencadenante, como detonante del proceso artístico dentro de un contexto arteterapéutico. Por supuesto, la propuesta siempre será eso, una sugerencia que deja lugar a la propia decisión de la persona sobre el qué y cómo hacer. Se elige la propuesta artística como elemento orientativo porque se entiende que el arteterapia tiene una especificidad propia de su disciplina, que es la relación vincular triádica que se establece durante el proceso de creación (del Río, 2009). Por ello, la propuesta artística, al igual que la figura de la arteterapeuta, puede ejercer como lugar de partida, como esa base segura desde la que explorar y a la que volver en cualquier momento para resituarse y continuar.

▪ **Carencias del protocolo de observación:**

Otra cuestión que ha surgido en diferentes momentos de las supervisiones, ha sido la ausencia de elementos en el registro. En este sentido, se ha reflexionado sobre la pertinencia o no de su incorporación. Partiendo de la base de que toda información justificada puede ser relevante, algunas faltas destacadas han sido cuestiones como el análisis formal de la obra, el cierre de sesión o las narrativas.

En cuanto al análisis formal de la obra, en el diseño del protocolo no existe un espacio dedicado a tal fin de forma específica, al mensaje explícito e implícito o a la meta relacional que persigue con esa creación. Sin embargo, la decisión de su no inclusión se debe a la posibilidad de que la cumplimentación del registro resultase inabarcable. Es por ello, que se toma la decisión de realizar este análisis de forma externa al protocolo durante las supervisiones, cuando se requiera.

Respecto a la dimensión de “cierre” de sesión, tampoco existe un apartado dedicado al espacio de cierre y feedback, donde se podrían recoger aspectos como la participación o comentarios, así como exposición de su obra. En este sentido, cabe destacar que es una cuestión que surge al final del proceso de intervención, durante una supervisión y se entiende que, pese a la carencia que supone, se puede compensar con otros ítems que sí contempla el protocolo como “manifiesta quejas” u “otras interacciones”. No obstante, se entiende que esto no alude específicamente al espacio grupal final y, por tanto, este queda carente de mirada específica.

De la misma manera, en referencia a la dimensión “narrativas”, sí existe un ítem centrado en el cambio de narrativas, a través del cual se le puede prestar seguimiento a esta cuestión. Sin embargo, partiendo de algunos planteamientos teóricos que sugieren que la percepción que se tiene de sí mismo/a y los otros/as puede revelar información sobre el estilo de apego (Martínez y Santelices, 2005), destinar un espacio más específico a esta cuestión se considera interesante.

▪ **Utilidad del protocolo de observación:**

Durante las sesiones de supervisión ha surgido también la cuestión referente a si lo que se pretende observar con el registro es lo que, efectivamente, se extrae del seguimiento y observación de los ítems propuestos. Con todo ello, se han alcanzado dos resultados muy útiles: los parámetros de estudio del apego que la herramienta puede abordar y la utilidad para reajustar la práctica arteterapéutica atendiendo al estilo de apego.

Así, en referencia a los parámetros de estudio del apego de la herramienta, partiendo de los estudios que sustentan la evaluación de los estilos de apego en infancia, adolescencia y adultez, se estima que existen diferencias individuales devenidas por el desarrollo de uno u otro estilo de apego. Casullo y Liporace (2005), señalan los procesos de regulación de afectos, la monitorización de la presencia de la figura de referencia y la búsqueda de proximidad como algunas de estas diferencias individuales. El protocolo de observación incluye ítems relacionados con comportamientos que pueden reflejar esa capacidad de regulación y expresión emocional, el monitoreo visual de donde se encuentra la arteterapeuta y la búsqueda de cercanía o alejamiento.

Otro de los elementos de observación imprescindibles ha sido la “exploración”. A través del experimento de la Situación Extraña se encuentran diferencias significativas respecto a la forma de establecer la conducta de exploración, según los diferentes estilos de apego mostrado (Wallin, 2012). Por ello, el elemento exploración ha tenido un papel muy importante en las dimensiones de la “obra” y “material”.

En definitiva, los elementos clave de observación que se consideran estructurales son la exploración, la búsqueda de proximidad, la autorregulación y la expresión emocional. No obstante, estos aspectos claves, están desarrollados en la exposición del apartado referente al diseño del protocolo de observación, donde se presenta la fundamentación del mismo.

Por otro lado, el registro facilita la observación de algunos parámetros que pueden ofrecer información sobre el estilo de apego de la persona y qué tipo de estrategias e intervenciones pueden proporcionarle o promover un espacio seguro. Esto quiere decir que no se trata de una herramienta de diagnóstico que categorice o tipifique un estilo u otro. La pretensión es que otros/as profesionales puedan apoyarse en él para la praxis ya que este tipo de instrumentos han sido, principalmente, utilizados en contextos de investigación (Galán, 2010). Por ello, se ha buscado precisión y ligereza, sin restar rigor, para que sea un recurso manejable y útil en la intervención.

El protocolo de observación aporta perspectiva y mirada, es decir, atención a aquellas cuestiones que puedan estar hablando de aspectos relacionados con la forma de vincular de esas personas. Es conveniente señalar que el apego es una conducta que se activa en situaciones de estrés y peligro y que se configura en la primera infancia. Sin embargo, estos patrones tienen una repercusión y alcance en la forma en la que las personas estructuran su área relacional en el futuro (Galán, 2010). Por ello, el proceso arteterapéutico, con su carácter transferencial, puede ser testigo de esta realidad interna además de un espacio donde se construya una base segura mediante la fundación de una nueva relación significativa.

Naturaleza del registro: ¿registro al servicio de la intervención o intervención al servicio del registro?

Tras la exposición de las potencialidades y limitaciones encontradas en el uso del protocolo de observación, surge una cuestión que queda latente en varios de esos apartados y se ha creído conveniente darle un lugar propio. El protocolo tiene una naturaleza abierta y flexible y surge con la intención de apoyar el proceso de intervención arteterapéutica. A través de ese diseño se pretende facilitar a las/os arteterapeutas una referencia, respecto a elementos a observar, que les permita reflexionar sobre la dimensión vincular con esa persona en dicho espacio.

El protocolo queda, pues, al servicio de la intervención. No se trata de forzar que las observaciones realizadas tengan un lugar o una explicación concreta. El protocolo ayuda a pensar, no a etiquetar. Si se utiliza con la intención de extraer puntuaciones que den objeto a categorías exactas, es muy probable que se pierda de vista el objetivo real y estructural: observar elementos de la dimensión vincular que permitan reflexionar y

afinar y reajustar la intervención.

Respecto a la necesidad de uso de registros en psicoterapia, Ortega (2010) señala la importancia de no “seguir” el protocolo de manera rígida ni directiva, ya que no se trata de un guión que marque la intervención. Se trata, más bien, de una herramienta que contiene aquellos factores relevantes a los que la persona profesional debe atender, en este caso, a los ítems del protocolo. Este autor también hace referencia a la importancia del devenir de la sesión y el material que emerge en el momento. Es decir, no perder de vista el “aquí y ahora” intentando prestar atención sólo a aquellas cuestiones referentes al registro. El registro no sustituye el proceso genuino y creativo de un proceso arteterapéutico, simplemente, lo complementa.

Consulta externa a personas expertas

Las dificultades y cuestiones emergentes, a través de la supervisión, dan lugar a la reflexión sobre la necesidad de cotejo del protocolo mediante una consulta a expertos/as.

A través de este espacio, queda latente que el protocolo de observación permite a la arteterapeuta expandir y contraer la mirada, como un zoom, respecto a los estilos de apego. Esto facilita que pueda conocer cuáles son las necesidades de la persona y, a través de la supervisión, poner en marcha estrategias eficaces que promuevan un espacio seguro. Se trata de un modelo de trabajo claro, basado en la esfera relacional, humilde y coherente.

No obstante, una mirada múltiple, externa y experta, puede añadir, matizar y complementar los planteamientos de este trabajo, colaborando así en su consolidación. Escobar y Cuervo (2008) señalan el juicio de expertos como una vía eficaz para identificar la validez de contenido de herramientas de recogida de información en el ámbito de la psicología. Este aspecto se enumera al final porque, sin duda, es una de las grandes cuestiones del proceso de supervisión, aunque ya se contempla en el diseño metodológico.

4. Reflexiones al cierre del caso 2

Algunas de las conclusiones generales que se pueden extraer tras esta fase giran en torno a la tipología de información que se puede recoger a través del protocolo y el uso en un contexto real de este; la idoneidad de la supervisión en el proceso de investigación y sus hallazgos, más allá de su evidente utilidad en intervención; las potencialidades y limitaciones encontradas y, finalmente, la pertinencia de contrastar esta herramienta con la opinión y observaciones de otras expertas en la materia. Toda esta información ha sido extraída en base al proceso de intervención descrito en los estudios múltiples de caso.

El estudio múltiple de casos ha facilitado el hallazgo de información relevante en relación con las dimensiones e ítems propuestos en el protocolo. Estas observaciones han permitido establecer, por un lado, comprensión de algunas dinámicas en la manera de situarse y relacionarse en el espacio terapéutico y, por otro lado, pautas y estrategias para establecer una intervención más ajustada e individualizada, en base a las necesidades. De alguna manera, el protocolo actúa como referencia en el punto de partida con los/as participantes y, al mismo tiempo, como recurso que acompaña la intervención a lo largo de las sesiones, logrando así un apoyo estructural en la intervención.

Así, la inclusión de la triple mirada arteterapeuta-investigadora / supervisora / participantes ha promovido el análisis de las diferentes voces participantes y, de esta manera, se han podido contrastar las observaciones de la investigadora con la percepción de los/as chicos/as. De esta manera, se han podido analizar los elementos convergentes y divergentes entre los diferentes discursos.

Respecto a las apreciaciones concretas que el protocolo ha facilitado, se destacan las referentes a conductas observables de forma directa y objetiva como las de la dimensión mirada, vocalizaciones, búsqueda de proximidad y determinados ítems de la dimensión material, obra y emocionalidad. En este sentido, algunos ítems requieren un alto grado de entrenamiento respecto a la teoría y la intervención en arteterapia y relaciones vinculares. En este sentido, se hace referencia a ítems como los referentes a la exploración, fluidez, simbolismo o implicación emocional.

El espacio de supervisión, ha quedado registrado mediante cuaderno de campo ya que en todo el proceso ha tenido un papel destacable, desde el punto de vista de la intervención y también de la investigación. La supervisión ha actuado como una observación externa, facilitando así la tarea de triangulación de la información recogida a través del protocolo. Esta tarea ha consistido en dos partes, principalmente: la supervisión del proceso arteterapéutico y el uso del registro y la inclusión de apreciaciones desde una figura experta de cuestiones generales del protocolo. Es decir, además de asumir un papel activo en las decisiones referentes a estrategias específicas e individualizadas de intervención, también ha aportado una serie de apreciaciones en relación a la confección y uso del protocolo. Algunas de ellas son:

- Cuestionamiento sobre la necesidad de códigos de valor: la información sobre el qué sucede se complementa con la información de cuánto sucede. En este sentido, complementar escala con observación resulta operativo.
- Carencias del registro: a lo largo de las supervisiones se van abordando cuestiones que no están reflejadas en el protocolo, por lo que pueden quedar, en cierto modo, descolgados aspectos referentes a las narrativas, la parte de cierre de sesión o análisis formal de la obra.
- Potencialidades del registro: algunas de los puntos fuertes del registro, tratados en supervisión son, la convergencia entre teoría y práctica y la posibilidad de ajustar y definir una intervención más individualizada.
- Cuestionamiento sobre la subjetividad de la arteterapeuta, su triple posición como investigadora/arteterapeuta-investigadora/educadora y su propia forma de relacionarse y vincular en el espacio arteterapéutico. Estas cuestiones fueron tratadas en supervisión y terapia personal.

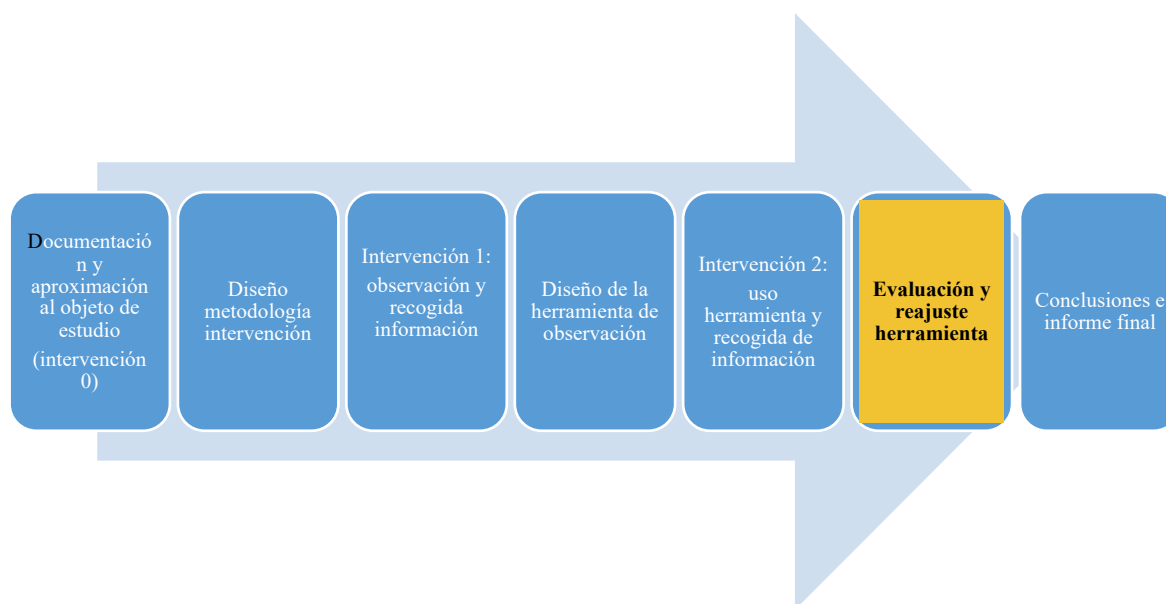
En cuanto a las limitaciones y potencialidades generales del protocolo encontradas a través del proceso de intervención, y contrastadas con la supervisión, destacamos:

- Potencialidades: complementariedad de información cualitativa y cuantitativa, mirada longitudinal, registro útil para supervisión y coordinación con el equipo

socioeducativo, así como la posibilidad de sistematizar varios casos desde los mismos parámetros.

- Limitaciones: intermitencia en la asistencia, posible falta de rúbricas como referencia, dificultad para puntuar algunos ítems y complejidad de trasvase entre teoría y práctica.

Todo este proceso ha promovido reflexiones propias referentes a la naturaleza del protocolo. En este sentido, una de las ideas principales extraídas ha sido la importancia de contemplar la herramienta como un recurso que apoya la intervención. De ningún modo, debe guiar la intervención. Más bien, el protocolo ofrece un servicio de visión, registro y reflexión, en ningún caso se debe forzar que el caso encaje en el protocolo.



4. Evaluación del protocolo de observación Pro-ArtERA: consulta a expertos/as

Introducción

A raíz de la anterior intervención, expuesta en el caso 2, donde se pone en uso el protocolo de observación, se estima oportuno realizar una consulta a personas expertas en arteterapia e investigación que favorezca la reflexión y la evaluación de dicha herramienta.

El uso del protocolo en un contexto real, aporta un registro ajustado y fidedigno de las potencialidades y limitaciones que posee este instrumento. Sin embargo, su confección y diseño ha sido elaborado desde un trabajo individual, por parte de la investigadora, y supervisado por una sola experta. Es aquí donde nace la cuestión de encontrar otras referencias que puedan aportar nuevas perspectivas, con la intención de mejorar y enriquecer la estructura del protocolo.

“múltiples realidades de los actores en una escena social cambiante comprometiéndolos en el diálogo, y ser abiertos a sus interpretaciones del mundo” (p.113). Por este motivo, la apertura a nuevas miradas resulta significativa y relevante para el proceso de configuración de esta herramienta de registro. Se trata, pues, de establecer un diálogo

más amplio que profundice en la reflexión y aporte otras perspectivas en la configuración del protocolo.

Atendiendo a esta premisa, se plantea un proceso de evaluación de la herramienta en la que personas especialistas y expertas en la materia puedan participar. Para llevar a cabo esta tarea, se diseña un procedimiento de consulta, mediante la confección de diferentes documentos que se presentan más adelante. También se diseña una entrevista en profundidad para otras participantes. El uso de estos dos formatos diferentes, cuestionario y entrevista, favorece el acceso a información de naturaleza distinta, cualitativa y cuantitativa. Por tanto, la posibilidad de compensar las limitaciones de un sistema con el otro.

1. Objetivos

- Extraer nuevas apreciaciones sobre la estructura y contenido del protocolo de observación.
- Estudiar en profundidad, clasificar y categorizar la información obtenida en el proceso de consulta.
- Integrar en el protocolo la información obtenida, en base a las respuestas de las expertas, mediante la modificación de ítems y/o dimensiones, si procede.

2. Proceso de evaluación de la herramienta

2.1. Fases de consulta y evaluación

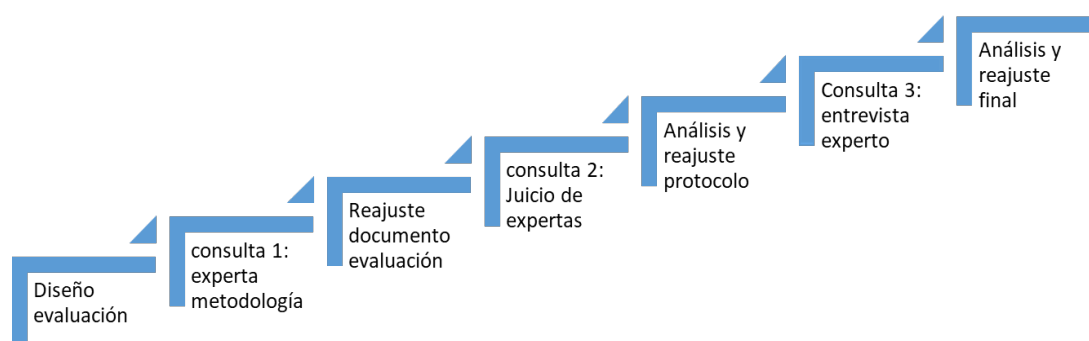
La consulta se ha estructurado en diferentes fases. En un primer momento se consulta con la supervisora el formato y contenido del protocolo, antes de comenzar a utilizar. Una vez que se realiza la intervención, se diseña una consulta a expertas y se consulta con una experta en metodología de investigación para revisar que los criterios de consulta son válidos y se puede proceder al envío de la evaluación. Cuando son obtenidas las respuestas del mayor número de participantes posible, se analiza la información y reajusta el protocolo de observación. Tras esto, se considera importante contrastar y complementar la información, por lo que se procede a entrevistar en profundidad a un experto en el ámbito del arteterapia con menores en riesgo y de la salud mental que, además, también compatibiliza con la labor y actividad investigadora. A continuación, se realizan los reajustes oportunos derivados del proceso de consulta y entrevistas. En general, el protocolo de observación se contempla como un instrumento

flexible y en continua construcción, por lo que cada feedback referente a su diseño por parte de personas expertas enriquece su configuración.

En la Figura 60 se muestra el proceso explicado en el párrafo anterior y la evolución de la herramienta.

Figura 60.

Proceso de diseño y ejecución de la evaluación del protocolo de observación.



fuelle: elaboración propia

En adelante, se va a profundizar en estas fases de diseño de evaluación y su implementación. En la siguiente tabla (Tabla 40), se exponen las fases de la figura anterior junto con las acciones realizadas y los agentes implicados en cada una de ellas. Quedan resaltadas las fases que serán expuestas en el presente capítulo:

Tabla 40.

Fases, acciones y agentes implicados en la evaluación del protocolo de observación.

Fase	Acciones	Agentes implicados
Diseño evaluación	Diseño de proceso de consulta a expertas: redacción documentos para consulta, evaluación del protocolo y entrevistas.	Investigadora arteterapeuta
Consulta 1: experta	Consulta y entrevista sobre evaluación del protocolo, entregando documentos	Investigadora arteterapeuta

metodología	evaluación protocolo	▪ Experta 1
Reajuste documentos evaluación	▪ Análisis respuestas experta 1 ▪ Modificación documentos evaluación protocolo	▪ Investigadora arteterapeuta
Consulta 2: juicio de expertas	▪ Envío de documentación evaluación protocolo	▪ Investigadora arteterapeuta ▪ Expertas arteterapeutas
Reajuste protocolo	▪ Análisis respuestas expertas ▪ Modificación protocolo	▪ Investigadora arteterapeuta
Consulta 3: entrevista	▪ Envío documentación experto ▪ Entrevista experto	▪ Investigadora arteterapeuta ▪ Experto
Reajuste protocolo	▪ Análisis respuestas experto ▪ Modificación protocolo	▪ Investigadora arteterapeuta
Exposición resultados	▪ Análisis y estructuración de los resultados	▪ Investigadora arteterapeuta

2.2. Criterios de selección

Escobar y Cuervo (2008), indican que la identificación de personas expertas es una parte crítica del proceso de consulta. Atendiendo a esta premisa, se realizó un procedimiento de selección de criterios y, posteriormente, elección de personas candidatas que cumplieran dicho perfil. Los criterios de selección fueron estipulados en base a la experiencia profesional y académica. Teniendo en cuenta el ámbito de actuación de la herramienta que se pretende evaluar, se considera que dicho protocolo de actuación está delimitado dentro del contexto arteterapéutico, con menores en riesgo y, enmarcado todo ello, dentro de una orientación teórico y práctica con perspectiva clínica. Por ello, se realizó un sondeo que atendiera a un perfil profesional arteterapéutico, investigador y con experiencia en ámbito socioeducativo, clínico y/o con menores.

Macías (2013) señala que un “experto”, o experta, dentro de un proceso de consulta en investigación, debe entenderse como alguien que está especializado/a en el ámbito de intervención específico del objeto de evaluación y, además, tiene experiencia en el ejercicio de la investigación. Por tanto, los criterios para la selección son:

- Formación amplia y específica en Arteterapia
- Experiencia en la intervención en Arteterapia, especialmente en ámbito con menores, clínico y/o socioeducativo
- Participación en procesos de investigación y/o trabajo académico

Respecto al número de personas evaluadoras, Ortiz (2018) indica que el rango establecido entre diferentes autores se encuentra entre 2 y 20. Para este trabajo se contó con la participación de 8 personas expertas. En la Tabla 41 se presenta la relación de personas expertas y acciones llevadas a cabo:

Tabla 41.

Acciones de consulta y relación de participantes expertos/as.

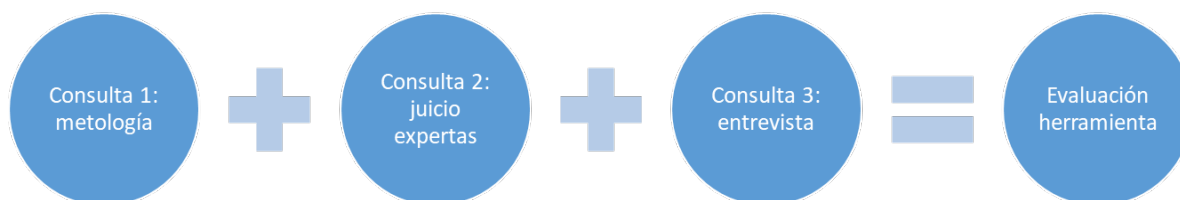
Acción	Participantes
Consulta 1: Consulta metodología	1 experta metodóloga
Consulta 2: Juicio expertas	6 expertas: arteterapeutas e investigadoras en Arteterapia
Consulta 3: Entrevista	1 experto arteterapeuta
TOTAL	8 participantes expertas

2.3. Evaluación de la herramienta

El proceso de evaluación de la herramienta se compone de tres acciones principales: la consulta 1, con una experta metodóloga para validar el formato de evaluación; la consulta 2, que consiste en el proceso de juicio de expertas, a través de cuestionarios; y, por último, la entrevista al experto. Todas estas acciones están sintetizadas la Figura 61:

Figura 61.

Acciones principales en el proceso de evaluación del protocolo de observación.



A continuación, se exponen las técnicas utilizadas para la evaluación de la herramienta.

2.3.1. Juicio de expertas: cuestionarios

La consulta a expertos es una técnica utilizada en metodología de investigación que pretende exponer un objeto de registro o evaluación a la validación de personas especializadas en dicho ámbito de conocimiento. Escobar y Cuervo (2008), lo definen como *“una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”* (p.29).

Para la evaluación del protocolo de observación como herramienta, se recurre a esta técnica de investigación. Con ella se pretende exponer el objeto de evaluación, la herramienta, a un juicio por parte de personas especializadas en dicho ámbito con la finalidad de que aporten impresiones y apreciaciones sobre esta. Esta consulta tiene la pretensión de explorar los grados de validación que personas expertas otorgan a la herramienta, además de poder extraer información que permita realizar mejoras en dicho protocolo. Un proceso eficiente de consulta a expertos debe seguir los siguientes pasos, según Escobar y Cuervo (2008, p.30):

- Definición del objetivo de la consulta a expertos/as: en el caso del presente trabajo, el objetivo reside en obtener datos congruentes que permitan una validación del contenido expuesto en el protocolo.

- Selección de jueces: como ya se ha explicado anteriormente, se han establecido los criterios pertinentes para la selección de personas expertas, atendiendo a las recomendaciones académicas.
- Explicitación de aquellos aspectos que están midiendo las dimensiones e ítems: se realiza una síntesis donde quedan fundamentados tanto los ítems como las dimensiones.
- Especificación del objetivo de la prueba: para que las personas que van a realizar la valoración del protocolo puedan ubicarse, se les indica que se trata de una valoración inserta dentro de un trabajo de investigación de tesis. Por lo que este juicio de expertos/as pretende validar el contenido expuesto en el protocolo y tiene interés, relevancia y estatus académico.
- Diseño de planillas: se elaboran una serie de documentos, entre ellos, la hoja de evaluación de expertos/as, en formato Excel, la cual recogerá todos los criterios pertinentes para la valoración que se solicita. Más adelante, se desarrolla específicamente este apartado.
- Cálculo de concordancia entre jueces: para esta tarea, se recurrirá a la prueba estadística W de Kendall (Escobar y Cuervo, 2008)

Por tanto, el juicio de expertos/as se estructura en varias fases:

- Preparación: en esta fase se definen los objetivos de evaluación, los instrumentos de evaluación y se selecciona a los/as expertos/as.
- Consulta: se envía la documentación a las personas seleccionadas
- Análisis: en esta fase se analizan las respuestas obtenidas mediante técnicas estadísticas.

En la fase de preparación se desarrollan diferentes documentos para el proceso de evaluación, los cuales son supervisados por la experta 2. Estos documentos son:

- Carta de invitación: se trata de una carta donde se expone el motivo del contacto, el objetivo de la consulta, y el objeto de evaluación de forma general. ANEXO II
- Fundamentación: se trata de un documento con los fundamentos teóricos del protocolo de observación, junto con la propia herramienta. Como se contacta con personas expertas, se hace una exposición breve, aunque detallada, de los planteamientos teóricos y la estructura del protocolo. En esta estructura, se desarrollan brevemente las dimensiones y los ítems. ANEXO III

- Indicaciones para la evaluación: se trata de un documento que recoge las instrucciones fundamentales para la evaluación del registro. ANEXO IV
- Cuestionario de evaluación en excel: este es el documento de evaluación que las expertas deben cumplimentar. Se trata de un documento donde quedan reflejadas las dimensiones y los ítems en una tabla, la cual contiene cuatro categorías de evaluación: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, además de una casilla adicional para aportar observaciones, apreciaciones y aclaraciones. En la Figura 62 se muestra el documento excel de evaluación enviado a las expertas. ANEXO V

Figura 62.

Ejemplo cuestionario evaluación Excel

NOMBRE:	FECHA:			
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
VISUAL				
1. Monitorea donde se encuentra la arteterapeuta				
2. Sostiene el contacto visual con la arteterapeuta				
3. Monitorea donde se encuentran los/as compañeros/as				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
VOCALIZACIONES				
4. Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)				
5. Manifiesta quejas (especificar hacia quién)				
6. Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT				
7. Reinicia el contacto cuando se va arteterapeuta				
8. Evita el contacto ante la vuelta arteterapeuta				
9. La busca al inicio sesión				
10. La busca al finalizar la sesión				
	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS				
11. Reinicia el contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as				
12. Evita el contacto ante la vuelta del compañero/a				

Tomando como referencia a Escobar y Cuervo (2008), para elaborar la evaluación, se presentan las cuatro categorías anteriormente citadas: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Para poder ponderar cada criterio de evaluación se les facilita una tabla (Tabla 43) detallada a las personas expertas, dentro del propio archivo Excel:

Tabla 42.

Categorías de evaluación del protocolo.

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN	INDICADORES
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta	1	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden a la dimensión total
	3	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente
	4	Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1	El ítem no es claro
	2	El ítems requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas
	3	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem
	4	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo	1	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión
	3	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este
	3	El ítem es relativamente importante
	4	El ítem es muy relevante y debe ser incluido

Fuente: Adaptado de Escobar y Cuervo (2008)

Se trata de una tabla donde cada criterio puede puntuarse del 1 al 4, correspondiendo el 1 con un incumplimiento total del criterio y el 4 con un cumplimiento total del criterio. La categoría “suficiencia” se puntúa solamente en las dimensiones, puesto que evalúa si son suficientes los ítems incluidos en esta. Las categorías “claridad”, “coherencia” y “relevancia” se destinan a cada ítem, junto con la categoría de observaciones.

2.3.2. Entrevistas

La entrevista puede definirse como una técnica que persigue la obtención de información referente a los objetivos de investigación, a través de una conversación guiada, entre la persona entrevistadora y la persona entrevistada (Alesina, et. al, 2011, p.177), la cual es elegida por su perfil y potencial informador.

Partiendo de esta definición, para complementar la información obtenida en el juicio de expertos, la consulta se amplía a otros/as expertos/as en forma de entrevista en profundidad.

Para ello, se desarrollará una guía flexible en base a bloques de contenido relevantes para la investigación, así como preguntas abiertas que permitan desarrollar una entrevista semiestructurada. A nivel metodológico, este tipo de entrevistas ofrecen una buena combinación entre búsqueda de información respecto a los objetivos de investigación, al tiempo que favorecen un alto margen de flexibilidad (Díaz Bravo et. al, p.163).

Así, los bloques temáticos irán encaminados hacia la coherencia, la claridad, la suficiencia y pertinencia de las dimensiones e ítems del protocolo de observación, así como la fundamentación teórico-práctica que dicha herramienta presenta.

2.3.3. Análisis de respuestas

Una vez realizada la consulta, tanto el juicio a expertas/as como las entrevistas, se procederá establecer categorías de información con las respuestas obtenidas. Estos serán los datos que se analizarán.

En primer lugar, con el juicio a expertos/as se realizará un procedimiento estadístico para conocer la media y la moda de las puntuaciones, así como la concordancia entre jueces. De forma paralela al análisis cuantitativo, se llevará a cabo el análisis de las respuestas del cuestionario, realizadas en el apartado observaciones. Se establecerá una comparativa de respuestas y se atenderá a la confluencia de apreciaciones respecto a las modificaciones sugeridas o comentarios específicos. En base a la observación de incidencia de respuestas similares se extraerán conclusiones respecto a la eliminación, incorporación o modificación de ítems.

3. FASES DE CONSULTAS

3.1. Consulta 1: validación del procedimiento de evaluación

Una vez confeccionado el protocolo y puesto en uso, se diseñó un procedimiento de evaluación de dicha herramienta, explicado en el apartado 4.3.1. del presente capítulo. Una vez diseñado, para depurar posibles errores metodológicos que pudieran existir, se realiza una consulta a una experta metodóloga para que pueda realizar correcciones y observaciones. A continuación, se expone brevemente el proceso de consulta con la experta metodóloga.

Los objetivos de la consulta a la experta metodóloga fueron orientados, principalmente, a validar el procedimiento de juicio de expertos/as, depurando el formato para mejorarlo. Para ello, se llevó a cabo una entrevista en profundidad. Esta técnica pretende que la propia dinámica de la conversación permita emerger los temas relevantes a tratar (Díaz Bravo et al., 2013, p.164).

Para ello, se le envía a la experta la documentación que se usará para el proceso de juicio de expertos/as:

- Carta de invitación a participar ANEXO II
- Fundamentación teórica del protocolo ANEXO III
- Instrucciones para la evaluación del protocolo ANEXO IV
- Planilla de evaluación Excel ANEXO V

Entre los resultados más relevantes de la entrevista, se puede destacar lo siguiente:

- Una valoración positiva, en general, sobre la rigurosidad de la documentación, por parte de la experta metodóloga.
- Observaciones orientadas hacia la mejora de la documentación, como la ampliación de información en la carta de invitación. También sugiere incorporar la tabla de puntuaciones en la planilla de evaluación, ya que sólo se encuentra en las instrucciones para la evaluación del protocolo. De esta forma, las expertas evaluadoras podrán tener la referencia sin necesidad de cambiar de documento. También, se recomienda incorporar una categoría más en la evaluación de los ítems, lo cual se aprecia como interesante y se incluye en el formato final de la planilla de evaluación Excel.

3.2. Consulta 2: Juicio de expertos/as

Tras la elaboración y validación del procedimiento diseñado para la evaluación del protocolo, se prepara su ejecución. Para ello, se realiza una selección expertoss/as evaluadores/as que cumplan el perfil detallado en el apartado 3.3.1. del presente capítulo:

- Formación específica y amplia en Arteterapia.
- Experiencia en la intervención en Arteterapia en ámbito clínico y/o socioeducativo, especialmente con menores.
- Participación en procesos de investigación y/o trabajo académico en el ámbito de Arteterapia.

El procedimiento de evaluación se envió a un total de 40 posibles expertos/as. De este total, respondieron 6 participantes que cumplimentan la planilla de evaluación Excel correctamente. De esta forma, todas las evaluaciones recibidas se consideran válidas.

Las evaluadoras participantes cumplen todos los criterios propuestos en el apartado anterior. En la Tabla 43 se expone el perfil profesional y formativo de las participantes en el juicio de expertos/as.

Tabla 43.

Perfil profesional y formativo de las evaluadoras expertas.

Experta	Formación / Experiencia
1	Doctora especialista en arteterapia, con labor investigadora en la actualidad.
2	Arteterapeuta, especialista en el ámbito de infancia y familia. Experiencia como investigadora.
3	Doctora especialista en arteterapia, amplia experiencia en investigación y publicación. Ámbito de intervención, educativo y social.
4	Doctoranda e investigadora en arteterapia. Experiencia en salud mental y ámbito penitenciario.
5	Doctora en arteterapia. Terapeuta gestalt y experta en el ámbito de familia, relaciones e infancia.
6	Arteterapeuta con experiencia en investigación, habiendo participado en congresos y publicaciones sobre esta disciplina. Experiencia arteterapéutica en el ámbito penitenciario y salud mental infanto juvenil.

Fuente: elaboración propia

3.2.1. Resultados

A continuación, se exponen los resultados de cada dimensión, ítem por ítem, atendiendo a la evaluación. Se utiliza el programa Excel para trabajar con los datos y establecer la frecuencia de respuesta.

DIMENSIÓN VISUAL:

Tabla 44.

Resultados dimensión visual.

Dimensión	VISUAL (VI)			
Categoría	SUFICIENCIA			
Puntuación	1	2	3	4
Respuestas y porcentajes	0	0	1 16,66%	5 83,32%
Comentarios				

Tabla 45.

Resultados ítem VI01.

Dimensión VISUAL (VI)											
(VI01) Ítem 1. “Monitorea donde se encuentra la arteterapeuta”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1 16,66%	0	1 16,66%	4 66,64%	0	0	0	6 100%	0	0	1 16,66%	5 83,34%
Comentarios											
▪ “Cambiaría por observa atentamente” ▪ “Me parece que puede ser algo complejo de registrar porque requiere de una gran capacidad de atención y observación por parte de la persona que completa el registro”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Tabla 46.

Resultados ítem VI02.

Dimensión VISUAL (VI)											
(VI02) Ítem 2. “Sostiene el contacto visual con la arteterapeuta”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	1 16,66%	5 83,34%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
“Como arteterapeuta me resultaría difícil definir si esto es así, cuánto tiempo es lo normal/esperado...”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Tabla 47.

Resultados ítem VI03.

Dimensión VISUAL (VI)											
(VI03) Ítem 3. “Monitorea donde se encuentran los/as compañeros/as”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1 16,66%	1 16,66%	1 16,66%	3 50%	0	0	0	6 100%	0	1 16,66%	0	5 83,34%
Comentarios											
“Podría añadir <i>sostiene el contacto visual con los compañeros</i>”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Atendiendo a los resultados de

DIMENSIÓN VOCALIZACIONES

Tabla 48.

Resultados dimensión vocalizaciones.

Dimensión	VOCALIZACIONES (VO)			
Categoría	SUFICIENCIA			
Puntuación	1	2	3	4
Respuestas	0	1 16,66%	1 16,66%	4 66,64%
COMENTARIOS				
▪ “El término "vocalizaciones" me ha resultado un poco extraño la primera vez. Entiendo el origen del término, aunque no sé si usaría esa expresión con adolescentes. Veo los ítems algo escasos en esa dimensión.” ▪ Incluiría un ítem relativo al tono de voz, cadencia y ritmo en el habla.				

Tabla 49.

Resultados ítem VO01.

Dimensión VOCALIZACIONES (VO)											
(VO01) Ítem 4. “Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	1 16,66%	1 16,66%	4 66,64%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
▪ “Sugiero: “Demanda ayuda” en afirmativo” ▪ "¿Cómo se va a diferenciar en el registro hacia quién va dirigida la solicitud de ayuda cuando se analicen los datos de forma cuantitativa? Sugiero crear dos ítems para diferenciar.”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
5 83,34%				1 16,66%				0			

Tabla 50.

Resultados ítem VO02.

Dimensión VOCALIZACIONES (VO)											
(VO02) Ítem 5. “Manifiesta quejas (especificar hacia quién)”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	0	6 100%	0	0	1 16,66%	5 83,34%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Tabla 51.

Resultados ítem VO03.

Dimensión VOCALIZACIONES (VO)											
(VO03)Ítem 6. “Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	2 33,32%	4 66,64%	0	0	0	6 100%	0	0	1 16,66%	5 83,34%
Comentarios											
“Añadir ejemplos que nos interesa observar”.											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
5 83,34%				1 16,66%				0			

DIMENSIÓN BÚSQUEDA DE PROXIMIDAD A LA ARTETERAPEUTA

Tabla 52.

Resultados dimensión búsqueda de proximidad a la arteterapeuta.

Dimensión	BÚSQUEDA DE PROXIMIDAD A LA ARTETERAPEUTA (BPA)			
Categoría	SUFICIENCIA			
Puntuación	1	2	3	4
Respuestas	0	0	2 33,32%	4 66,64%
COMENTARIOS				
“Modificaría el nombre de la dimensión y lo renombraría “relación o interacción con la arteterapeuta”, incluyendo si hay verbalizaciones, e Incluiría un ítem relativo a “la busca durante el proceso de creación”				

Tabla 53.

Resultados ítem BPA01.

Dimensión BÚSQUEDA DE PROXIMIDAD A LA ARTETERAPEUTA											
(VPA01) Ítem 7. “Reinicia el contacto cuando se va la arteterapeuta”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	2	2	1	1		1	4	1		1	4
16,66	33,32	33,32	16,66	16,66	0	16,66	66,64	16,66	0	16,66	66,64
%	%	%	%	%		%	%	%		%	%
Comentarios											
▪ “Este ítem me parece confuso, no se si se refiere a que el usuario retoma el contacto con los demás cuando la arteterapeuta se ausenta del grupo, en ese caso bastaría con especificarlo y por ello lo valoro como coherente y relevante.” ▪ “No está claro” ▪ “redacción: “el/la arteterapeuta” ▪ “¿el contacto con quién o con qué? ¿cómo se observa si es la propia AT la que rellena el registro? ¿cómo se va a registrar en todas las sesiones? ¿Se planea que la arteterapeuta abandone todas las sesiones para observar lo que ocurre?”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
2				4				0			
33,32%				66,64%							

Tabla 54.

Resultados ítem BPA02.

Dimensión BÚSQUEDA DE PROXIMIDAD A LA ARTETERAPEUTA											
(BPA02) Ítem 8. “Evita el contacto ante la vuelta arteterapeuta”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	1	2	2	1	0	0	5	1	0	0	5
16,66%	16,66%	33,32%	33,32%	16,66%			83,32%	16,66%			83,32%
Comentarios											
▪ “Sugiero formularlo de un modo más claro: evita el contacto con la arteterapeuta ante su vuelta.” ▪ “No está claro.” ▪ “Redacción: “de el/la arteterapeuta” ▪ “¿cómo se observa si es la propia AT la que rellena el registro? ¿cómo se va a registrar en todas las sesiones? ¿Se planea que la arteterapeuta abandone todas las sesiones para observar lo que ocurre?”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
2				4				0			
33,32%				66,64%							

Tabla 55.

Resultados ítem BPA03.

Dimensión BÚSQUEDA PROXIMIDAD ARTETERAPEUTA											
(BPA03) Ítem 9. “La busca al inicio de la sesión”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	1 16.66%	1 16.66%	4 66,64%	0	0	1 16,66%	5 83,32%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
“Redacción: “Le/la busca” y “de la sesión”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
5 83,32%				1 16,66%				0			

Tabla 56.

Resultados ítem BPA04.

Dimensión BÚSQUEDA DE PROXIMIDAD ARTETERAPEUTA											
(BPA04) Ítem 10. “La busca al finalizar la sesión”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	1 16,66%	1 16,66%	4 66,64%	0	0	1 16,66%	4 66,64%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
▪ “Redacción: “Le/la busca” y “de la sesión” ▪ “¿La busca durante la sesión? ¿Por qué no unificar o separar los tres momentos? ¿Hay otros ítems que midan tres momentos diferentes de la sesión?”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
5 83,32%				1 16,66%				0			

DIMENSIÓN BÚSQUEDA PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS

Tabla 57.

Resultados dimensión búsqueda proximidad compañeros/as.

Dimensión	BÚSQUEDA PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS (BPC)			
Categoría	SUFICIENCIA			
Puntuación	1	2	3	4
Respuestas	0	1 16,66%	2 33,31%	3 49,98%
COMENTARIOS				
▪ “Me pregunto si podría incluirse algún ítem que hiciera referencia al modo en el que se aproxima a los compañeros/as; demanda de ayuda, ofrece ayuda, conversaciones íntimas, silencio, busca conflicto, selecciona a unos y excluye a otros...” ▪ “¿Se busca medir la proximidad física o emocional?” ▪ “Incluiría un ítem relativo a la observación fenomenológica de su ocupación en el espacio respecto a los demás”				

Tabla 58.

Resultados ítem BPC01.

Dimensión BÚSQUEDA PROXIMIDAD A LOS/AS COMPAÑEROS/AS											
(BPC01) Ítem 11. “Reinicia el contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2	1	1	2	0	2	1	3	0	2	0	4
33,31%	16,66%	16,66%	33,31%		33,31%	16,66%	49,98%		33,31%		83,32%
Comentarios											
▪ “Es confuso, no acabo de entender a qué se refiere con reiniciar el contacto si se ha terminado el contacto con los compañeros, me parece contradictorio.” ▪ “No entiendo este ítem” ▪ “Se puede mejorar la redacción. Se da por supuesto que ha habido un contacto que luego para. ¿Y si no hay contacto?. También puede haber contacto con unos compañeros pero con otros no.”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
3				2				1			
50%				33,31%				16,66%			

Tabla 59.

Resultados ítem BPC02.

Dimensión BÚSQUEDA PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS											
(BPC02) Ítem 12. “Evita el contacto ante la vuelta del compañero/a”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	1	1	3	0	2	1	3	0	2	1	3
16,66 %	16,66 %	16,66 %	49,98 %	0	33,31 %	16,66 %	49,98 %	0	33,31 %	16,66 %	49,98 %
Comentarios											
“¿A la vuelta de un compañero/a específico evita el contacto con este/a o con el grupo? Como con el ítem anterior” “No entiendo este ítem”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
3 49,98%				2 33,31%				1 16,66%			

Tabla 60.

Resultados ítem BPC03.

Dimensión BÚSQUEDA PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS											
(BPC03) Ítem 13. “Los/as busca al inicio sesión”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	1 16,66%	5 83,32%	0	0	1 16,66%	5 83,32%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Tabla 61.

Resultados ítem BPA04.

Dimensión BÚSQUEDA PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS											
(BPA04) Ítem 14. “Los/as busca al finalizar la sesión”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	1 16,66%	5 83,32%	0	0	1 16,66%	5 83,32%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
▪ “Incluiría un ítem relativo al momento durante la creación” ▪ “¿La busca durante la sesión? ¿Por qué no separar o unificar los tres momentos? ¿Hay otros ítems que midan tres momentos diferentes de la sesión?”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
5 83,32%				1 16,66%				0			

DIMENSIÓN MATERIAL

Tabla 62.

Resultados dimensión material.

Dimensión	MATERIAL (MA)			
Categoría	SUFICIENCIA			
Puntuación	1	2	3	4
Respuestas	0	0	1 16.66%	5 83,32%
COMENTARIOS				
▪ “Incluiría un ítem relativo a la respuesta emocional y verbalizaciones respecto a los materiales”				

Tabla 63.

Resultados ítem MA01.

Dimensión MATERIAL											
(MA01) Ítem 15. “Explora con el material existente”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Tabla 64.

Resultados ítem MA02.

Dimensión MATERIAL											
(MA02) Ítem 16. “Experimenta con nuevos materiales.”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Tabla 65.

Resultados ítem MA03.

Dimensión MATERIAL											
(MA03) Ítem 17. “Usa material sólido. (ceras, lápices, rotuladores...)”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Tabla 66.

Resultados ítem MA04.

Dimensión MATERIAL											
(MA04) Ítem 18. “Usa material fluido o blando (témpera, acuarela, tinta china...)”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Tabla 67.

Resultados MA05.

Dimensión MATERIAL											
(MA05) Ítem 19. “Cuida el material”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	1 16,66%	5 83,32%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
“Añadir algo sobre el uso que hace del material, si es comedido o si hace un uso abundante.”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
5 83,32%				1 16,66%				0			

Tabla 68.

Resultados ítem MA06.

Dimensión MATERIAL											
(MA06) Ítem 20. “Muestra fluidez con el material”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1 16,66%	0	1 16,66%	4 66,64%	0	0	0	6 100%	0	0	1 16,66%	5 83,32%
Comentarios											
▪ “Creo que sería más adecuado utilizar el término "destreza", en lugar de "fluidez", para referirse a su capacidad de manipular el material o cómo se relaciona con él.” ▪ “muestra fluidez en el uso del material”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
4 66,64%				2 33,32%				0			

DIMENSIÓN OBRA

Tabla 69.

Resultados dimensión obra.

Dimensión	OBRA (OB)			
Categoría	SUFICIENCIA			
Puntuación	1	2	3	4
Respuestas	0	1 16,66%	0	5 83,32%
COMENTARIOS				
▪ “Cambiaría el título de este apartado por "Proceso Creativo". ▪ “encuentro esta dimensión confusa en general”				

Tabla 70.

Resultados ítem OB01.

Dimensión OBRA											
(OB01) Ítem 21. “Acepta la obra resultante “											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	1 16,66%	0	5 83,32%	0	1 16,66%	0	5 83,32%	0	1 16,66%	0	5 83,32%
Comentarios											
“Muestra actitud de aceptación hacia la obra”. Echo de menos, no obstante, un ítem relativo a la relación emocional y verbalizaciones respecto a la obra.”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
5 83,32%				1 16,66%				0			

Tabla 71.

Resultados ítem OB02.

Dimensión OBRA											
(OB02) Ítem 22. “Muestra cuidado hacia su obra”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	1 16,66%	5 83,32%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Tabla 72.

Resultados ítem OB03.

Dimensión OBRA											
(OB03) Ítem 23. “Muestra apropiación hacia la obra de los/as compañeros/as”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2	1	1	2	1	0	0	5	1	0	0	5
33,32%	16,66%	16,66%	33,32%	16,66%			83,32%	16,66%			83,32%
Comentarios											
▪ “Muestra tendencia o interés de apropiarse de la obra de los compañeros/as” ▪ “¿a qué se refiere el término apropiación? ¿apropiación (o copia) de recursos gráficos o expresivos de obras de compañeros? ¿apropiación física?” ▪ “pondría "interés por la obra de otros"											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
4				2				0			
66,64%				33,32%							

Tabla 73.

Resultados ítem OB04.

Dimensión OBRA											
(OB04) Ítem 24. “Tolera la frustración durante el proceso de creación”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	0	6 100%	0	0	1 16,66%	5 83,32%	0	0	1 16,66%	5 83,32%
Comentarios											
▪ “Creo que es más interesante hablar de grados de tolerancia que de absolutos.” ▪ “Me produce dudas, pues es posible que no exista frustración”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
5 83,32%				1 16,66%				0			

Tabla 74.

Resultados ítem OB05.

Dimensión OBRA											
(OB05) Ítem 25. "Tolera el error"											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	1	1	3	1	0	0	5	1	0	0	5
16,66%	16,66%	16,66%	50%	16,66%			83,32%	16,66%			83,32%
Comentarios											
▪ "Considero que el "error" es un juicio personal del usuario, pero en AT no existen errores, quizás podría referirse a "accidentes", "imprevistos" o más específicamente a resultados no aceptados por el usuario que este pueda vivir como erróneos." ▪ "¿Errores propios o ajenos? Quizás se podría especificar"											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
3				2				1			
50%				33,32%				16,66%			

Tabla 75.

Resultados ítem OB06.

Dimensión OBRA											
(OB06) Ítem 26. “Focaliza la atención en la arteterapeuta”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	0	6 100%	1 16,66%	0	0	5 83,32%	1 16,66%	0	0	5 83,32%
Comentarios											
“Me parece propio de la dimensión relativa al a relación con la arteterapeuta”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
5 83,32%				0				1 16,66%			

Tabla 76.

Resultados ítem OB07.

Dimensión OBRA											
(OB07) Ítem 27. “Focalización de atención en la obra”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	1 16,66%	5 83,32%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
“¿Sería relevante añadir: focaliza la atención en los compañeros?”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Tabla 77.

Resultados ítem OB08.

Dimensión OBRA											
(OB08) Ítem 28. “Explora nuevas opciones en el proceso de creación”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	1 16,66%	5 83,32%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Tabla 78.

Resultados ítem OB09.

Dimensión OBRA											
(OB09) Ítem 29. “Muestra cambio de narrativa”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	4 66,64%	2 33,32%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
▪ “¿Se refiere a un cambio de narrativa hacia o relacionado con una misma obra? Creo que habría que especificar y aclarar este ítem.” ▪ “atendería a si hay evolución en su discurso.” ▪ “¿Cambio respecto a qué?”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
4 66,64%				2 33,32%				0			

Tabla 79.

Resultados ítem OB10.

Dimensión OBRA											
(OB10) Ítem 30. “Se implica emocionalmente con la obra”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	1 16,66%	5 83,32%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Tabla 80.

Resultados ítem OB11.

Dimensión OBRA											
(OB11) Ítem 31. “Establece símbolos propios”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1 16,66%	2 33,32%	2 33,32%	1 16,66%	0 0	0 0	1 16,66%	5 83,32%	0 0	1 16,66%	0 0	5 83,32%
Comentarios											
▪ “El término "establece" no me parece adecuado, tal vez sería más adecuado: "utiliza", "crea", "elabora"...” ▪ “no entiendo muy bien a qué se refiere ni la diferencia con el ítem siguiente.” ▪ “No entiendo bien estos dos últimos, a qué se refiere y qué los diferencia. Creo que los unificaría y nombraría algo así: “manifiesta procesos de simbolización en la obra” ▪ “Estas dos últimas me parecen muy parecidas. No entiendo la diferencia”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
2 33,32%				4 66,64%				0			

Tabla 81.

Resultados ítem OB12.

Dimensión OBRA											
(OB12) Ítem 32. “Integra símbolos propios en la obra”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	0	2	2	0	0	0	6	0	1	0	5
16,66%		33,32%	33,32%				100%		16,66%		83,32%
Comentarios											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
3				3				0			
50%				50%							

DIMENSIÓN EMOCIONALIDAD

Tabla 82.

Resultados dimensión emocionalidad.

Dimensión	EMOCIONALIDAD (EM)			
Categoría	SUFICIENCIA			
Puntuación	1	2	3	4
Respuestas	0	0	2 33,32%	4 66,64%
COMENTARIOS				
▪ “echo de menos un ítem relativo a la cualidad de la emoción (qué emociones aparecen) y otro relativo a su intensidad.”				

Tabla 83.

Resultados ítem EM01.

Dimensión EMOCIONALIDAD											
(EM01) Ítem 33. “Muestra sus emociones”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	1 16,66%	5 83,32%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Tabla 84.

Resultados ítem EM02.

Dimensión EMOCIONALIDAD											
(EM02) Ítem 34. “Muestra contención de su emoción”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	2 33,32%	4 66,64%	0	0	2 33,32%	4 66,64%	0	0	2 33,32%	4 66,64%
Comentarios											
“¿Podría ser más adecuado: Contiene sus emociones sin expresarlas?”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
5 83,32%				1 16,66%				0			

Tabla 85.

Resultados ítem EM03.

Dimensión EMOCIONALIDAD											
(EM03) Ítem 35. “Autorregula su emoción”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	1 16,66%	5 83,32%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
“Contención y autorregulación me parecen muy similares. Pero puede ser desconocimiento por mi parte”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

Tabla 86.

Resultados ítem EM04.

Dimensión EMOCIONALIDAD											
(EM04) Ítem 36. “Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	1 16,66%	5 83,32%	0	1 16,66%	0	5 83,32%	1 16,66%	0	0	5 83,32%
Comentarios											
“Lo incluiría en la dimensión del arteterapeuta”											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
5 83,32%				1 16,66%				0			

Tabla 87.

Resultados ítem EM05.

Dimensión EMOCIONALIDAD											
(EM05) Ítem 37. “Muestra cambios repentinos de su posición emocional”											
Claridad				Coherencia				Relevancia			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
0	0	2 33,32%	4 66,64%	0	0	0	6 100%	0	0	0	6 100%
Comentarios											
Aceptar				Modificar				Rechazar			
6 100%				0				0			

3.2.2. Análisis y discusión resultados

Una vez expuestos los resultados de las evaluaciones, se procede a realizar un análisis de las dimensiones e ítems, atendiendo al porcentaje de validación obtenido y a las observaciones realizadas. En base a las respuestas obtenidas se obtendrán parte de las conclusiones en torno a las decisiones de modificación de la herramienta.

Para ello, se realizará una síntesis general de las dimensiones y, posteriormente, pormenorizada de cada una de ellas junto con las evaluaciones de los ítems. Se establecen, para este análisis, unos criterios para mantener, modificar o rechazar el ítem. En este sentido, se estima que, para aceptar los ítems, las categorías deben alcanzar puntuaciones de 3 o 4 igual o superior al 83,32%. Se pretende con ello, elaborar un

proceso riguroso, atendiendo al acuerdo entre evaluadoras respecto a las respuestas. Además, se atenderá, con especial atención a las observaciones que aportan indicaciones y propuestas de redacción y/o modificación. Al respecto, Escobar y Cuervo (2008) enuncian que *“si un 80 % de los expertos han estado de acuerdo con la validez de un ítem éste puede ser incorporado al instrumento”* (p.29).

Respecto a los ítems que no superen el 83,32% de puntuación 3 o 4, se hará un análisis específico para proceder a una toma de decisiones coherente y ajustada al objeto de estudio, tomando en consideración las apreciaciones realizadas.

En cuanto a las dimensiones, se atenderá a las observaciones respecto a la denominación y cantidad de ítems incluidos, ya que estos son los criterios que se evalúan. Se mantendrán los mismos parámetros que con los ítems: una tasa igual o superior al 83,32% debe obtener una puntuación de 3 o 4.

Dimensiones

Las dimensiones se han evaluado de forma global a través de la categoría “suficiencia”. Con esta categoría se pretende evaluar si los ítems que componen la dimensión son suficientes para evaluar lo que se pretende evaluar (Escobar y Cuervo, 2008).

Así, de forma general, se observa que todas las dimensiones han obtenido una puntuación de 3 o 4 en un 83,32% de los casos. Por tanto, todas las dimensiones cumplen con el criterio de suficiencia. Sin embargo, las puntuaciones han sido aplicadas de diferente forma, por lo que, aunque se mantendrán todas las dimensiones, algunas verán ampliados, disminuidos o modificados sus ítems. También, atendiendo a las observaciones, se tomarán decisiones respecto a la denominación de la dimensión.

Como se señalaba más arriba, aunque todas las dimensiones han obtenido la puntuación requerida para ser validadas, estas valoraciones no han sido homogéneas. A continuación, se exponen de forma más detallada.

Las dimensiones mejor valoradas, de forma global, donde se evalúa la suficiencia de los ítems, son las dimensiones “Visual”, “Obra” y “Material”. Estas dimensiones han obtenido un 83,32% de máxima puntuación, 4, de manera que 5 de las 6 evaluadoras

consideraron en los dos casos que los ítems son suficientes.

En cuanto a las dimensiones “Vocalizaciones”, “Búsqueda de proximidad a la Arteterapeuta” y “Emocionalidad” han obtenido un 66,64% de máxima puntuación. Es decir, 4 de las 6 evaluadoras han considerado que los ítems son suficientes. En el caso de la dimensión “Visual”, “Emocionalidad” y “Búsqueda de proximidad a la Arteterapeuta”, el 33,32% de puntuaciones restantes han obtenido un 3, por lo que se sugiere un incremento ligero de ítems para considerarlo completo.

Respecto a las dimensiones “Vocalizaciones”, “Búsqueda de proximidad a los/as compañeros/as” y “Obra”, se observa que 1 de las 6 evaluadoras le otorgó una puntuación de 2. De esta forma, en cada una de estas tres dimensiones se puede constatar que un 16,66% de las evaluadoras consideran que los ítems miden algunos aspectos de la dimensión, pero no en su totalidad.

Cabe destacar que la dimensión que menor frecuencia de puntuación máxima ha obtenido ha sido la de “Búsqueda de proximidad a los/as compañeros”. En esta dimensión se puede apreciar que las valoraciones están bastante diversificadas. El 50% de las evaluadoras han otorgado la máxima puntuación, mientras que un 33,32% han evaluado la dimensión con un 3 y un 16,66% con un 2.

Por último, es importante señalar, también, la dimensión que mejores resultados ha obtenido. Se trata de la dimensión “Material”. Esta ha sido valorada con un 4 por el 83,32% de las evaluadoras y tan solo un 16,66% ha otorgado un 3, considerando que precisa la inclusión de algún ítem más.

En general, se observa una alta tasa de valoración positiva hacia las dimensiones. Tres dimensiones han obtenido el 83,32% de máxima valoración y cuatro dimensiones han obtenido el 66,64% de máxima puntuación. A continuación, se observa la Tabla 88 donde queda recogido el reparto de puntuaciones de “suficiencia” en cada dimensión.

Tabla 88. *Resumen de puntuaciones para la categoría “suficiencia” en cada dimensión.*

Dimensión/Puntuación	1	2	3	4
Visual	0	0	1 16,66%	5 83,32%
Vocalizaciones	0	1 16,66%	1 16,66%	4 66,64%
Búsqueda Proximidad Arteterapeuta	0	0	2 33,32%	4 66,64%
Búsqueda Proximidad Compañeros/as	0	1 16,66%	1 16,66%	4 66,64%
Material	0	0	1 16,66%	5 83,32%
Proceso Creativo	0	1 16,66%	0	5 83,32%
Emocionalidad	0	0	2 33,32%	4 66,64%

A continuación, se irán analizando y discutiendo, una por una, las dimensiones de forma detallada, junto con las observaciones, aportaciones y modificaciones.

Dimensión Visual (VI)

La dimensión visual se valoró con la máxima puntuación en un 83,32% como una dimensión que incluye todos los ítems necesarios para evaluar dicha dimensión. El 16,66% señaló que le falta algún ítem para valorar que la dimensión está completa.

Respecto al ítem 1 (VI01), el 100% de las juezas aceptó el ítem y, en consonancia con los criterios de inclusión citados anteriormente, superar más del 80% (Escobar y Cuervo, 2008), puede asumirse que se incluye en el instrumento. Cabe destacar que en la categoría de claridad, el 16,66% considera que el ítem no es claro, frente a otro 16,66% y 66,64% que consideran que requiere una pequeña modificación o que es completamente claro, respectivamente.

En el segundo ítem (VI02), al igual que en el anterior, el 100% de las juezas aceptó el ítem, por lo que atendiendo a los criterios de superar en un 80% el nivel de aceptación (Escobar y Cuervo, 2008), el ítem se incorpora al instrumento. Cabe destacar el comentario respecto a la dificultad de ponderar dicho ítem. Para atender a esta cuestión, el protocolo de observación incluye el registro narrativo de tipo cualitativo que, como ya se ha enunciado en reiteradas ocasiones, es el aspecto fundamental de este protocolo.

En el ítem 3 (VI03), la tasa de aceptación es del 100%, por lo que cumple con los criterios de inclusión en el protocolo, teniendo en cuenta que debe sobrepasar el 80% (Escobar y Cuervo, 2008). En la categoría de “claridad” se han detectado diferentes grados de acuerdo, estando un 50% muy de acuerdo con la claridad y el otro 50% no tanto. Respecto a esta cuestión, las juezas no emiten ningún tipo de comentario. Así pues, teniendo en cuenta que se trata de un ítem similar al ítem VI01, se estima dejarlo como está. Sí existe un comentario que propone incluir un nuevo ítem referente al contacto visual de los compañeros “*sostiene el contacto visual con los compañeros*”. En este sentido, puesto que el protocolo pretende presentar un formato cómodo y ligero para su uso en la intervención, se desestima la propuesta, la cual, además, es aportada por una sola evaluadora. Por tanto, en esta dimensión no se producen cambios.

Dimensión Vocalizaciones (VO)

Esta dimensión ha sido evaluada como completamente suficiente en un 66,64%, mientras que un 16,66% opina que se deben incorporar algunos ítems más y otro 16,66% opina que esta dimensión requiere un buen incremento de ítems. En este sentido, los comentarios aportados resultan de utilidad para orientar las posibles modificaciones. Estos aluden, por un lado, a la denominación de la dimensión, indicando un cambio más ajustado a adolescentes; y, por otro lado, a la inclusión de ítems referentes al tono, la cadencia o el ritmo. Atendiendo a esta cuestión, se volverán a revisar las fuentes teóricas que puedan fundamentar estas propuestas, atendiendo a los criterios de la teoría del apego.

Respecto al ítem 4 (VO01), el 83,34 de las expertas lo acepta, por lo que se cumple el criterio de inclusión en el protocolo ya que supera el 80% (Escobar y Cuervo, 2008). Respecto a la “claridad” del ítem, un 66,64% afirma que es completamente claro. Sin embargo, un 16,66% no lo aprecia suficientemente claro. A esto se le añade una apreciación en los comentarios que señala la importancia de diferenciar hacia quien va dirigida la solicitud de ayuda para favorecer la claridad en los análisis de tipo cuantitativo: *“¿Cómo se va a diferenciar en el registro hacia quién va dirigida la solicitud de ayuda cuando se analicen los datos de forma cuantitativa? Sugiero crear dos ítems para diferenciar.”*. En este sentido, se considera oportuno atender a esta cuestión y valorar la creación de dos ítems diferenciados.

En relación al ítem 5 (VO02), el 100% de las expertas lo acepta, por lo que los criterios de superación del 80% se cumplen (Escobar y Cuervo, 2008) y dicho ítem se incluye en la herramienta. Las categorías de “claridad” y “relevancia” también obtienen un 100% de grado de acuerdo total y, la categoría de “coherencia” obtiene un 83,34% de acuerdo total. Así, se considera que presenta un buen grado de aceptación.

En referencia al ítem VO06 “otras interacciones”, un 83,34% de las expertas lo aceptan, por lo que se cumplen los criterios de inclusión en el protocolo de observación (Escobar y Cuervo, 2008). En cuanto a los datos de claridad, coherencia y relevancia, las tasas obtenidas también son altas situándose todas entre bastante de acuerdo y completamente de acuerdo. Se incluye un comentario respecto a la inclusión de ejemplos de observación. De nuevo, habrá que revisar las fuentes teóricas para conocer cuál es la viabilidad de integrar esta propuesta de manera fundamentada.

Por tanto, en esta dimensión se crea el ítem “solicita ayuda a la arteterapeuta” y “solicita ayuda a sus compañeros/as”. A continuación, se presenta la Tabla 89 donde quedan recogidas las modificaciones.

Tabla 89.

Modificaciones dimensión vocalizaciones.

Dimensión: Vocalizaciones		
Ítem 1º versión	Aceptado	Ítem segunda versión
VO01 “Solicita ayuda”	Sí	VO01. “Solicita ayuda a la arteterapeuta”
		VO04. “Solicita ayuda a sus compañeros/as”

Dimensión Búsqueda de Proximidad a la Arteterapeuta (BPA)

En la dimensión Búsqueda de Proximidad a la Arteterapeuta (BPA), el 66,64% de las expertas la han valorado como completamente suficiente, junto con un 33,32% que han considerado que puede faltar algún ítem. Respecto a los comentarios aportados, se señala uno referente al cambio de nombre de la dimensión por “relación o interacción con la arteterapeuta” y la inclusión de un ítem que identifique si “la busca durante el proceso de creación”. Respecto a la propuesta de cambio de nombre, es importante señalar que uno de los parámetros del apego es, precisamente, la búsqueda de proximidad (Oliva, 2011), por ello, al tratarse de algo tan específico, se considera mantenerlo así. En cuanto a la inclusión de un ítem específico respecto a la búsqueda durante el proceso de creación, ya existe un ítem en la dimensión “Obra” que aborda esta cuestión. Se trata del ítem 27 “focaliza la atención en la arteterapeuta”.

Respecto al ítem BPA01. “Reinicia el contacto cuando se va la arteterapeuta”, sólo ha recibido un 33,32% de aceptación, frente a un 66,64% que propone una modificación.

Ninguna experta propone “rechazar el ítem”. Sin embargo, atendiendo a los criterios de inclusión que proponen Escobar y Cuervo (2008), los cuales indican que es adecuado superar el 80% de aceptación, el ítem precisa una modificación. En cuanto a la categoría de claridad, se observa que ha obtenido las puntuaciones más bajas por parte de las expertas, lo que concuerda con los comentarios, ya que casi todos giran en torno a la necesidad de aclaración. Sin duda, es preciso clarificar la redacción de dicho ítem, atendiendo a los fundamentos teóricos que se presentan en el apartado referente a la confección del protocolo de observación, puesto que en un 66,64% se ha considerado coherente y relevante.

El ítem BPA02 “evita el contacto ante la vuelta de la arteterapeuta” obtiene la misma puntuación que el anterior respecto a la aceptación y modificación, 33,32% y 66,64% respectivamente. Por tanto, atendiendo a los criterios citados por Escobar y Cuervo (2008), al no superar el 80% de aceptación, sería preciso modificarlo. Para ello, se tendrán en cuenta los comentarios realizados por las expertas, los cuales sugieren mayor aclaración.

El ítem BPA03, “la busca al inicio de la sesión, obtiene un 83,32% de aceptación, por lo que siguiendo los criterios de Escobar y Cuervo (2008), al superar el 80%, se puede incorporar al protocolo de observación. Sólo se realiza un comentario relacionado con la redacción, por lo que no se considera relevante en el análisis, aunque sí se toma en cuenta para la revisión de la formulación del ítem.

En el ítem BPA04, “la busca al finalizar la sesión”, obtiene un 83,32% de aceptación, por lo que según los criterios que indican la superación del 80% para su inclusión en el protocolo (Escobar y Cuervo, 2008), este ítem se incorpora a dicha herramienta. Vuelven a aparecer apreciaciones respecto a la redacción y la claridad, por lo que se expondrán más adelante las pequeñas modificaciones.

Por tanto, el ítem BPA01 queda modificado de la siguiente manera: “insiste en la interacción con el/la arteterapeuta cuando este/a se aleja de su lado”. El BPA02, tras la evaluación queda definido así: “evita el establecimiento de interacción por parte del/la arteterapeuta”. En cuanto a la redacción de los ítems BPA03 y BPA04, quedarían redactados, respectivamente, así: “busca al/la arteterapeuta al inicio de la sesión” y

“busca al/la arteterapeuta al finalizar la sesión”. En la Tabla 90 se pueden observar dichas modificaciones.

Tabla 90.

Modificaciones dimensión búsqueda proximidad arteterapeuta.

Dimensión: Búsqueda Proximidad Arteterapeuta (BPA)		
Ítem 1º versión	Aceptado	Ítem segunda versión
BPA01. “Reinicia el contacto cuando se va la arteterapeuta”	Sí	BPA01. “insiste en la interacción con el/la arteterapeuta cuando este/a se aleja de su lado”
BPA02. “Evita el contacto ante la vuelta del/la arteterapeuta”	Sí	BPA02. “Evita el establecimiento de interacción por parte del/la arteterapeuta”
BPA03. “La busca al inicio de sesión”	Sí	BPA03. “Busca al/la arteterapeuta al inicio de la sesión”
BPA04. “La busca al finalizar la sesión”	Sí	BPA04. “Busca al/la arteterapeuta al finalizar la sesión”

Dimensión Búsqueda de Proximidad a los/as Compañeros/as (BPC)

Esta dimensión es evaluada en un 50% como suficiente. Dos expertas consideran que se precisa algún ítem más, y una experta que se precisan bastantes ítems. En los comentarios, se aprecian bastantes propuestas como aclaración de proximidad física o emocional, la inclusión de ítems referentes a los matices de la relación entre compañeros/as, así como referentes a la posición que ocupa en el espacio.

En relación al ítem BPC01, “Reinicia el contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as”, es aceptado en un 50% de los casos, por lo que no cumple con los criterios de inclusión propuestos por Escobar y Cuervo (2008). Las categorías de claridad y coherencia también presentan una baja puntuación, por lo que se atiende especialmente a los comentarios propuestos referentes a la confusión que genera la redacción. Por ello, será modificado.

En la misma línea que el ítem anterior, el BPC02 obtiene unas valoraciones similares, siendo la tasa de aceptación del 50%. Por ello, será modificado atendiendo a las aportaciones realizadas en los comentarios.

El ítem BPC03 “los/as busca al inicio de la sesión” obtiene un grado de aceptación del 100%, por lo que se incluye tal cual está formulado al protocolo de observación. De la misma forma, el ítem BPC04 “los busca al finalizar la sesión” también obtiene las mismas valoraciones, por lo que se considera válido para el protocolo también. Mientras que en el ítem BPC13 las evaluadoras no realizan comentarios, en el ítem BPC04 sí realizan una serie de aportaciones que pueden ser útiles para la reformulación de los ítems BPC01 y BPC02. Estos comentarios aluden a la posibilidad de observar y registrar la interacción durante el proceso de creación, no únicamente al inicio y final de la sesión.

Respecto al ítem “reinicia el contacto cuando se termina el contacto con sus compañeros” se modifica por “insiste en la interacción cuando sus compañeros/as finalizan el contacto”. El ítem BPC02 quedaría definido como “evita el establecimiento de interacción por parte de sus compañeros/as”. Además se añaden dos ítems más, para observar durante el proceso de creación: “busca interacción con sus compañeros/as durante el proceso creativo” y “evita la interacción con sus compañeros/as durante el proceso creativo”. A continuación se muestra tabla 91 que sintetiza toda esta información:

Tabla 91.

Modificaciones dimensión búsqueda proximidad compañeros/as.

Dimensión: Búsqueda Proximidad Compañeros/as		
Ítem 1º versión	Aceptado	Ítem 2º versión
BPC01. “Reinicia el contacto cuando se termina el contacto con sus compañeros”	Sí	BPC01. “Insiste en la interacción cuando sus compañeros/as finalizan el contacto”
BPC02. “Evita el contacto ante la vuelta del/la compañero/a”	Sí	BPC02. “Evita el establecimiento de interacción por parte de sus compañeros/as”
	Sí	BPC05. “Busca interacción con sus compañeros/as durante el proceso creativo”
	Sí	BPC06. “Evita la interacción con sus compañeros/as durante el proceso creativo”

Dimensión Material (MA)

Esta dimensión se valora en un 83,32% suficiente. Sin embargo, se realiza una aportación muy interesante respecto a la inclusión de un ítem relacionado con la respuesta emocional orientada hacia el material. Esto será tenido en cuenta para el ajuste del protocolo de observación.

Los ítems MA01, MA02, MA03, MA04, de dicha dimensión son valorados con un 100% de aceptación, incluyendo un 100% de validación en “claridad”, “coherencia” y “relevancia”. Por ello, al cumplir con los criterios de inclusión planteados por Escobar y

Cuervo (2008), serán incluidos en el protocolo tal y como están formulados.

En relación al ítem MA05 “Cuida el material”, es aceptado en un 83,32% por lo que cumple con los criterios de inclusión en la herramienta (Escobar y Cuervo, 2008). Sin embargo, una de las expertas realiza una apreciación interesante que será incorporada en la formulación del ítem, aludiendo al tipo de uso de dicho material.

Respecto al ítem MA06 “Muestra fluidez con el material”, es aceptado en un 66,64%, frente a un 33,32% que propone una modificación del mismo. Se valora como 100% coherente con la dimensión y tan sólo obtiene un 66,64% en la categoría de “claridad”. Esto puede sugerir la necesidad de mayor aclaración y precisión en la formulación. En este sentido, los comentarios de las expertas proponen el uso de términos como “destreza” y reformulación del ítem de la siguiente forma: “muestra fluidez con el uso del material”. Esta última aportación podría responder a las necesidades de modificación del ítem.

Así pues, en esta dimensión, el ítem X quedaría modificado como “muestra fluidez en el uso del material” y se añaden dos ítems relativos al tipo de uso; “realiza un uso comedido del material” y “realiza una uso abundante de material”. En la Tabla 92 quedan recogidas las modificaciones.

Tabla 92.

Modificaciones dimensión material.

Dimensión: Material		
Ítem 1º versión	Aceptado	Ítem 2º versión
MA06. “Muestra fluidez con el material”	Sí	MA06. “Muestra fluidez en el uso del material”
	Sí	MA07. “Realiza un uso comedido del material”
	Sí	MA08. “Realiza un uso abundante de material”

Dimensión Obra (OB)

Esta dimensión ha sido valorada en un 83,32% completamente suficiente. Una evaluadora ha considerado que es ciertamente insuficiente la dimensión, además comenta que considera confusa la dimensión en general. Otro de los comentarios propone un cambio de denominación de la dimensión por “proceso creativo”, algo que se considera como muy acertado y más coherente con el estudio. Por ello, se incorpora esta sugerencia en la reformulación de la dimensión.

En cuanto a los ítems que han obtenido un 100% de aceptación sin ningún tipo de apreciación, se encuentran el ítem OB02, OB08 y OB10. Por ello, se incorporan al protocolo tal y como están formulados: “muestra cuidado hacia su obra”, “explora nuevas opciones en el proceso de creación” y “se implica emocionalmente con su obra”, respectivamente.

En el caso del ítem OB01 “acepta la obra resultante”, se obtiene un 83,32% de aceptación, lo cual cumple con los criterios de inclusión en el instrumento (Escobar y

Cuervo, 2008). Se realiza un comentario que propone un reajuste de la redacción del ítem como “muestra actitud de aceptación hacia la obra”. Este comentario aporta precisión y ajuste a la formulación del ítem, por lo que se incluye. Además, en este mismo comentario se indica la posibilidad de incorporar un nuevo ítem referente a la relación emocional con la obra o verbalizaciones al respecto. En este sentido, se considera muy útil esta propuesta por lo que se acepta la misma.

El ítem OB04 “tolera la frustración durante el proceso de creación” también obtiene un 82,32% de aceptación, lo que permite su incorporación al instrumento. Una evaluadora señala la posibilidad de registrar los “grados de tolerancia” en lugar de registrar términos absolutos. Otro comentario refiere la posibilidad de no aparición de experiencias de frustración. Atendiendo a ambas valoraciones, se contempla la inclusión de un ítem referente a la aparición de situaciones de frustración. Por ello, el registro de la existencia de situaciones de frustración puede complementar al presente ítem OB04 “tolera la frustración durante el proceso de creación”.

En el ítem OB06 “focaliza la atención en la arteterapeuta”, se obtiene un nivel de aceptación del 82,32%, por lo que cumple criterios de inclusión en la herramienta. Sin embargo, una evaluadora lo rechaza y comenta que este ítem le parece más ajustado para la dimensión de relación con la arteterapeuta. Esto lleva a la investigadora a reflexionar sobre la redacción del ítem, y se valora la necesidad de reformular para aclarar su pertinencia dentro de esta dimensión.

El ítem OB07 “focaliza la atención en la obra” obtiene un 100% de aceptación, por lo que también se incluye. En los comentarios, uno sugiere la inclusión de otro ítem respecto a la focalización hacia los compañeros. Esta apreciación se valora como interesante y útil, por lo que se incluye en la reformulación de la herramienta.

En cuanto a los ítems que han obtenido menos del 80% de aceptación se encuentran el ítem OB03, OB05, OB09, OB11 y OB12. Respecto al ítem OB03 “muestra apropiación hacia la obra de los/as compañeros/as”, la tasa de aceptación es del 66,64%, frente al 33,32% que sugiere modificar el ítem, por lo que siguiendo los criterios de Escobar y Cuervo (2008) serán incorporados cuando se produzca una reformulación. Este ítem ha recibido tres comentarios, los cuales están orientados hacia la reformulación y

aclaración del ítem. Estos sugieren un ajuste de la redacción del mismo para que sea más comprensible y acorde a lo que se pretende observar, de hecho, la categoría “claridad” ha recibido puntuaciones bastante bajas. Así pues, el ítem quedará redactado de la siguiente manera: “muestra interés y/o tendencia a apropiarse de elementos artísticos de las obras de otros/as”.

Respecto al ítem OB05, ha recibido un 50% de aceptación, frente a un 33,32% que sugiere modificaciones y un 16,66% que propone el rechazo de dicho ítem. Entre las aportaciones en forma de comentarios, una de ellas expone que el *“error es un juicio personal del usuario, pero en AT no existen errores, quizá podría referirse a (...) resultados no aceptados por el usuario que este pueda vivir como erróneos”*. En este sentido, puede que la reformulación del ítem sea más ajustada al objeto de estudio si se tienen en cuenta los planteamientos de la experta.

En cuanto al ítem OB09 “muestra cambio de narrativa”, sólo ha obtenido un 66,64% de aceptación, frente a un 33,32% que alude a la modificación. Los comentarios de las expertas aluden a la necesidad de especificar respecto a qué se refiere ese cambio de narrativa. También proponen incorporar si existe una evolución en su discurso. Atendiendo al objeto de estudio, el apego en arteterapia con menores, el interés es conocer si se dan cambios de narrativa durante la sesión y también si hay evolución en el discurso de forma longitudinal. Por ello, se modificará este ítem, enfatizando en el desarrollo de la sesión. Como ya se ha señalado, el protocolo de observación requiere un registro narrativo detallado que pueda ofrecer información de tipo cualitativo, ya que por sí solo, de forma cuantitativa, el ítem no revela ninguna información.

El ítem OB11 “establece símbolos propios” obtiene un 33,32% de aceptación, frente a un 66,64% que sugiere una modificación. Teniendo en cuenta los criterios de inclusión en el protocolo (Escobar y Cuervo, 2008), es preciso atender a las observaciones de las expertas para modificar dicho ítem. En varias ocasiones, las expertas plantean la posibilidad de fusionar el ítem OB11 y el ítem OB12. Una de las propuestas de modificación es enunciada por parte de una de las expertas de la siguiente manera: “manifiesta procesos de simbolización en la obra”. Esta propuesta puede resultar más ajustada y facilitar el proceso de observación y registro. En cuanto al ítem OB12, este recibe un 50% de aceptación y ningún comentario. Como se señala anteriormente, se toma la decisión de prescindir de él.

Por tanto, atendiendo a las modificaciones señaladas anteriormente, la dimensión “Obra”, queda renombrada como “Proceso Creativo” (PC). Y dentro de esta dimensión, los cambios de ítems se presentan en la Tabla 93.

Tabla 93.

Modificaciones dimensión proceso creativo.

Dimensión: Proceso Creativo (PC)		
Ítem 1º versión	Aceptado	Ítem 2º versión
OB01. “Acepta la obra resultante”	Sí	PC01. “Muestra actitud de aceptación hacia la obra”
OB06. “Focaliza la atención en la arteterapeuta”	Sí	PC06. “Focaliza la atención preferentemente hacia el/la arteterapeuta, frente a la atención hacia el proceso creativo”
OB03. “Muestra apropiación hacia la obra de los/as compañeros/as”	Sí	PC03. “Muestra interés y/o tendencia a apropiarse de elementos artísticos de las obras de otros/as”
OB05. “Tolera el error”	Sí	PC05. “Muestra tolerancia ante situaciones que interpreta como erróneas (manchas, obra dañada...)”
OB09. “Muestra cambio de narrativa”	Sí	PC09. “Muestra algún cambio de narrativa a lo largo de la sesión”
OB11. “Establece símbolos propios”	Sí	PC11. “Manifiesta procesos de simbolización en la obra”

OB12. “Integra símbolos propios en la obra”	No	
		PC12. “Realiza verbalizaciones sobre su obra”
		PC13. “Focaliza la atención preferentemente hacia los/as compañeros/as, frente a la atención hacia el proceso creativo”

Dimensión Emocionalidad (EM)

La dimensión emocionalidad recibe un 66,64% de aceptación, frente a un 33,32% que sugiere cierta falta de ítems para que se pueda observar completamente la dimensión emocionalidad. El único comentario en este apartado se refiere a la necesidad de incluir un ítem referente al tipo de emociones que aparecen y otro relativo a la intensidad. En este sentido, se toman en cuenta dichas sugerencias para incluir los ítems.

Los ítems EM01, EM03 y EM05 han recibido un 100% de aceptación, por lo que serán incluidos tal y como están formulados, atendiendo a los criterios de incorporación señalados por Escobar y Cuervo (2008) quienes indican que, al menos, deben ser aceptados por un 80% de los jueces.

El ítem EM02 obtiene un 83,32% de aceptación y un comentario que propone una reformulación del ítem para matizar y ajustar más su redacción: “contiene sus emociones sin expresarlas”. Esta aportación se toma en consideración y se aplicará a la modificación del ítem.

Respecto al ítem EM04 “acepta la emoción-afectividad por parte del arteterapeuta”, este obtiene una aceptación del 83,32% de aceptación. Sin embargo, atendiendo a las categorías de claridad, coherencia y relevancia, se considera preciso reformular la redacción del ítem para clarificar y facilitar la observación y el registro. En la Tabla 94 se pueden apreciar las modificaciones.

Tabla 94.

Modificaciones dimensión emocionalidad.

Dimensión: Emocionalidad		
Ítem 1º versión	Aceptado	Ítem 2º versión
EM01. “Muestra sus emociones”	Sí	EM01. “Muestra sus emociones: especificar”
EM02. “Muestra contención de su emoción”	Sí	“contiene sus emociones sin expresarlas”
EM04. “Acepta la emoción- afectividad por parte del arteterapeuta”	Sí	EM04. “Se muestra receptivo/a ante muestras de emoción-afectividad por parte del/la arteterapeuta”
		EM06. “Muestra sus emociones de forma intensa”

Prueba estadística de concordancia inter jueces

Tal y como se ha presentado en el análisis y discusión de los resultados anteriores, las respuestas aportadas por las juezas presentan diferentes grados de acuerdo entre ellas. Por esta razón, se estima oportuno realizar la prueba estadística W de Kendall para encontrar el grado de concordancia entre las respuestas dadas. Escobar y Cuervo (2008) indican que la prueba W de Kendall se emplea para conocer el grado de acuerdo que muestra un grupo de jueces respecto a un conjunto de rangos, siendo especialmente útil esta prueba cuando se le pide a los/as evaluadores/as que asignen rangos para cada ítem. En el caso de la presente evaluación, a las juezas se les solicita que otorguen una puntuación de 1 a 4 a cada ítem.

Los resultados que puede aportar la prueba W de Kendall es un coeficiente entre 0 y 1, existiendo una concordancia más fuerte entre jueces cuanto más se aproxime a 1, y más débil, cuanto más se aproxime a 0 (Escobar y Cuervo, 2008). También señalan estas autoras que cuando el nivel de significancia es inferior a 0,05, se puede concluir que “hay concordancia significativa entre los rangos asignados por los jueces” (p.33)

Así, como Hipótesis (H1) se propone que existe concordancia entre los rangos, y los resultados de la prueba W de Kendall, presentados en la tabla, son 0,309 con un nivel de significancia de 0,001. Por ello, se puede concluir que existe concordancia significativa entre los rangos asignados por los jueces. En la Tabla 95, se exponen los resultados de la citada prueba.

Tabla 95.

Resultados prueba W de Kendall.

Estadísticos de prueba	
N	6
W de Kendall ^a	,309
Chi-cuadrado	66,822
gl	36
Sig. asin.	,001
a. Coeficiente de concordancia de Kendall	

3.3. Consulta 3: Entrevista a experto

Tras el análisis del juicio realizado por las expertas, atendiendo a las evaluaciones y apreciaciones obtenidas, así como la prueba estadística W de Kendall que concluye que existe concordancia entre las respuestas emitidas, se realizan modificaciones en el protocolo de observación acordes a las apreciaciones sugeridas y las puntuaciones emitidas.

Una vez que se realiza la modificación, se toma la decisión de recurrir a la técnica de entrevista para incluir apreciaciones que no hayan podido ser obtenidas mediante el cuestionario del juicio de expertas. Se trata, por tanto, de una acción encaminada a complementar la información obtenida anteriormente y comprobar la percepción que una persona experta tiene de la herramienta.

Para ello se contacta con un experto que es arteterapeuta en salud mental infanto-juvenil y que también imparte formación en arteterapia que combina con su actividad investigadora en este campo. Se le presenta la herramienta para que dé a conocer su opinión, así como las apreciaciones y aportaciones que pueda hacer al respecto.

3.3.1. Valoración general de la herramienta

En general, la herramienta es valorada positivamente por el experto ya que señala que se trata de un protocolo “completo” para indagar sobre cuestiones de relación y apego:

“Veo que hay items que hablan sobre la búsqueda de ayuda (...) la mirada, la proximidad (...) sí, lo veo completo, la verdad (...) es interesante pero también complicado”.

Respecto a las críticas que emite sobre la herramienta, refiere que el apego se manifiesta de diferentes maneras y el comportamiento de la persona puede fluctuar; también incide en la apreciación del protocolo como una herramienta conductista, en contraposición con su posición teórico-práctica, la cual se ubica en el psicoanálisis.

“el apego no siempre está igual (...) depende, cuanto más desorganizado está el paciente, más necesidad de propuesta”.

“Este registro se fija en las conductas y la conducta es lo que puedes observar (...) tiene un planteamiento conductista, y el conductismo se basa en modificar lo erróneo (...) para el psicoanálisis no hay conducta errónea, la conducta es un reflejo”.

Ante esta última apreciación se establece un diálogo interesante entre investigadora y entrevistado, donde se expone la necesidad de identificar conductas observables que puedan ponerse en relación con los patrones de apego y que sean registrables, por ello,

se alude a conductas lo más explícitas y objetivas posibles, sin dejar de lado la posición teórico-práctica de la investigadora, la cual se ubica dentro del marco constructivista y se fundamenta en el psicoanálisis relacional o la sistémica, entre otros.

3.3.2. Modificaciones

En cuanto a aspectos a mejorar o modificar, el experto señala algunas cuestiones como el término “vocalizaciones”, indicando que se trata de una expresión que alude a estadios más infantiles: *“Vocalizaciones me parece un término más asociado a conductas infantiles (...) Verbalizaciones me parece más apropiado, quizá (...) también observaría si está hablador o no, el tipo y el tono de lenguaje que usa... si hay mutismo selectivo, o no...”*. Por ello, la dimensión Vocalizaciones pasa a denominarse Verbalizaciones ya que se considera que vocalizaciones no define tan específicamente como el nuevo término lo que se pretende registrar.

También, se considera la inclusión de nuevos ítems que hagan referencia al tipo y tono del lenguaje. Los nuevos ítems quedan definidos de la siguiente manera:

- VE05. “Se muestra hablador durante la sesión (indicar con quién)”.
- VE06. “Usa un tono agresivo en el lenguaje (indicar hacia quién)”
- VE07. “Inhibe la expresión verbal (indicar hacia quién)”

El experto también sugiere la eliminación de la palabra “búsqueda” de la dimensión “búsqueda de proximidad a la arteterapeuta”: *“Creo que Búsqueda de Proximidad a la Arteterapeuta podría ser Proximidad a la Arteterapeuta (...) y ver qué actitud muestra ante la cercanía de la arteterapeuta, si atiende o no a la propuesta de creación porque cuanto más desorganizado, más necesidad de propuesta si se deja tocar...”*. Al respecto, se estima oportuno mantener la denominación inicial ya que la búsqueda de proximidad es una estrategia y una respuesta que se da cuando se activa la conducta de apego, es decir, la búsqueda de cercanía a las figuras de referencia aparece cuando se experimenta necesidad de protección (Rossetti y Botella, 2017).

Respecto a la dimensión Proceso Creativo, el experto señala que añadiría un ítem relacionado con el cambio de narrativa respecto a sesiones anteriores y no sólo durante la propia sesión, de forma que se complemente. Así, se añade un nuevo ítem al respecto:

- PC14. “Muestra algún cambio de narrativa con respecto a las sesiones anteriores”

En la dimensión Emocionalidad, considera que es importante conocer a la persona con la que se está interviniendo, además de que los términos que se utilizan para definir las conductas juegan un papel relevante: *“Esto demuestra contención de la propia emoción... a lo mejor sería más bien inhibe... y lo de autorregulación es muy relativo, en función de lo que conocemos de él (...) puede que una persona con un trastorno de hiperactividad pueda parecer que no se regula pero se está regulando desde su propia estrategia de regulación”*. En base a ello, se plantean las siguientes modificaciones:

- EM02. “Contiene sus emociones sin expresarlas” se modifica por “Inhibe sus emociones sin expresarlas”

A continuación, se puede ver la Tabla 96, a modo de resumen con las incorporaciones y modificaciones:

Tabla 96.

Modificaciones del protocolo tras la entrevista.

DIMENSIÓN	ÍTEM INICIAL	NUEVO ÍTEM
VERBALIZACIONES (se elimina la dimensión Vocalizaciones y se sustituye por Verbalizaciones)		VE05. “Se muestra hablador durante la sesión (indicar con quién)”. VE06. “Usa un tono agresivo en el lenguaje (indicar hacia quién)” VE07. “Inhibe la expresión verbal (indicar hacia quién)”
PROCESO CREATIVO		PC14. “Muestra algún cambio de narrativa con respecto a las sesiones anteriores”
EMOCIONALIDAD	EM02. “Contiene sus emociones sin expresarlas”	EM02. “Inhibe sus emociones sin expresarlas”

4. Instrumento final

Tras el análisis de la entrevista, se desarrolla un diseño final que incorpora todas las modificaciones consideradas como adecuadas y que incluyen los cambios del anterior juicio de expertas junto con esta última consulta. El protocolo final puede verse en el ANEXO VI.

Así, el protocolo final mantiene la estructura planteada inicialmente: dimensiones compuestas por ítems que se evalúan de forma cuantitativa (del 1 al 5) y registro de carácter cualitativo. No se han planteado modificaciones en la estructura general del protocolo a lo largo de las consultas.

En cuanto a las dimensiones, en las diferentes fases de consulta, sí se han producido dos cambios de denominación: la dimensión Vocalizaciones ha sido sustituida por Verbalizaciones; de la misma manera, la dimensión Obra ha sido renombrada como Proceso Creativo.

Respecto a los ítems, a lo largo de las diferentes consultas, se han producido modificaciones e incorporaciones de nuevos ítems en las dimensiones de Verbalizaciones, Búsqueda de Proximidad a la Arteterapeuta, Búsqueda de Proximidad a los/as compañeros/as, Material, Proceso Creativo y Emocionalidad. La única dimensión que no ha experimentado cambios ha sido Visual. En el ANEXO V se puede ver el resultado final del protocolo.

El protocolo de observación queda configurado en torno a la recogida de cuatro tipos de información:

- Información general: fecha e identificación
- Obra: se trata de un espacio donde colocar imágenes de las obras de cada sesión
- Información de tipo cuantitativa: cada ítem será evaluado con una puntuación del 1 al 5
- Información de tipo cualitativa: cada ítem tiene un espacio reservado para registrar de forma narrativa las observaciones y apreciaciones de la sesión

Finalmente, la estructura de las dimensiones e ítems del protocolo de observación puede resumirse de la siguiente manera:

- Dimensión Visual: 3 ítems
- Dimensión Verbalizaciones: 7 ítems
- Dimensión Búsqueda de Proximidad al/la Arteterapeuta: 4 ítems
- Dimensión Búsqueda de Proximidad a los/as Compañeros/as: 6 ítems
- Dimensión Material: 8 ítems
- Dimensión Proceso Creativo: 14 ítems
- Dimensión Emocionalidad: 6 ítems

Tal y como se plantea desde el inicio del diseño del protocolo de observación, para llevar a cabo el seguimiento del protocolo de forma individualizada, existirá un archivo excel por cada participante y una pestaña, dentro de ese archivo, por cada sesión. De esta forma la información se mantiene organizada y accesible. En el ANEXO se puede consultar el diseño final.

Este nuevo diseño todavía no ha sido probado con ningún grupo, por lo que un nuevo punto de partida, o continuación, de la presente investigación sería la puesta en práctica de este en un contexto con características similares.

5. Reflexiones al cierre de la evaluación de la herramienta

Tras el proceso de evaluación de la herramienta, surgen algunas reflexiones y se estima oportuno compartirlas al llegar a este punto de la investigación.

▪ Fortalezas de la evaluación

La evaluación de la herramienta implica una exposición de este trabajo a la mirada múltiple de diferentes profesionales. Esto, sin duda, requiere de un ejercicio de receptividad y escucha por parte de la investigadora hacia la diversidad de apreciaciones y aportaciones que se hacen sobre el protocolo, teniendo en cuenta que, además, la información es recogida por diferentes vías comunicativas: cuestionarios por mail y entrevista en persona. Es por ello que los distintos formatos de evaluación se consideran una fortaleza para la presente investigación: por un lado los cuestionarios aportan sistematicidad y homogeneidad en las respuestas, lo cual facilita el estudio de concordancia entre jueces y respuestas, así como una cantidad importante de feedbacks respecto a las mismas variables; por otro lado, la entrevista supone un espacio de diálogo, la posibilidad de reflexionar en voz alta y de encontrar nuevas alternativas mediante una conversación que se va construyendo de forma compartida. Por tanto, se considera que la mirada múltiple aporta gran valor a la evaluación, a lo que se suma la complementariedad de la información recogida a través de dos técnicas distintas: cuestionario y entrevista. En definitiva, el proceso de evaluación externa de la herramienta permite nutrir su diseño, incorporar nuevas perspectivas y afinar en aquellas cuestiones que faciliten la accesibilidad a la herramienta por el mayor número de profesionales, como por ejemplo, las correcciones respecto a la redacción.

Otra de las fortalezas encontradas en el proceso de evaluación es el grado de aceptación de la herramienta mostrado por los/as profesionales que han participado en dicha tarea. En primer lugar, los comentarios aportados en los cuestionarios y las puntuaciones aportadas muestran una percepción positiva del protocolo. En general, sólo se rechaza un ítem y se modifican trece de los treinta y siete inicialmente propuestos, el resto obtiene más de un 80% de aceptación, que es el criterio establecido para su incorporación al protocolo (Escobar y Cuervo, 2008). Además, entre algunos de los comentarios, se puede destacar el de la experta nº3 que indica lo siguiente:

“Te adjunto de vuelta la hoja de registro revisada. Está muy bien y es muy interesante y relevante, en general, aunque he observado algunas cuestiones que se les puede dar una vuelta.”

Así, otra experta consultada, cuya evaluación no se incorpora al proceso por no cumplimentar de forma correcta el cuestionario, refiere:

“He revisado tus documentos y los registros que has elaborado. Sinceramente creo que es muy completo, justamente por eso me ha costado revisarlos, puesto que son muy complejos, barajas ítems muy diversos y fundamentos también muy amplios y diversos. Sinceramente creo que será una buena herramienta.”

En la misma línea, el experto entrevistado señala: *“(...)lo veo completo, la verdad (...) es interesante pero también complicado (...) pero sí, me parece bien...muy bien.”*

Otro aspecto a tener en cuenta dentro de las fortalezas es el grado de concordancia entre jueces al realizar la prueba estadística W de Kendall, obteniendo un 0,039 y un nivel de significancia que se encuentra muy por debajo de 0,05, siendo este del 0,001, mostrando que existe acuerdo entre los jueces y que estos “están aplicando los mismos estándares al asignar rangos a los ítems” (Escobar y Cuervo, 2008, p.32). Este dato reporta a la evaluación una prueba de confiabilidad en el proceso de evaluación, por lo que los resultados de esta se consideran válidos y utilizables para la corrección y mejora del protocolo de observación. Así, los cuestionarios, junto con la entrevista, promueven una nueva y mejor versión de la herramienta.

Por último, una cuestión que es preciso mencionar, es la selección del protocolo de observación para el proyecto de investigación I+D Brundibár como registro de apoyo para el diseño de su propia herramienta. Para tal fin, la investigadora aporta la documentación entregada a las expertas y el modelo de protocolo.

▪ **Dificultades encontradas en la evaluación**

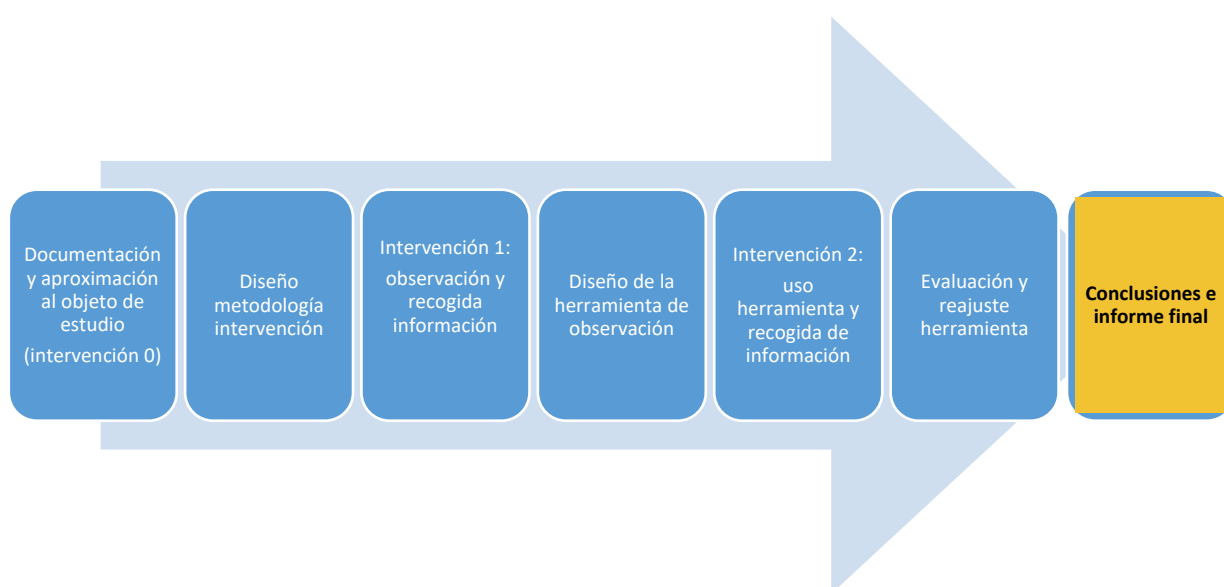
Una de las grandes dificultades de la evaluación resulta ser el acceso a profesionales que tengan disponibilidad y/o cumplan los requisitos para participar. Esto ha sido un gran reto durante el establecimiento de contacto con los/as posibles expertos/as ya que se ha contactado con 40 profesionales de los/as cuales: 30 no respondieron, 3 sí lo hicieron pero no enviaron el cuestionario cumplimentado, 1 envió una evaluación personal sin incluir las respuestas del cuestionario y, finalmente, 6 respondieron al cuestionario. De entre las tres personas que sí respondieron, pero finalmente no participaron; una refirió no cumplir el perfil para responder a un cuestionario tan específico sobre apego; otra experta indicó que le resultaba complejo y farragoso la cumplimentación del cuestionario: *“Es muy interesante lo que propones pero complicado de contestar, no solo por el tiempo que lleva si no por la complejidad de las respuestas”*; y otra persona que comunicó que participaría, pero finalmente no lo hizo. Por este motivo, se tuvo en cuenta la sugerencia de una experta que aconsejaba realizar entrevistas en profundidad a expertos/as, puesto que para algunas personas podría resultar más accesible una entrevista que abordar toda la documentación junto con el cuestionario.

No obstante, se obtienen suficientes respuestas para considerar que el grado de participación es el adecuado para que el juicio de expertos sea significativo y acorde a los criterios de validez, los cuales, según Escobar y Cuervo (2008) se estima que deben ser entre 2 y 20 expertos/as para evaluar una herramienta.

Otra gran dificultad encontrada se ubica en las respuestas obtenidas en los cuestionarios respecto a algunos ítems. En este caso, se detectan 13 ítems que han obtenido un porcentaje de aceptación inferior al 80%, por lo que se hace preciso modificarlos. En este sentido, estos 13 ítems obtienen valoraciones diferentes, lo cual complejiza el proceso de mejora y cambio. Por ello, la entrevista permite volver a sondear el nuevo modelo de registro.

Por último, una de las limitaciones que se observan al formalizar el nuevo modelo de protocolo tras la evaluación, es que se hace necesario ponerlo en práctica en un contexto similar para volver a observar su utilidad a partir del actual diseño. Sin embargo, se asume que este proceso tiene un carácter cíclico, por lo que su puesta en uso y posterior revisión y reevaluación siempre puede ser una opción adecuada. Por ello, se considera que este sería un lugar de partida para continuar investigando y mejorando el protocolo de observación.

Capítulo 9. Conclusiones



1. Conclusiones generales

Habiendo transitado todas las partes de este trabajo, a continuación, se exponen los principales hallazgos y conclusiones en relación a los objetivos de investigación.

Respecto al objetivo general, **diseñar, implementar y valorar vías de trabajo a través del arteterapia con una mirada hacia la dimensión relacional, basada en la teoría del apego, con menores en riesgo de exclusión en ámbito socioeducativo**, el engranaje formado por los dos métodos de investigación (investigación-acción y estudio de caso múltiple) ha permitido concluir, de forma general, que la mirada centrada en la dimensión relacional basada en la teoría del apego, dentro de la intervención arteterapéutica, puede contribuir positivamente a alcanzar un mayor ajuste de la intervención por parte del/la arteterapeuta y, por tanto, brindar una respuesta terapéutica acorde a las necesidades y características relacionales de menores en riesgo en ámbito socioeducativo. De manera global, desarrollar estas vías de trabajo ha promovido una aproximación exitosa al objeto de estudio, encontrando formas en las que se manifiesta la posición relacional de menores en riesgo en arteterapia y, en base a ello, se ha diseñado e implementado una metodología de intervención y un protocolo de observación en arteterapia centrado en el apego con menores. De esta implementación se destaca la viabilidad de generar espacios arteterapéuticos donde el/la menor pueda experimentar seguridad.

Siguiendo este objetivo, las vías de trabajo desarrolladas se han basado en el diseño de una metodología de intervención y un protocolo de observación de la dimensión relacional, basado en la teoría del apego, con menores en riesgo en contexto socioeducativo. Este proceso se ha llevado a cabo mediante una serie de acciones que se exponen a continuación y de las que se extraen una serie de hallazgos:

- A través de la revisión bibliográfica: es mediante esta acción que se constata el vacío en la literatura de trabajos que propongan, de manera sistematizada, la integración de la mirada hacia la dimensión relacional, en base al apego, en arteterapia. Lo expuesto en el estado de la cuestión, el marco teórico y la propuesta metodológica del marco empírico ponen de manifiesto la viabilidad de una mayor concreción y aportación teórica de la teoría del apego al arteterapia, todo ello orientado a la mejora de la praxis. De la revisión bibliográfica se puede

destacar que la atención a la dimensión relacional, basada en un vínculo seguro, es un elemento estructural en los procesos terapéuticos como indicador de éxito, teniendo el arteterapia unas características propias idóneas para atender a esta cuestión por la existencia de elementos vinculares diferentes a la relación entre persona y arteterapeuta, como es el caso del proceso de creación, el material y el lenguaje simbólico que se genera en torno al proceso artístico. También, se encuentra que la construcción de un espacio seguro es la clave para la reparación de dificultades en el plano vincular, atendiendo a la teoría del apego, promoviendo una mayor autorregulación emocional, social y conductual. Además, se detectan algunos de los parámetros más relevantes que pueden ser indicadores de un estilo u otro de apego: la exploración, la búsqueda de proximidad o evitación del contacto, así como la concepción de sí mismos/as y los/as demás.

- A través de procesos de diseño: la elaboración de una metodología específica en arteterapia con menores en riesgo, desde una perspectiva relacional en base a la teoría del apego, ha permitido establecer un marco de acción concreto, desarrollado desde el plano paradigmático hasta el técnico. El diseño, basado en la teoría y la praxis (caso 0 y metodología de intervención), ha permitido integrar principios de actuación y técnicas de intervención específicas en base a un estilo u otro de apego. Esto facilita la comprensión de la posición vincular del menor y la elección de una estrategia u otra de acompañamiento.

Del mismo modo, el diseño del protocolo de observación ha permitido establecer qué elementos pueden ser objeto de atención en cuanto a la forma de relacionarse en el dispositivo arteterapéutico. En base a la teoría y la práctica, se encuentra que la búsqueda o evitación con la mirada, la manera de expresarse verbalmente, la búsqueda de proximidad o evitación con la arteterapeuta y compañeros/as, la relación con el material y la obra, así como las características de su expresión emocional orientan la identificación de patrones de apego más o menos seguros, pudiéndose diferenciar matices entre los estilos inseguro evitativo e inseguro ambivalente.

Por tanto, el diseño metodológico y del protocolo de observación, de manera fundamentada en la teoría y la práctica, favorece la concreción en la intervención y la posibilidad de implementar estrategias que atiendan las necesidades de los menores, desde el plano relacional, de manera específica.

- A través de la praxis: los procesos de intervención en arteterapia son el espacio donde se ponen a prueba ambos diseños, tanto de la metodología de intervención como del protocolo de observación. Los resultados de dichas experiencias se exponen en el caso 0, caso 1 y caso 2.

La supervisión constante, la realización de entrevistas y uso de la herramienta de observación han permitido comprobar que una mirada específica hacia el apego en arteterapia con menores favorece el reajuste de la intervención en arteterapia atendiendo a la posición relacional de estos/as. Este proceso de triangulación de la información, mediante las técnicas citadas al inicio del párrafo, muestra que es posible afinar la intervención en base a la observación de aspectos relacionales, obteniéndose resultados positivos y visibilizándose cambios de posición en los/as menores (mediante el reajuste de la intervención tras la supervisión, en el caso 2, por ejemplo). Las entrevistas a los/as menores evidencian un alto grado de compatibilidad con la información recogida en el protocolo de observación, ya que se indaga, a través de las preguntas, en los mismos parámetros que pretende recoger el protocolo: exploración, búsqueda de proximidad o evitación, imagen de sí mismo/a y los/as demás. Esto sugiere que el protocolo resulta ser un apoyo útil para identificar características del estilo relacional, en base a la teoría del apego, de los/as menores. Por último, del uso del protocolo de observación se extraen algunas conclusiones, desarrolladas más adelante, que ofrecen potencialidades como la identificación de elementos sutiles relacionados con el estilo de apego para potenciar una intervención exitosa; del mismo modo que se detectan limitaciones como la necesidad de un entrenamiento adecuado para su uso, entre otros.

- A través de procesos de valoración y evaluación: los procesos de intervención e implementación de los diseños propuestos conllevan un seguimiento. A partir de la valoración de la metodología de intervención llevada a cabo, mediante las

sesiones de supervisión, entrevistas, observación y registro, se puede conocer el alcance de esta propuesta, hallándose puntos fuertes y vulnerables de la misma. La evaluación de la herramienta, llevada a cabo mediante juicio de expertos y entrevistas, obtiene buenos resultados de valoración y promueve el perfeccionamiento de la herramienta.

1.1. Conclusiones sobre la metodología de intervención

Objetivo específico 1

El primer objetivo específico alude a la tarea de **diseñar, implementar y valorar una metodología de intervención arteterapéutica, con una mirada específica basada en los estilos de apego, con menores en riesgo de exclusión en ámbito socioeducativo.** Este proceso se va desarrollando a lo largo de diferentes momentos. Al inicio, se produce una primera aproximación al objeto de estudio, mediante la intervención en arteterapia y la identificación de las primeras categorías de observación, quedando reflejada en el caso 0. A continuación, se diseña la metodología de intervención, donde se define el marco arteterapéutico centrado en el apego, partiendo del paradigma constructivista y construccionista; la posición teórica, apoyada en el psicoanálisis relacional, la terapia sistémica, la teoría del apego y la terapia narrativa; el enfoque metodológico, centrado específicamente en el arteterapia; y, por último, la dimensión técnica, consistente en la delimitación de los aspectos artísticos y narrativos relacionados con la expresión del apego en el dispositivo arteterapéutico.

Para la implementación de dicha metodología, se vuelven a llevar a cabo dos intervenciones más con dos grupos diferentes, caso 1 y caso 2, donde se estudia en profundidad cómo es la intervención arteterapéutica desde una mirada específica hacia la dimensión relacional, en base a la teoría del apego, con menores en riesgo.

En base a este proceso, se extraen las siguientes conclusiones:

- Necesidad de conocimiento de la teoría contextualizándola en la realidad: a través del marco empírico se muestra cómo la práctica dentro del contexto (caso 0) aproxima a la realidad del objeto de estudio, sirviendo de referencia para la

delimitación de un marco metodológico en arteterapia desde un enfoque basado en la teoría del apego. La experiencia en ese primer taller (caso 0) revela cómo la dimensión relacional se hace presente a través de diversas formas: la temática de los procesos de creación, las actitudes o las verbalizaciones que realizan los menores en sesión. Esto, que se detecta en la citada experiencia, sirve de marco para contextualizar los fundamentos teóricos, los cuales señalan que la posición relacional de una persona, en base a la teoría del apego, se manifiesta en torno a parámetros como la exploración, búsqueda de proximidad e imagen de sí mismo y los/as demás.

- Relación simbiótica entre supervisión y metodología de intervención: de los procesos de intervención, mostrados en el caso 1 y 2, se concluye que la supervisión resulta ser un elemento de apoyo fundamental para la reflexión de la intervención propuesta. Del mismo modo, se observa que una metodología de intervención bien delimitada, que contemple plano paradigmático, teórico y técnico, en base a la dimensión relacional, resulta de gran utilidad en las sesiones de supervisión, puesto que facilita la orientación hacia la mirada y la práctica. Este engranaje, como ya se señalaba en las conclusiones sobre el objetivo general, promueve el establecimiento de una intervención ajustada a la posición vincular de los/as menores, lo que supone un punto de partida hacia la construcción de un espacio seguro.

- Atención sensible a aspectos relacionados con la dimensión relacional, en base a la teoría del apego: de la valoración de esta implementación metodológica se encuentra que la dimensión relacional se hace visible de muchas formas en las sesiones de arteterapia con menores. Estas formas pueden ser la temática de las obras (gran abundancia de referencias a vínculos de diversos tipos), las características de su comportamiento y actitud, las verbalizaciones hacia los/as demás, la arteterapeuta o su propio proceso de atención. Conforme se avanza en la investigación, progresivamente se van definiendo esas formas, en torno al lenguaje verbal y no verbal, la relación con el material y la obra, así como la emocionalidad. Finalmente, estos aspectos observables se concretan en torno al protocolo de observación. Esta herramienta presenta siete dimensiones de

observación, las cuales son mirada, verbalizaciones, búsqueda de proximidad a la arteterapeuta, búsqueda de proximidad a los/as compañeros, relación con el material, proceso de creación y emocionalidad. Esta categorización permite contextualizar los parámetros que la teoría ofrece respecto a las conductas de apego: exploración, búsqueda de cercanía o evitación, expresión emocional, concepción de sí mismos/as y los/as demás.

- Repercusión en los/as menores participantes: a colación del punto anterior, se detecta que una intervención arteterapéutica, con una atención específica hacia la dimensión relacional, promueve procesos de autoconocimiento, reflexión y autoevaluación respecto a la propia autorregulación conductual y emocional, la posibilidad de un encuentro con iguales que experimentan experiencias similares y la viabilidad de establecer un registro de sí mismos/as y los demás más seguro y disponible.

Los escritos sobre las obras y las entrevistas, además de la observación participante, revela que este tipo de intervención promueve una mayor actividad de pensamiento respecto a quienes son y qué sienten, también sobre cómo actúan y desde donde nace esa acción. La atención a la posición relacional de los/as participantes en arteterapia muestra que, ante formas de vinculación más inseguras, en base a la teoría del apego, es posible ofrecer respuestas orientadas hacia el alcance de mayor seguridad y sentimiento de mayor disponibilidad.

Objetivo 1.1.

El primer objetivo que se plantea, dentro del objetivo específico 1, es **realizar una revisión en profundidad de la dimensión del apego en la intervención arteterapéutica con menores en riesgo de exclusión en ámbito socioeducativo**. Esta tarea permite comprobar que existe cierto vacío respecto a investigación en este campo, siendo la teoría del apego una aportación relevante para la intervención terapéutica. Ya en el estado de la cuestión, queda latente la potencialidad de la inclusión de la perspectiva de la teoría del apego en psicoterapia y arteterapia. A raíz de esta revisión se concluye que la dimensión del apego tiene una repercusión e influencia en el desarrollo

de la persona, su capacidad para regular la emoción, conducta y manejo de las relaciones sociales a lo largo de su vida. Es en base a estos hallazgos, que la teoría del apego comienza a abrirse camino y ocupar un lugar dentro del escenario terapéutico y se desarrollan diferentes herramientas e instrumentos que permiten la identificación de los diferentes estilos de apego, según el momento evolutivo.

La teoría del apego cobra especial significado en el ámbito terapéutico porque aporta una perspectiva sobre las estrategias relacionales que las personas muestran, en base a los diferentes estilos desarrollados. Además, diferentes investigaciones revelan que el estilo de apego no es un constructo cerrado y rígido, sino una elaboración flexible y permeable a diferentes relaciones significativas que se puedan ir dando a lo largo de la vida, siendo el apego seguro el estilo que presenta mayor potencialidad de establecimiento de una imagen positiva del self y los/as otros, autorregulación emocional, búsqueda de intimidad, bajos niveles de ansiedad y evitación. Es desde estas aportaciones que se reconoce la importancia de su identificación en terapia, por un lado, y por otro, la necesidad de dar una respuesta sensible para construir relaciones terapéuticas significativas basadas en el vínculo seguro, permitiendo a la persona elaborar imágenes positivas de sí misma y los/as demás.

Uno de los principales hallazgos procedentes de la revisión bibliográfica, responde a la identificación de parámetros referentes a la dinámica relacional, en base al apego. Estos parámetros son la exploración, la búsqueda o evitación de proximidad, las características de la expresión emocional, así como la imagen de sí mismo/as y los/as demás.

Numerosos estudios sobre la evaluación del apego se basan en estos parámetros como referentes para dicha tarea. Es por ello que a lo largo de la presente tesis doctoral se recurre a estos para orientar el diseño metodológico y del protocolo. Tal como se puede encontrar en el diseño del protocolo, así como en la exposición del caso 1 y 2, estos elementos siempre están presentes. Un ejemplo de ello puede ser la entrevista realizada a los/as participantes, la cual está basada en dichos parámetros y que resulta efectiva para triangular la información recogida en la intervención.

Esta perspectiva es abordada por diferentes investigaciones en arteterapia; sin embargo, se trata de iniciativas aisladas y, todavía, no existe una integración general de esta mirada en el ámbito arteterapéutico, con un alto grado de concreción. No obstante, a lo largo de la presente investigación, se constata que sí es viable incorporar este enfoque en la identidad profesional de los/as arteterapeutas, mediante una delimitación de la posición teórico-práctica que incluya la teoría del apego y el estudio de cómo se manifiestan los diferentes estilos en el ámbito arteterapéutico, complementándose, posteriormente, con la práctica en un contexto real.

Objetivo 1.2.

Atendiendo a las limitadas investigaciones encontradas que profundicen en el apego en arteterapia con menores, se hace evidente la necesidad de adentrarse en dicho contexto, partiendo de un marco metodológico que integre la teoría del apego en todas sus partes. Para ello, se plantea el objetivo 1.2. **(Diseñar los principios metodológicos para una intervención arteterapéutica en ámbito socioeducativo, con menores en riesgo de exclusión, centrada en los estilos de apego)**. Precisamente, partiendo de las aportaciones de la teoría del apego al ámbito psicoterapéutico y limitación en el ámbito arteterapéutico, se da un primer paso consistente en una primera aproximación al objeto de estudio: es a través de la experiencia expuesta en el caso 0 donde se empiezan a aportar las primeras observaciones respecto a las formas en las que los estilos de apego pueden manifestarse en un dispositivo arteterapéutico. Entre estas observaciones, se puede destacar que la forma de relacionarse con el taller de arteterapia, desde una aproximación de la teoría del apego, puede detectarse en aspectos generales como la receptividad que muestran al taller los/as participantes, la apropiación del espacio, la asistencia y el cumplimiento del acuerdo normativo; también se puede detectar en aspectos más concretos de la intervención como la temática de sus obras (tipos de relaciones: familiar, amistad, afectiva o relación consigo mismo/a e identidad), actitud y conductas durante la sesión, palabras y silencios o la forma de abordar el proceso de creación de la propia obra.

Estos hallazgos son registrados mediante la observación y la supervisión. Además, cobran protagonismo en la dirección que sigue el segundo paso hacia el alcance del presente objetivo: el diseño de la metodología de intervención. Los resultados de esta primera aproximación al objeto de estudio, expuestos en el párrafo anterior, sugieren

que es preciso incorporar la realidad aprehendida mediante la experiencia en la delimitación del marco metodológico intervención.

Para ello se inicia una demarcación epistemológica, junto con la exposición de la concepción teórica y de intervención, para finalmente, aportar los principios metodológicos. Todo ello, orientado a la integración de la dimensión del apego en arteterapia con menores en riesgo. No se trata de incorporar la teoría del apego en la concepción teórica del arteterapia, sino de encontrar el lugar de la teoría del apego en cada una de las dimensiones que componen dicha propuesta metodológica. En este sentido, se concluye que un planteamiento de metodología de intervención, atendiendo a tales criterios, estará articulada de la siguiente manera:

- Demarcación epistemológica: complementariedad del constructivismo y construccionismo. La forma en la que se concibe la adquisición del conocimiento en el presente trabajo, está ubicada bajo el paraguas del constructivismo y el construccionismo. Se entiende que es fundamental comprender desde qué lugar las personas establecen sus propios significados y estos dos planteamientos dan una respuesta acorde a la realidad estudiada. Tanto el constructivismo (construcción de los significados de forma subjetiva desde los propios procesos psicológicos), como el construccionismo (construcción de los significados de forma subjetiva en base a la interacción social) dan cabida al fenómeno de las relaciones de apego en arteterapia. Todo ello, asumiendo que los factores que intervienen en dicho proceso tienen origen en lo biológico, lo psicológico y lo social.
- Concepción teórica del arteterapia con menores en riesgo bajo una mirada específica hacia el apego: se estima que el psicoanálisis relacional realiza importantes aportaciones al ámbito arteterapéutico, como el uso de lenguaje simbólico, el concepto de psiquismo creador, el espacio transicional, el fenómeno transferencial y la propia teoría del apego, cuyos orígenes residen en el psicoanálisis, en general, aquellos aspectos que ponen en relación la dimensión relacional con la arteterapéutica. De la misma forma, la inclusión de las aportaciones de la terapia sistémica facilita una mirada hacia el individuo en relación al sistema en el que se desenvuelve y el papel o rol que juega dentro de

este. Ese papel, se configura en base a las dinámicas relacionales y, también, a los relatos que se establecen al respecto. Por ello, la terapia narrativa también aporta consistencia a la presente propuesta metodológica.

- Concepción de la intervención en arteterapia con menores centrada en los estilos de apego: tomando como referencia la base teórica, se asume que la intervención en esta área tan específica debe estar al servicio de tres líneas principales, tales como la construcción del yo; la expresión y comunicación; y la relación y el vínculo. Estas tres líneas orientan la dirección de la intervención atendiendo, precisamente, a la población y al área específica de estudio, el apego.
- Principios metodológicos con menores en riesgo desde una mirada específica hacia el apego: continuando hacia un nivel de concreción mayor, se identifican principios metodológicos que atiendan, precisamente, a la inclusión de la dimensión del apego en arteterapia con menores. Estos principios son la validación y reconocimiento de la experiencia emocional; integración de las narrativas verbales y artísticas; equilibrio entre el acompasamiento y la directividad; y el encuentro grupal.
- Técnicas narrativas y artísticas: en base a estos principios, en el dispositivo arteterapéutico se hace preciso conocer y dar una respuesta sensible a la realidad emocional y relacional de cada persona. Por ello, atendiendo a los diferentes estilos de apego, las técnicas serán diferentes, entendiéndose lo artístico como otra modalidad narrativa.
- Supervisión: como último elemento de este engranaje se incluye la supervisión como eje transversal que promueve la mirada externa, por parte del supervisor/a, y exterior, por parte de la investigadora-arteterapeuta. Esta mirada exterior se refiere a la posibilidad de mirar hacia dentro, estando fuera. La mirada externa, se refiere a otra persona que no está en contacto con dicho contexto. Se trata de un proceso de meta-observación.

En definitiva, la experiencia durante las sesiones, junto con el diseño metodológico específico, supone una mayor concreción de la posición profesional para intervenir. Se integra toda una estructura donde la dimensión relacional cobra un protagonismo y se

hace presente en todas las dimensiones de la intervención de forma transversal. De esta manera, dispone a la arteterapeuta investigadora a incorporar una mirada específica hacia los estilos de apego y su manifestación en el dispositivo arteterapéutico. Todo ello, en base a la experiencia y la revisión y definición metodológica.

Objetivo 1.3.

Una vez diseñada la metodología de intervención arteterapéutica con un enfoque específico en la teoría del apego, se realizan varias experiencias de las cuales se extraen datos relevantes sobre la implementación de dicha propuesta. Todo ello se realiza bajo el planteamiento del objetivo 1.3. **(Identificar cuáles son las potencialidades y limitaciones, dentro de este marco de investigación, de la intervención arteterapéutica con un enfoque basado en los estilos de apego con menores en riesgo de exclusión en ámbito socioeducativo).**

A modo de antecedente, el caso 0 supone la primera toma de contacto con el ámbito arteterapéutico con menores en riesgo, desde una mirada específica hacia la teoría del apego. Más adelante, una vez definida la metodología de intervención, las experiencias expuestas en el caso 1 y caso 2 ofrecen una mayor concreción respecto a las aportaciones y limitaciones de esta propuesta.

Así pues, del proceso de implementación de dicha metodología se destacan las siguientes potencialidades:

- Atención específica a la forma en que se manifiestan los diferentes patrones de apego en el dispositivo arteterapéutico:

A partir de la revisión teórica se estima que existen algunos parámetros que pueden aportar información sobre los estilos de apego, identificándose principalmente: la búsqueda de proximidad, la exploración, la expresión y autorregulación emocional y, también, la imagen propia y los/as demás. A través de la intervención y la revisión bibliográfica se van identificando categorías que permiten apreciar la manera en que se hacen visibles estos parámetros en el ámbito arteterapéutico con menores. Así, las categorías que se señalan en la tabla de análisis y discusión del caso 1 responden a estos parámetros: lenguaje verbal, mediante la observación de inicio de contacto, petición de

ayuda o rechazo de esta; lenguaje no verbal, a través de la búsqueda o rechazo con la mirada, la forma de entrar y salir de sesión o la forma de moverse en el espacio; la relación que se establece con el material, si explora o no con este o cómo se muestra de fluido en su uso, también son elementos que dan cuenta de la conducta exploratoria; el proceso de creación a través del establecimiento de símbolos o las verbalizaciones que hace al respecto, qué imagen de sí mismo/a y los/as demás proyecta, por ejemplo; y, finalmente, la muestra de emociones y el tipo de emociones.

De la misma manera, en el caso 2, mediante la implementación del protocolo de observación, se hace viable atender a cuestiones referentes al apego. A través de las respuestas a las entrevistas de los/as participantes se contrastan las observaciones registradas en el protocolo, confirmándose muchas de ellas. En las entrevistas se recoge información referente a la conducta exploratoria, búsqueda de proximidad, autorregulación y expresión emocional, así como autoconcepto de sí mismo/a y los demás. En este sentido, en la comparativa entre observaciones realizadas por la arteterapeuta mediante la herramienta diseñada para ello y las respuestas de los/as participantes, se encuentra un alto grado de coincidencia en estos aspectos. Por ello, se puede concluir que la metodología propuesta permite la atención específica a la forma en que se manifiestan los estilos de apego en el dispositivo arteterapéutico.

En general, la incorporación al taller de una mirada hacia los estilos de apego de forma integral, permite que se puedan ir concretando categorías de observación que, de manera específica, favorece la atención a los parámetros que conforman un tipo u otro de apego como la búsqueda de proximidad, la evitación del contacto, la conducta exploratoria, la autonomía, la expresión de emociones o la autorregulación emocional, entre otras. El valor de esta atención focalizada supone la posibilidad de establecer una respuesta sensible y una intervención ajustada. A continuación, se describe la respuesta sensible y reajuste de la intervención, en coordinación con la supervisión:

Otra de las potencialidades encontradas en la implementación del citado diseño metodológico resulta ser la posibilidad de una respuesta sensible, permitiendo el reajuste de la intervención en todo momento. Este proceso se hace posible gracias a la

supervisión constante, la cual forma parte intrínseca del diseño metodológico de la intervención y de la investigación. La supervisión permite, en todo momento, obtener una perspectiva experta del proceso desde el plano profesional y académico, lo cual otorga fiabilidad al estudio.

Tal y como se señala en el caso 1 y caso 2, la atención a los distintos parámetros de los estilos de apego mediante las categorías de observación promueven que en supervisión se aborden estas cuestiones de manera concreta. Así, en supervisión se establecen reajustes, reflejados en los apartados referentes casos citados, que movilizan esa respuesta sensible en base a lo observado en sesión. Algunos de los hallazgos más susceptibles de ser señalados son la promoción de la autonomía, la conexión emocional, la creación de un espacio personalizado que fomente la intimidad o la búsqueda de estrategias para autorregulación emocional ajustada al contexto.

Se concluye que este reajuste de la intervención, en numerosas ocasiones supone un cambio en la receptividad del participante, lográndose, en algunos casos, muestras de mayor seguridad mediante una mayor conducta exploratoria o expresión emocional.

- Idoneidad de la intervención arteterapéutica centrada en los estilos de apego en el contexto socioeducativo con menores.

Del diseño metodológico de intervención y su implementación se extrae la relevancia de una atención específica a la dimensión relacional en el trabajo con adolescentes. En el diseño se exponen las necesidades que esta población presenta en el plano vincular, siendo la experiencia una comprobación de la misma.

En los contextos donde se interviene, un criterio fundamental de la identidad institucional es la cuestión vincular y atención integral a todas las dimensiones de los/as adolescentes. Por ello, la creación de un espacio específico enfocado a intervenir desde el plano arteterapéutico, con todas las aportaciones que supone, junto con una mirada específica hacia el apego, permite la posibilidad de encontrar nuevos registros mediante el establecimiento de una relación significativa y la creación de lugar seguro. Se trata, por tanto, de la oportunidad de construir su identidad desde la articulación de una imagen ajustada y positiva de sí mismos/as y el mundo. Este aspecto último está

relacionado con los modelos internos de trabajo, que, si se recuerda, son imágenes que se elaboran desde la infancia sobre el self y los/as otros/as y su forma guarda relación con tipo de estilo de apego desarrollado.

- Posibilidad de desarrollo de un protocolo de observación

La intervención y la creación de categorías de observación permiten la aproximación, de forma progresiva, al diseño y concreción de una herramienta que permita observar de manera sistemática aquellos elementos que guardan relación con la expresión de los patrones de apego en arteterapia.

Las categorías anteriormente mencionadas van obteniendo forma conforme el proceso avanza, de manera que los planteamientos teóricos y la práctica convergen y otorgan sentido a la observación sistemática. Se puede concluir, pues, que el diseño e implementación de dicha metodología es uno de los puntos principales de partida de la creación del protocolo.

1.2. Conclusiones sobre el protocolo de observación Pro-ArtERA

El objetivo específico 2 (**diseñar, implementar y evaluar una herramienta para la observación en arteterapia basada en los estilos de apego con menores en riesgo en ámbito socioeducativo**) alude a la propuesta de creación de un protocolo de observación que facilite la mirada y registro de elementos relacionados con el apego en arteterapia con menores en riesgo. Este objetivo guarda una estrecha relación con el objetivo específico 1, se trata del desarrollo de un instrumento que apoye la intervención arteterapéutica desde una mirada específica en el apego. Atendiendo, el proceso, se puede concluir que el instrumento favorece esa mirada centrada en el apego, favorece la observación.

En general, se puede concluir que el diseño, implementación y evaluación del protocolo conforman un proceso orgánico que se va construyendo mediante la combinación de documentación bibliográfica e intervención. El diseño del protocolo tiene su origen en los procesos de observación llevados a cabo en las experiencias expuestas en el caso 0 y

caso 1, así como la limitación de herramientas encontradas para su uso en arteterapia, lo cual se expone en el estado de la cuestión. Otro punto de partida para el diseño es, también, el diseño metodológico de intervención, en el cual ya se establece un marco específico para el trabajo en arteterapia con menores. Todo ello, queda cristalizado en el apartado destinado al diseño de la herramienta, en el capítulo de resultados. Esta propuesta pone de manifiesto que es viable un diseño que guíe la mirada hacia el apego en arteterapia.

En cuanto a la implementación del protocolo, en el caso 2 se exponen los resultados del uso de dicha herramienta. Estos resultados muestran el potencial del uso de una observación sistematizada en la intervención, encontrándose correspondencia entre los registros con la expresión conductual de los diferentes patrones de apego y las respuestas de las entrevistas.

La evaluación del protocolo ofrece una mirada experta y externa de la herramienta y favorece un proceso de mejora que cristaliza en una nueva y mejorada versión de la herramienta, todo ello recogido en el apartado de resultados dedicado a la evaluación.

En definitiva, el diseño, la implementación y evaluación del protocolo de observación aporta un nuevo recurso para la atención y observación del apego en arteterapia con menores, lo cual implica un apoyo más a los/as profesionales del arteterapia en este ámbito.

Objetivo 2.1.

En alusión al objetivo específico 2.1. (**identificar en la revisión bibliográfica y la experiencia arteterapéutica elementos indicativos de los estilos de apego con menores, susceptibles de ser observados**) se puede concluir que la combinación de la revisión teórica y la intervención arteterapéutica permite obtener una panorámica sobre los aspectos específicos a los que se debe prestar atención para obtener información referente al apego en arteterapia.

Mediante la revisión bibliográfica, se encuentra que la exploración, la búsqueda de proximidad, la expresión emocional y autorregulación, así como como la imagen propia y de los/as demás, son elementos indicadores de los diferentes estilos de apego. Por ello,

a lo largo de la investigación, se busca el reflejo de dichos parámetros en el dispositivo arteterapéutico.

Como ya se indicó anteriormente, el caso 0 muestra una primera aproximación al objeto de estudio y es, a través de ese acercamiento que se comienzan a discernir algunos elementos que revelan, ciertamente, algunos parámetros del mundo relacional de los/as participantes. En la citada experiencia, se identifican cuestiones generales que visibilizan la forma de relación de la persona con el taller de arteterapia. Estas son: la apropiación del espacio, referente a la forma de desenvolverse en ese lugar familiar y, en general, se aprecia que este elemento de familiaridad juega un papel favorecedor de adhesión a la actividad; la receptividad y percepción de la actividad, la cual se relaciona con el factor tiempo, se observan algunas modificaciones de la percepción que los/as participantes desarrollan del taller a largo de las sesiones, mientras que otros/as no; el cumplimiento del acuerdo normativo, este factor revela también diferencias sobre la autorregulación conductual y relación con el dispositivo que los/as participantes muestran.

En general, la experiencia expuesta en el caso 0 presenta ciertas particularidades por las características del proyecto en el que los/as jóvenes están insertos, ya que son medidas judiciales y es de obligatoria asistencia. Este elemento, por tanto, precisa ser contemplado en cualquier intervención arteterapéutica que pretenda prestar atención a la dimensión relacional.

También se identifican en el caso 0, elementos propios del taller de arteterapia que ofrecen una vía de atención a la cuestión relacional como: la temática de sus obras, en las que se incluyen el origen o nacionalidad, relaciones significativas de diferente índole, como la familiar o amistad, así como la que mantienen consigo mismos/as; las actitudes y conductas, las cuales revelan diferencias entre los/as participantes a mostrarse más orientados/as hacia la interacción con la arteterapeuta o compañeros, frente a otras tendencias de mostrarse orientados/as hacia el proceso de creación, la muestra de implicación o frustración en el proceso de creación, también son aspectos que se relacionan con los diferentes patrones de apego; lo que dicen y lo que no, lo que expresan a nivel emocional y cómo lo hacen, así como su proceso creativo.

En el caso 1 se alcanza un nivel mayor de concreción que favorece una mejor detección de elementos que atender en relación a los patrones de apego. Se identifican y seleccionan diferentes categorías de observación que permiten afinar la mirada, relacionándolos con los parámetros seleccionados de la dimensión apego, como son la exploración, la búsqueda de proximidad, la autorregulación y expresión emocional, así como la imagen de sí mismo/a y los otros/as. Estas categorías son el lenguaje verbal, lenguaje no verbal, material, obra y emocionalidad y se puede consultar en la tabla de resultados y análisis del apartado dedicado al caso 1. De cada una de estas categorías se establecen subcategorías, encontrándose relaciones entre cada una de ellas y cuestiones relacionadas con los estilos de apego:

Lenguaje verbal: en las sesiones se da cuenta, siguiendo el diseño metodológico y el planteamiento de las narrativas verbales, de que lo expresado verbalmente en sesión ofrece información referente a la forma de relacionarse de los/as participantes. La búsqueda de interacción, la petición de ayuda o las quejas, entre otros, de forma reiterada, pueden reflejar patrones o tendencias a establecer un tipo u otro de relación.

El lenguaje no verbal: partiendo del lenguaje no verbal como otra dimensión narrativa más, que expresa y comunica, se identifican elementos dentro de este que puedan dar cuenta de tendencias en las conductas de apego. Se estima que atendiendo a la mirada se puede observar si existe una búsqueda o una evitación, por ejemplo. A través de la posición física y la forma de desenvolverse por el espacio, en relación a la arteterapeuta o el grupo, la persona comunica aspectos como la búsqueda de contacto o la evitación de la misma. La forma en la que llega y se va una persona al dispositivo arteterapéutico también revela cuestiones como la búsqueda del encuentro, la evitación o la ansiedad ante la separación.

Relación con el material: aspectos como la repetición en el uso y/o la resistencia/fluidez puede facilitar el acceso a la información sobre la seguridad mostrada ante el uso o no de determinados materiales, la frustración o la evitación que despiertan determinados materiales, así como aspectos de exploración con materiales nuevos o no, elementos relacionados con los estilos de apego.

Obra: el establecimiento de símbolos propios, las verbalizaciones, las repeticiones en el proceso de creación o los cambios de discurso también pertenecen a otro tipo de

narrativa que se establece en el dispositivo arteterapéutico, en este sentido, de tipo artístico. De nuevo, estas categorías permiten la atención a cuestiones como la exploración y autonomía en el proceso de creación, también relacionadas con los estilos de apego.

Emocionalidad: la expresión o regulación emocional es expresado de forma distinta según el estilo de apego, por ello, en esta experiencia se estima que la muestra de emociones puede revelar aspectos característicos de uno u otro estilo de apego.

Estos hallazgos suponen la base del diseño del protocolo de observación. A continuación, se exponen las conclusiones al respecto.

Objetivo 2.2.

El establecimiento del objetivo 2.2. (**elaborar y poner en práctica una herramienta de observación en arteterapia, basada en los estilos de apego, con menores en riesgo en ámbito socioeducativo, a partir de los elementos indicativos anteriores**) supone un proceso de diseño y concreción que culmina con la creación e implementación del protocolo de observación expuesto en el presente trabajo. La elaboración de este instrumento de observación implica un profundo trabajo de análisis y documentación para dotarlo de rigor metodológico. Para ello, se parte de las categorías establecidas en la intervención y la posterior concreción y fundamentación teórica de las mismas. A pesar de la dificultad que supone la enunciación de ítems en forma de conductas observables, se comprueba que las categorías identificadas durante las experiencias expuestas en el caso 0 y caso 1 son compatibles con los planteamientos teóricos referentes al arteterapia y teoría del apego. Muestra de ello es la tabla que se recoge en el apartado referente al diseño de la herramienta donde se sintetiza la fundamentación teórica de cada ítem. La elaboración de la herramienta culmina con un protocolo de observación formado por 7 dimensiones y un total de 37 ítems que se valoran de forma cuantitativa, escala tipo likert 1-5, y cualitativa.

La puesta en uso de la herramienta se muestra en el apartado referente al caso 2. De su uso se muestra la longitud de serie del uso potencialidades y permitaciones. Respecto a las potencialidades, se concluyen varios aspectos:

perspectiva global del proceso arteterapéutico de la persona respecto a cuestiones referentes a la dimensión relacional. De esta forma, aspectos como las variaciones sensibles que se puedan dar a lo largo de las sesiones pueden ser registradas, comprobándose así, cambios que se puedan dar en la dimensión vincular.

- La complementariedad de la información: la doble modalidad de registro, cuantitativo y cualitativo, permite recoger, por un lado, la sutilidad de lo acontecido en sesión y los matices de las observaciones, mediante el registro narrativo; y, por otro lado, aspectos como intensidad y frecuencia de las conductas. De este modo, la comparativa y la mirada transversal del proceso queda nutrida por información de diferente naturaleza que favorece la profundidad y el alcance de la observación.
- Información sistematizada para la supervisión: este trabajo otorga a la supervisión un papel fundamental en el desarrollo del mismo. A través del uso del protocolo de observación se detecta una mayor facilitación del proceso de supervisión, puesto que la información está sistematizada y ordenada en el tiempo.
- El reajuste de la intervención: además de favorecer una mirada específica hacia el apego, el protocolo promueve, junto con la supervisión, la reflexión hacia intervenciones específicas en base a las necesidades observadas en los/as participantes. El protocolo supone un apoyo a la implementación de la metodología de intervención propuesta.
- Intercambio de información y coordinación: la intervención arteterapéutica está inserta en un contexto socioeducativo donde otros/as profesionales también trabajan con estos/as menores. Por ello, el uso del protocolo permite la aportación de una perspectiva complementaria al equipo socioeducativo.
- Mirada común hacia la individualidad: el protocolo promueve una mirada sistematizada hacia parámetros comunes en todos los participantes. El beneficio de ello reside en la posibilidad de observar cuáles son las diferencias y puntos de encuentro entre cada uno/a de los/as menores con los/as que se trabaja. Tal y

como se observa en la exposición del caso 2, tanto en las gráficas como en las respuestas a las entrevistas y las observaciones, los/as participantes muestran diferentes posiciones respecto a los mismos parámetros.

Objetivo específico 2.3.

Para llevar a cabo el objetivo 2.3. (**evaluar y analizar la idoneidad de dicha herramienta para la observación de la dimensión del apego en arteterapia en este contexto o relacionados**) se lleva a cabo un proceso de evaluación de la misma. Esta evaluación se compone de varias consultas a profesionales, recurriendo al juicio de expertos/as y a la entrevista.

Del proceso de evaluación se concluye que la herramienta cumple con un buen grado de adecuación metodológica, siendo esta una de las principales valoraciones realizada por la primera profesional consultada, la cual es experta en metodología de investigación. Destaca aspectos positivos como la complementariedad de información a través del registro cuantitativo y cualitativo, así como la rigurosidad de la fundamentación teórica de la herramienta.

Las profesionales consultadas mediante el juicio experto otorgan un alto grado de aceptación de la herramienta. De los 37 ítems evaluados, 1 no se incluye en la herramienta, se modifican 17 y se incorporan 8 nuevos. Además, se renombra una dimensión. Para la modificación de los 17 citados, se atiende a las recomendaciones y matices aportados por las profesionales, las cuales señalan su aceptación hacia ellos con una modificación previa. Esto muestra un alto grado de validación de la herramienta por parte de las juezas cuyas respuestas obtienen en la prueba estadística W de Kendall un buen grado de concordancia interjueces.

Tras esto, una nueva consulta vuelve a confirmar el acuerdo de idoneidad de la herramienta, esta vez, mediante entrevista. El experto entrevistado valora de forma positiva el protocolo señalando que se trata de una herramienta completa que abarca diferentes aspectos necesarios para la valoración de la dimensión apego en arteterapia. A través de esta consulta se realizan otra serie de modificaciones que concluyen en la incorporación de 4 nuevos ítems y modificación de uno, junto con el renombramiento de una dimensión.

Del proceso de evaluación se concluye que el grado de aceptación de la herramienta es bueno por parte de profesionales expertos/as en la materia y, mediante el feedback recibido, se obtiene un protocolo mejorado.

La versión final del protocolo (ANEXO) se estructura de la siguiente manera:

- Dimensión Visual: 3 ítems
- Dimensión Verbalizaciones: 8 ítems
- Dimensión Búsqueda de Proximidad al/la Arteterapeuta: 4 ítems
- Dimensión Búsqueda de Proximidad a los/as Compañeros/as: 6 ítems
- Dimensión Material: 8 ítems
- Dimensión Proceso Creativo: 14 ítems
- Dimensión Emocionalidad: 6 ítems

Además, cabe mencionar otro evento que sucede de manera paralela a la evaluación de la herramienta. Desde el proyecto I+D Brundibár: El proceso creador y la arteterapia como vía de bienestar ante el trauma infantil, de la Universidad Complutense, se solicita la consulta del protocolo de observación como apoyo a la construcción de una herramienta de observación propia para la intervención en arteterapia. Tras la consulta de varias herramientas, las investigadoras del proyecto eligen el presente protocolo como modelo de apoyo para su diseño. Se trata, por tanto, de otro proceso de valoración externo de la herramienta que muestra la aceptación profesional y académica de la misma.

2. Limitaciones de la investigación

El recorrido realizado en el presente trabajo, no está exento de limitaciones que han ido apareciendo. Algunas de las principales que han sido encontradas en este estudio están relacionadas con la implementación de la metodología de intervención y de la herramienta de observación.

2.1. Limitaciones con la metodología de intervención

La implementación de la metodología de intervención requiere la presencia de diversos factores para poder llevarse a cabo. Se estima que las condiciones para la intervención son suficientemente correctas en los tres casos expuestos. No obstante, se identifican algunas cuestiones que suponen, en cierta medida, una limitación para la investigación y que deben ser tenidas en cuenta, como el nivel de entrenamiento requerido para la intervención, el factor temporal y las técnicas de recogida de información.

Respecto al abordaje profesional de la intervención, la investigadora-arteterapeuta, presenta formación en terapias artísticas, con las correspondientes horas de prácticas en ámbito clínico, social y educativo. Además, durante el inicio de la investigación existe un periodo de documentación en profundidad referente a la teoría del apego. Cabe señalar que la investigadora-arteterapeuta trabaja como educadora y coordinadora de un programa socioeducativo con menores en riesgo, similar a la población de estudio, por lo que conoce el contexto de investigación desde el plano profesional. Sin embargo, durante el proceso de investigación, en diferentes momentos, se hace inevitable reflexionar sobre las posibles carencias que puede presentar la intervención debido a su corta experiencia en intervención arteterapéutica. Es por ello, que la supervisión constante y regular adquiere un carácter imprescindible para la investigación, considerándose como uno de los elementos estructurales que pueden compensar esta posible limitación.

El factor tiempo es otra cuestión importante que limita la investigación y que excede a la voluntad de la investigadora. En cada experiencia de arteterapia, tanto en el caso 0, 1 y 2, la entidad facilita un tiempo para la intervención que guarda relación con el calendario del proyecto socioeducativo, incluyendo las vacaciones de los/as participantes. En ambas entidades, en Madrid y Murcia, se facilita la continuación de la intervención. Sin embargo, en la primera se hace inviable debido al cambio de residencia a Murcia de la investigadora; mientras que, en la segunda entidad, se hace necesario finalizar para analizar la información recogida y redactar el informe final. El factor de tiempo limitado, también implica la imposibilidad de recoger mayor información respecto a posibles cambios o evolución de los participantes en el taller de arteterapia.

Por último, la recogida de datos referente a la metodología de intervención se realiza mediante observación en el caso 0 y 1, y mediante un protocolo de observación sistematizada diseñado para esa experiencia, en el caso 2. Además, la supervisión está presente durante todo el proceso para poder ser testigo de la intervención, junto con las entrevistas realizadas a los/as participantes. No obstante, se valora la posibilidad de incluir, en siguientes investigaciones, otras herramientas de evaluación del apego, que apoyen la obtención de resultados y la triangulación de la información.

2.2. Limitaciones del protocolo de observación

Respecto a las limitaciones encontradas en el uso del protocolo de observación, se exponen las siguientes:

- La intermitencia en la asistencia: aunque no se produce ningún abandono, la asistencia, ciertamente irregular, de algunos/as participantes supone una dificultad para registrar el proceso. No obstante, se considera que la falta de asistencia también supone una fuente de información.
- Establecimiento de puntuaciones a los ítems: en la creación del protocolo se estima que la información cuantitativa ofrece una perspectiva que complementa la información cualitativa; sin embargo, no está exenta de complicaciones. En este sentido, en el proceso de implementación del protocolo se encuentra que, en algunos ítems, resulta especialmente complejo establecer una puntuación. Es el caso de los ítems OB09 “muestra cambio de narrativa”, OB11 “establece símbolos propios” y OB12 “integra símbolos propios en la obra”. Se trata de ítems que aluden mayoritariamente a aspectos longitudinales y que son difíciles de puntuar diariamente. En la evaluación de la herramienta, las expertas coinciden con este planteamiento y estiman que deben ser modificados. En el siguiente punto se desarrollan las conclusiones sobre la evaluación de la herramienta.
- Complejidad de la relación entre teoría y realidad: el protocolo se fundamenta en aportaciones teóricas contrastadas, sin embargo, es una propuesta flexible que guía la observación. En la práctica se encuentra que la realidad es compleja y dinámica, encontrándose una gran diversidad de situaciones que no siempre van

a responder de forma literal a lo teórico. Para amortiguar esta dificultad se estima como requisito fundamental que los/as profesionales que utilicen el protocolo dispongan de una amplia formación y pericia en las teorías que lo sustentan.

3. Prospectiva de investigación

3.1. Continuación: ampliación y profundización

Partiendo de las conclusiones y limitaciones halladas en el presente trabajo y, en consonancia con las preguntas formuladas al inicio de la investigación, se mantienen abiertos una serie de interrogantes muy inmediatos al presente trabajo, como puede ser la puesta en uso de la última versión de la herramienta.

El uso del protocolo de observación ha revelado información relevante, así como su evaluación ha permitido una revisión del mismo y su mejora. Sin embargo, no existen experiencias con esta última versión, por lo que se trata de una vía de continuación de la investigación que queda abierta y a la espera de ser retomada. Además, el proceso realizado sugiere la posibilidad de que otros/as arteterapeutas-investigadores pongan en práctica el uso del protocolo y registren dicha experiencia. Esto, desde luego, puede ofrecer una panorámica amplia y contrastable de las potencialidades y limitaciones de dicha herramienta.

Para la continuación de la presente investigación, se reconoce la importancia de mantener el planteamiento metodológico, recurriendo al estudio de caso y a la investigación-acción como métodos principales y combinados, ubicados dentro del paradigma cualitativo. Entre las técnicas de recogida de información, se considera que la observación, el registro y las entrevistas son fundamentales y se contempla la relevancia de incluir un focus group entre los/as diferentes arteterapeutas que puedan probar la herramienta.

3.2. Aportaciones a la intervención socioeducativa: interdisciplinariedad

Otra de las grandes cuestiones que sin duda mantiene el interés, es la cuestión referente a las posibles aportaciones del arteterapia, con una mirada específica hacia el apego, en

el contexto socioeducativo. Más concretamente, la formulación de nuevas investigaciones, puede estar enfocada a la aportación a los propios proyectos socioeducativos y a la intervención interdisciplinar.

En el presente estudio se aborda y profundiza en la intervención arteterapéutica y su aportaciones desde un enfoque en la teoría del apego, en el contexto de la intervención socioeducativa. Aunque sí han existido experiencias de coordinación interprofesional durante el proceso, esta cuestión queda bastante fuera de la investigación debido a la envergadura de la misma, excediendo los objetivos. Sin embargo, no resulta indiferente a la atención y reflexión de la investigadora.

Una vez establecidas las conclusiones sobre la aportación de la mirada centrada en el apego al arteterapia con menores en riesgo, surge la cuestión sobre la propia aportación de esta intervención a los proyectos socioeducativos. Es decir, qué potencialidades se pueden encontrar en la presencia de un/a profesional del arteterapia, con una mirada centrada en el apego, en el equipo profesional socioeducativo.

Serrano (2015) ofrece una panorámica respecto a la aportación del perfil del arteterapeuta a los equipos profesionales en salud mental infanto juvenil, señalando que cuanto más reconocida e integrada en los equipos es la práctica arteterapéutica, mayor potencial alcanza dentro de este contexto. Respecto a otros contextos, sugiere la necesidad de explorar la implicación y aportaciones del arteterapia de forma interdisciplinar, entre ellos el social y el educativo. Señala, también, esta autora (Serrano, 2015), respecto a la interdisciplinariedad:

“(...) ninguna disciplina por sí sola puede responder a todas las necesidades del ser humano ni abarcar todas las dimensiones de la persona y su existencia, siendo más efectiva su intervención en contacto con los conocimientos derivados de la cercanía a otras disciplinas con las que comparte su hacer.” (p.526)

Como ya se señalaba en el marco teórico, la intervención socioeducativa incorpora en su quehacer la participación de profesionales de diferente naturaleza, entre ellos, desde la rama de la educación, el trabajo social a la psicología. En este sentido, se estima que el perfil arteterapéutico, con una mirada centrada en el apego, puede apoyar a la intervención socioeducativa otro plano más desde el que abordar la atención integral a

los/as menores con los que trabaja. Cabe plantearse, pues, nuevas preguntas respecto al perfil profesional de los/as arteterapeutas en contexto socioeducativo, qué formación específica pueden requerir y cómo se puede insertar la intervención arteterapéutica, con un foco específico en el apego, en las diferentes acciones que se llevan a cabo en un proyecto de atención socioeducativo.

Desde el plano terapéutico, ya existen aportaciones de intervención psicoterapéutica centradas específicamente en menores en riesgo que presentan dificultades en la autorregulación emocional. Este es el caso de la Psicoterapia de la Vinculación Emocional Validante, VEV (Estalayo et. al, 2021) orientada a jóvenes vulnerables, en riesgo y conflicto social. Esta propuesta se fundamenta en la corriente psicodinámica relacional, sistémica, psicoterapia dialéctico-comportamental, terapia cognitivo-analítica, teoría del apego y modelo transteórico del cambio (Estalayo, et. al, 2021), buscando dar una respuesta específica a la población concreta a la que se dirige, entendiendo sus necesidades y características.

Tomando en cuenta esta propuesta, aflora la reflexión sobre la viabilidad y necesidad de investigar sobre cuáles podrían ser los modelos de intervención en arteterapia más adecuados en el ámbito socioeducativo con menores en riesgo. Atendiendo a la propuesta del VEV y a los planteamientos expuestos a lo largo de este trabajo, sin duda, un punto de partida sería la inclusión de la mirada relacional. Esto implica una ampliación del campo de acción del arteterapia hacia espacios concretos como el socioeducativo y continuar explorando cuáles son las estrategias concretas para la inclusión de esta perspectiva relacional.

Esta tesis abre un punto de partida hacia nuevas investigaciones que ahonden, por tanto, en las posibilidades de intervención arteterapéutica, como el uso del protocolo de observación y la recogida de nuevos datos que permitan consolidar su uso y mostrar su utilidad. También, ofrece un marco de referencia para continuar con la investigación en referencia al perfil profesional, dentro del ámbito socioeducativo, así como la consolidación de metodologías de intervención y observación sobre la dimensión relacional, en base a la teoría del apego, con menores en riesgo.

4. Reflexiones al cierre de la tesis

Tal y como empezaba en la Introducción, en primera persona, me gustaría poder cerrar también este trabajo, poniendo una voz más personal en este momento. Sin duda, ha sido un recorrido largo y no exento de dificultades que, progresivamente se han ido transformando en retos, los cuales se muestran en el presente estudio.

Tras la exposición de las conclusiones, limitaciones y prospectiva, siento que he transitado una parte importante de un camino orientado hacia la construcción de una identidad profesional acompañada de la investigación y consolidación de la práctica arteterapéutica. Esto me permite encarar nuevos retos, dentro de este mismo camino, para continuar colaborando en la configuración del arteterapia como una disciplina reconocida y validada como profesión. Estoy convencida de que a través de este trabajo he podido acercar, un poco más, el estudio de la dimensión relacional, basada en la teoría del apego, a la intervención e investigación en arteterapia con menores. Este proceso me ha permitido aprender a mirar con otras lentes, más bien, me ha facilitado incorporación de unas nuevas lentes: las de la teoría del apego al servicio de la intervención arteterapéutica.

Si en algo contribuye esta tesis es, precisamente, a la mirada en arteterapia respecto al estilo de apego con menores en riesgo y las fortalezas de integrar esta perspectiva, así como herramientas específicas en nuestro desempeño profesional. La teoría del apego cobra, cada vez más, protagonismo en el ámbito terapéutico y, por ello, el arteterapia también debe estar presente en ese avance, precisamente por su naturaleza tan característica donde existen otros elementos de relación, como son la obra y el material, más allá de la persona profesional y la persona participante.

La conexión, la vinculación y el espacio seguro, entre otros aspectos, son elementos que están directamente relacionados con el apego y también con el arteterapia. Por ello, este trabajo ofrece una propuesta específica de metodología de intervención, centrado en estos dos aspectos, tomando como referencia una población tan concreta como lo son menores en riesgo de exclusión, en un ámbito socioeducativo. Precisamente, a la luz de las aportaciones de este y otros trabajos, la teoría del apego muestra la importancia de las primeras sensaciones y experiencias en el establecimiento del vínculo de apego.

Dichas sensaciones acompañan a la persona a lo largo de su vida y es en el establecimiento de nuevas relaciones significativas, como puede ser la pareja, un/a amigo/intimo o el acompañamiento de un/a profesional de la terapia, donde existe la posibilidad de reparar o transformar aquellos patrones de apego de tipo inseguro y que tanto sufrimiento pueden generar.

Este trabajo ofrece una aportación específica: la posibilidad de exploración, reparación y construcción de un vínculo más seguro en un contexto donde las imágenes y las sensaciones cobran un protagonismo estructural, el arteterapia. Es por ello que la creación artística, en contexto arteterapéutico, tiene un alcance que, en ocasiones, con la palabra solo no basta, puesto que el proceso creativo permite el acceso a áreas preverbales o fuera del área verbal. La importancia de la mirada, de la búsqueda, del lenguaje corporal, de la interacción con los materiales, la obra y el proceso, así como la expresión emocional son elementos que hablan por sí solos y que nos permiten, en contexto arteterapéutico, aproximarnos y tender puentes relacionales hacia la persona con la que estamos trabajando. Precisamente, cito estos elementos porque quedan recogidos en el protocolo de observación y, aunque en todo momento se persigue una validación rigurosa de la herramienta, que aporta una sistematización de la observación, llegada a este punto, es preciso que puntualice que lo sutil, lo genuino y lo irrepetible de una relación, no se mide, se siente.

Sin embargo, si la posibilidad de poder brindar un espacio suficientemente bueno y seguro para las personas con las que trabajamos en arteterapia precisa del establecimiento de una relación con unas características determinadas, la investigación, profundización y aportación de recursos y herramientas se torna fundamental. Este ha sido, precisamente, mi empeño durante todo el trabajo. Así, puedo concluir estas últimas palabras afirmando que la propuesta de una metodología específica en arteterapia centrada en el apego, junto con el protocolo de observación, pueden apoyar esa tarea tan compleja y sutil como es el establecimiento de una relación basada en el proceso arteterapéutico, partiendo de la propia subjetividad y especificidad emocional de la persona con la que trabajamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, B. P. (2015). *La observación como herramienta científica*. ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana)

Alesina, L., Batthyány Karina, & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. D - Universidad de la República. Retrieved 2021, from <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=521329>
1

Alonso Garrido, M. (2012). *Mujeres y Arteterapia* [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16737/>

Alonso-Arbiol, I., Yáñez Yaben, S., Plazaola, M., & Sainz de Murieta, L. M. (2001). Apego en adultos y percepción de los otros. *Anales de psicología*. 17(2), 159-179.



- Álvarez Á, C. (2011). Implicaciones del método etnográfico en un estudio sobre el diálogo como método de educación en valores. *Gazeta de Antropología*, 27 (1)
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA
- Antunes Ribeiro, R. (2020). *Estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración: transmisión intergeneracional abuelos-padres-nietos* [Doctoral dissertation, Universitat Ramon Llull]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/668744#page=1>
- Arcila, P. F. (2012). Obstáculos del proceso terapéutico: Una revisión del concepto de vínculo y sus alteraciones. *Revista de Psicología GEPU*, 3(1), 101-126
- Ariel Urbano, C. (2014). *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital*. Editorial Brujas. <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/78157?page=84>
- Aroca, P. R., García, C. L., & López, J. J. G. (2009). Estadística descriptiva e inferencial. *Revista el auge de la estadística en el siglo XX*, 22, 165-176
- Balarezo, L. (2017). *Psicoterapia* (2a. ed.). Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/80160?page=24>
- Ballestín B., & Fàbregues S., (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Balluerka, N., Lacasa Saludas, F., Gorostiaga, A., Muela, A., & Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, vol. 23 (3), 486-494.
- Barrera, Y. P. (2018). El modelo biopsicosocial como fuente de bienestar integral en el ser humano. *Revista Perspectivas Educativas*, 8, 179-191.
- Barudy, J. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial Gedisa. <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/61070?page=7>

- Bascue, L. O., & Bridge, P. (2005). Documentación de la supervisión en la psicoterapia. *RET: Revista de toxicomanías*, (45), 27-30.
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 19-25.
- Bateman, A. y Fonagy, P. (2016). *Tratamiento basado en la mentalización para trastornos de la personalidad: una guía práctica* (2a. ed.). Editorial Desclee de Brouwer. <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/128878?page=1>
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2018). Tratamiento basado en la mentalización. *Aperturas Psicoanalíticas*, 59(31), 1-22.
- Bautista-Cerro, M. J., & Melendro Estefanía, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XXI*, 14 (1), 179-200
- Bedoya, M. E. A., & Arango, P. E. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (17), 353-378.
- Bedriñana, F. T. A., Vita, M. D. M. G., y López, E. M. (2021). Intervención socioeducativa en distintos contextos sociales. Procesos metodológicos. *Revista de Paz y Conflictos*, 14(2), 106-130.
- Benítez Ortega, J. L. (2010). Protocolo de registro escrito de sesiones de psicoterapia individual. *Apuntes de Psicología*, 28 (1), 65-82.
- Bermejo, F. S. (2017). *Winnicott y la perspectiva relacional en psicoanálisis*. Herder Editorial.
- Bisquerra, R. (2009) *Metodología de investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Paidós
- Bowlby. (1995). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.



- Briones, G. (2002). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)
- Brando, M., Valera, J., y Zarate, Y. (2008). Estilos de apego y agresividad en adolescentes. *Revista de Psicología*, 27(1), 16-42.
- Burutxaga, I., Pérez-Testor, C., Ibáñez, M., de Diego, S., Golanó, M., Ballús, E., y Castillo, J. (2018). Apego y vínculo: una propuesta de delimitación y diferenciación conceptual. *Temas de psicoanálisis*, 15, 1-17
- Camacho, P. L. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Cumbres*, 2(1), 101-114.
- Camps-Pons, S., Castillo-Garayoa, J. A., y Cifre, I. (2014). Apego y psicopatología en adolescentes y jóvenes que han sufrido maltrato: implicaciones clínicas. *Clínica y salud*, 25(1), 67-74.
- Cárcamo, R. A., Van IJzendoorn, M. H., Vermeer, H. J., y van der Veer, R. (2014). The validity of the Massie-Campbell Attachment During Stress Scale (ADS). *Journal of Child and Family Studies*, 23(5), 767-775.
- Cassidy, J., y Shaver, P. R. (Eds.). (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. Rough Guides.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de proyectos de intervención socioeducativa. Evaluación de la intervención socioeducativa*. Pearson Educación, SA. Acceso.
- Casullo, M. M., y Liporace, F. M. (2005). Evaluación de los estilos de apego en adultos. *Anuario de investigaciones*, 12, 183-192.
- Clancy, M. (2016). Introducción a los conceptos de la teoría psicoanalítica de Melanie Klein. Recuperado de <http://www2.kennedy.edu.ar/departamentos/psicoanalisis/articulos>.
- Collette, N. (2006). Hasta llegar, la vida. Arte-terapia y cáncer en fase terminal/Up to coming, the life Art therapy and cancer in terminal phase. *Revista Digital Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 1, 149-159

- Corbella Molina, L. (2021). Aportaciones de Martha Nussbaum y Amartya Sen a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa: una revisión sistemática. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, 37(37). https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.07
- Corbella, S., y Botella, L. (2003). La alianza terapéutica: historia, investigación y evaluación. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 19(2), 205-221.
- Corral, Y (2009) Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*. Segunda Etapa. 19 (33).
- Dávila, Y. (2015). La influencia de la familia en el desarrollo del apego. *Revista Anales* (57), 121-130
- De Arquer, M. I. (2011) Fiabilidad humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos. *Centro nacional de condiciones de trabajo, España*. http://cso.hermes-soft.com/legislacion/notas_tecnicas_preventivas_insht/NTP%20051%20-%20Fiabilidad%20humana%20metodos%20de%20cuantificacion,%20juicio%20de%20expertos.pdf
- Delgado, J.A. (2004) La imagen abre la puerta de la palabra: Taller de Arteterapia en la Comunidad de Madrid en Martínez Díez, N., y López Fernández Cao, M. (2004). *Arteterapia y educación*. (pp. 205-230) Comunidad de Madrid. Dirección General de Promoción Educativa.
- Delgado Egido, B. (2009). *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez. Volumen 2*. McGraw-Hill España. <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/50174?page=132>
- del Corral, P. D. (2007). El cuerpo como terreno donde el significado se inscribe y reconstruye1/The body as the base where meaning is registered and reconstructed. *Arteterapia*, 2, 261.
- del Río Diéguez, M. (2006). *Creación artística y enfermedad mental*. [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes].

- del Río, M. (2009). Reflexiones sobre la praxis en arteterapia/Thoughts about practice in Art therapy. *Arteterapia*, 4, 17-26.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. orientación intelectual de revista Universum. *Revista General De Información Y Documentación*. 28 (1), 119-142
- Domínguez, Z. M. (2013). Ansiedad y depresión infanto juvenil. Evaluación, intervención y arteterapia en Arbúes, A. E., y de Arenillas, M. R. G. M. *Arteterapia en el ámbito de la salud mental*. ASANART (Asociación Andaluza de Arteterapia).
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en Arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 39-49.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Eslava Suanes, M., González López, I., y de León Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society*, 19(1), 53-76. doi: <http://dx.doi.org.bucm.idm.oclc.org/10.14201/eks20181915376>
- Estalayo, H. Á., Ochoa, O. R., Sebastián, R. G., y León, J. C. R. (2021). *Psicoterapia de vinculación emocional validante (VEV): Intervención con jóvenes vulnerables, en riesgo y conflicto social*. Ediciones Octaedro.
- Espinosa, F. J. C., y Rodríguez, J. M. B. (2006). *Arteterapia: dinámicas entre creación y procesos terapéuticos*. EDITUM.
- Estefanía, M. M., Olivares, Á. L. G., y Bravo, A. E. R. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (22), 8-17.

- Estefanía, M. M., Oliva, Á. D. J., y Mendizábal, M. R. L. (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *EDUCAÇÃO*, 3(1), 89-102.
- Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Documentación social*, 147, 183-198.
- FEAPA (2016). Estatutos. Madrid: Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia. Recuperat de <http://feapa.es/wp-content/uploads/2016/06/Estatutos-FEAPA.pdf>
- Fernández, B. R., (2019). *Evaluación psicológica*. Ediciones Pirámide. <https://bibliotecacomplutense.odiotk.es/opac?id=00140357>.
- Fernández, I. G. (2014). Fundamentos de una base segura: institución familiar frente a institución residencial. *Nuevas Tendencias*, (93), 32-48.
- Fernández, W. (2016). Elementos psicosociales en la evaluación de programas de intervención en infancia con vulneración de derechos, desde el punto de vista de los beneficiarios. *Revista De Estudios Políticos y Estratégicos*, 4(2), 14-29. <https://login.bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www-proquest-com.bucm.idm.oclc.org/scholarly-journals/elementos-psicosociales-en-la-evaluación-de/docview/2328009309/se-2?accountid=14514>
- Fernández, S. F., Sánchez, J. M. C., Córdoba, A., y Largo, A. C. (2002). *Estadística descriptiva*. Esic Editorial
- Festorazzi, V. S. M., Castañeiras, C. E., y Posada, M. C. (2011). Estilos de apego y autoconcepto: bases para una adolescencia positiva. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, (11), 27-42.
- Fiorini, H. J. (1995). *El psiquismo creador* (1a ed., Ser. Biblioteca de psicología profunda, 193). Paidós.
- Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Aperturas psicoanalíticas*, 3, 1-13.

- Frías Cárdenas, M. T., Díaz Loving, R., y Shaver, P. (2012). Las dimensiones del apego y los síndromes culturales como determinantes de la expresión emocional. *Acta de investigación psicológica*, 2(2), 623-637.
- Froufe Quintas, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la Educación Social. *Aula*, 9, 179-200.
- Furman, L. R. (2020). *An Exploratory Study of an Arts-Based Measure and Research Model that Examines the Relationship Between Attachment Style, Trauma, and the Use of Adhesive Materials in Art Therapy* [Doctoral dissertation, Lesley University].
- Galán Rodríguez, A. (2010). El apego: Más allá de un concepto inspirador. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30(4), 581-595.
- García Mínguez, J., & Sánchez Ramos, J. M. (2010). Centros de día de atención a menores: competencias del educador social como figura de referencia. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, (15), 125-146.
- Garrido, S. M., Loné, P. M., Ruiz, C. R., y Navarro, A. S. (2019). "Dibujar la mirada": Reflexiones sobre la supervisión de alumnado en prácticas del Máster de Arteterapia de la UCM. *Arteterapia*, 14, 185.
- Garrido Rojas, L. (2006). Attachment, emotion and emotional regulation. Implications for health. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Garrote, P. R., y Rojas, M. C (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (18), 124-139.
- Giné, N., y Parcerisa Aran, A. (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *Edetania, estudios y propuestas socio-educativas*, 2014, 45, 55-72.
- Gojman-de-Millan, S., Herreman, C., y Sroufe, L. A. (2017). *Attachment across clinical and cultural perspectives* (Vol. 1). Abingdon: Routledge.

- Gómez i Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2003, 10, 233-251.
- González, R., Ysern, L., Martorell, C., Matéu, C., y Barreto, P. (2010). Relaciones entre psicopatología y apego en la adolescencia. *Revista Iberoamericana De Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(29), 9-26.
- Granado, X. O. (2013). *Jóvenes delincuentes tutelados: perfiles delictivos, desarrollo socioemocional y apego* [Tesis Doctoral, Universitat de Lleida].
- Guzmán, A. T. (2012). Representaciones de apego de niños y niñas con obesidad y la respuesta sensible de sus madres. *Summa Psicológica UST*, 9(2), 57-68.
- Hachey, M. (2021). *Fostering Attachment In Romantic Relationships Through Creative Art Therapies*. [Dissertation Doctoral, Lesley University] https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/509
- Harmon-Walker, G., y Kaiser, D. H. (2015). The Bird's Nest Drawing: A study of construct validity and interrater reliability. *The Arts in Psychotherapy*, 42, 1-9
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26 (1), 85-118.
- Herrera Pastor, D. (2010). Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales. *Revista de educación*. 641-666
- Herrero, J. V., y Juste, R. P. (2015). Las funciones del educador social: validación del cuestionario CFES-R. *Bordón: Revista de pedagogía*, 67(2), 131-153.
- Hervás, H. L. (2018). *Arteterapia para la maternidad y la familia. Una vía de apoyo a la parentalidad positiva/Art therapy for maternity and family. One way to support positive parenting*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid] <https://repositorio.uam.es/handle/10486/686100>

- Hills Z. M. (2011) *¿Métodos y técnicas o metodología y epistemología? La teoría visual contemporánea y su relación con las metodologías para investigar el Arte*. Digitalis. Recuperado de <http://www.eresearch.qmu.ac.uk/>
- Hinz, L. D. (2015). Expressive Therapies Continuum: Use and Value Demonstrated With Case Study (Le continuum des thérapies par l'expression: étude de cas démontrant leur utilité et valeur). *Canadian Art Therapy Association Journal*, 28(1-2), 43-50.
- Holmes, J. (2009). *Teoría del apego y psicoterapia. busca de la base segura*. Desclée de Brouwer.
- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Jalón López, J. L. (2014). *Variables de personalidad de los menores infractores riojanos internados en centros*. [Tesis Doctoral, Universidad de La Rioja] <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/95411?page=1>
- Justo, A., Risso, A., y Gonzalez, A. (2015). De las disfunciones familiares a la exclusión social: un estudio piloto. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 90-94.
- Klein, J. P. (2006). *Arteterapia: una introducción*. Octaedro.
- Klein, J. P. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación/Art therapy, an accompaniment in creation and transformation. *Arteterapia*, 1, 19-25.
- Klein, J. P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 11-18.
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y salud*, 1(2), 23-31.
- Labrador Encinas, F. J. (2013). *Técnicas de modificación de conducta* (Ser. Psicología (pirámide). Difusora Larousse - Ediciones Pirámide

- Lacasa, F., y Muela, A. (2014). Guía para la aplicación e interpretación del cuestionario de apego CaMir-R. *Revista psicopatología y salud mental niños adolescentes*, 83-93.
- Landgarten, H. B. (2013). *Clinical art therapy: A comprehensive guide*. Routledge.
- Landgarten, H. B. (1987). *Family art psychotherapy: A clinical guide and casebook*. Routledge.
- Latorre, M. J. L., Genovés, V. G., Díaz, F. J. R., y Quesada, S. G. P. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, 155-163.
- Lecannelier, F. (2009). *Apego e intersubjetividad : influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental* (Ser. Colección serie universitaria). LOM Ediciones.
- Lecannelier, F., y Hoffman, N. (2007). Escala Massie-Campbell de observación de indicadores de apego madre-bebé en situaciones de stress. Manual de administración, codificación y guías de conductas problemáticas de apego. *Unidad de intervención temprana. Facultad de Psicología. Universidad del Desarrollo. Santiago. Chile*
<https://es.slideshare.net/EugenioHoyoslugaro/manual-massie-campbell2007>
- Llena Berñe, A., y Parcerisa Aran, A. (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto : fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica* (1ª, Ser. Acción comunitaria). Graó. <https://www.grao.com/producto/la-accion-socioeducativa-en-medioabierto-ac007>.
- Leonhardt, P. C., Piedad, M., Cuñat, E. C., y Vázquez, C. M. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la comunidad valenciana. *Educación XXI*, 17(2), 265-288.
- López Fernández-Cao, M. (2009). Intervenciones a través del arte. Apuntes para un desarrollo sostenible. En Martínez, N. y López, M. (Eds.) *Reinventar la vida. El arte como terapia*, 13-21. Madrid, Eneida.

- López M, M. D. (2010). *La intervención arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español*. [Tesis Doctoral. Universidad de Murcia] <https://www.tdx.cat/handle/10803/10794>
- López M. M. D. (2011). Técnicas, materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 183-191.
- López N. F. (2005). La educación social especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de educación Universidad Pablo de Olavide*, 336, 57-71.
- Losada P. L., Muñoz J. M., y Espiñeira B. E. M. (2015). Perfil, funcions i competències de l'educador social a debat: anàlisi de la trajectòria de la formació de professionals de l'educació social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (60), 59-76.
- Lusebrink, V. B., y Hinz, L. D. (2016). *The expressive therapies continuum as a framework in the treatment of trauma. Art therapy, trauma, and neuroscience: Theoretical and practical perspectives*. Routledge
- Macías, A. B. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación educativa duranguense*, (7), 5-14.
- Marí S. S., Melendro E., M., Quintanal D., J., Rodríguez B., (2016). *Acción socioeducativa con colectivos vulnerables*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J.I. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cenage Learning.
- Marrone, M., Diamond, N. y Juri, L. (2001). *La teoría del apego: un enfoque actual*. Psimática.

- Marxen, E. (2011). *Diálogos entre arte y terapia: del "arte psicótico" al desarrollo de la terapia y sus aplicaciones*. Editorial Gedisa.
<https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/61144?page=46>
- Márquez, P. (2002). Cuerpo y arte corporal en la posmodernidad: las mujeres visibles. *Arte, individuo y sociedad*, 14(2002), 121-149.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6(129), 38.
- Martínez, C., y Santelices, M. P. (2005). Evaluación del apego en el adulto: una revisión. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 181-191
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47.
- McTavish, J. Q. (2018). *Using trauma and attachment-informed art therapy to promote healing in children in the welfare system: a literature review*. [Dissertation, Lesley University] https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/24/
- Medina, M. P. (2005). El abandono en las terapias psicológicas. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (14), 1-16
- Melendro M. E. M., Juanas O. Á. D., y Rodríguez B. A. E. (2017). Déficits en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón: revista de pedagogía*.
- Melendro, M. E. (2014). Intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social: el modelo de las estrategias flexibles. *Jóvenes adultos*, 371-390.
- Mena, I. A., Bugueño, X. y Valdés, A. (2008). Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo. Universidad Católica de Santiago de Chile
https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55734/31%20vinculo_pedag_positivo.pdf?sequence=1
- Mendoza Pérez, A., Melendez, O., y Pérez, D. (1999). Observación participante. *Investigación & Desarrollo*, 10(10).

- Menéndez, C., y Del Olmo, F. (2010). Arteterapia o intervención terapéutica desde el arte en rehabilitación psicosocial. *Informaciones psiquiátricas*, 201(3), 367-380.
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., y Alvarado S. S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225.
- Mínguez, J. G., y Ramos, J. M. S. (2010). Centros de día de atención a menores: competencias del educador social como figura de referencia. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, 15, 125-146
- Miret L. M. À. (2014). *Arteterapia en un entorno escolar inclusivo y el Método del Análisis de la Interacción* [Doctoral dissertation, Universitat de Lleida]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/285602/Tmaml3de3.pdf?sequence=7>
- Mónaco, E., y Montoya Castilla, I. (2015). El Apego a los padres ya los iguales en la adolescencia: un estudio exploratorio. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 3 (1), 14-20.
- Mónaco, E., de la Barrera, U., y Montoya-Castilla, I. (2021). La influencia del apego sobre el bienestar en la juventud: el rol mediador de la regulación emocional. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 37(1), 21-27.
- Mondragón L. J. y Trigueros G. I. (2010). *Intervención con menores*. Narcea.
- Moneta, M. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Chile Pediatría*, 85 (3), 265-268.
- Montero-Ríos, M., De Vareilles, C., y Merino, A. H. (2019). Supervisión en arteterapia: un espacio de confluencia entre el ver y el hacer. *Arteterapia*, 14, 163.
- Montero, I. y León, O. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4a. ed.). McGraw-Hill España. <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/130293?page=106>

- Montserrat, C., y Melendro, M. (2017). ¿ Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XXI*, 20(2), 113-135.
- Morales, P., y Jarpa, J. M. (2010). Elementos de Arteterapia como medio de comunicación y elaboración en psicoterapia con adolescentes. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 137-152.
- Morata T (2014) Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral a Revista Educación Social. *Revista de intervención socioeducativa*, 57
- Moreno F. A. (2018). *La práctica de la terapia sistémica..* Editorial Desclee de Brouwer.
- Morey, A. (2004). El papel de los Educadores Sociales en los Programas de Intervención Socioeducativa. En *IV Congreso Estatal del Educador Social. Santiago de Compostela*, 30 (9), 2-10.
- Morse, J. M.. *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*, DIGITALIA. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadcomplutense-ebooks/detail.action?docID=355181>.
- Mosquera, D., y González, A. (2013). Del apego temprano a los síntomas del trastorno límite de personalidad. *Revista digital de medicina psicosomática y psicoterapia*, 3(3), 1-33.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales* (Primera edición, Ser. Laboratorio de educación social, 1). Editorial UOC.
- Navas A. M. J. (2012). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/48356?page=434>

- Niño, M. V. (2010). Melanie Klein. Su vida y su obra. *Psicoanálisis: Revista de la Asociación Psicoanalítica Colombiana*, 22(2), 51-58.
- Nóblega, M., Conde, G., Nuñez D. P., J., Bárrig, P., Marinelli, F., Alcántara, N., y Cárcamo, R. (2019). Evidencias de validez de constructo y de criterio de la Escala Massie-Campbell de Apego Durante Estrés (ADS). *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 129-140.
- Nuñez García, J. y Tejada Betancourt, L. (2019). *Introducción a la psicoterapia..* Universidad Abierta para Adultos (UAPA).
- Olguín, R. D. (2007). El modelo narrativo en la psicoterapia constructivista y construccionista. *Círculo de Psicoterapia Cognitivo Constructivista*, 7(2), 1-12.
- Oliva Delgado, A. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción Psicológica*, 8 (2), 55-65
- Ortega, J. L. B. (2010). Protocolo de registro escrito de sesiones de psicoterapia individual. *Apuntes de Psicología*, 28(1), 65-82.
- Ortíz, J. R. S. (2018). La consulta a expertos, un importante recurso en la investigación. En *Libro de proceedings, CTV 2018. XII Congreso Internacional Ciudad y Territorio Virtual. "Ciudades y Territorios Inteligentes"*. 181-192, UNCuyo. Barcelona: CPSV.
- Palacios G. de la R. R. (2018). *Intervención socioeducativa con adolescentes en conflicto: educar desde el encuentro*. Narcea Ediciones.
<https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense>
- Paley, J. (2018). *How Can the Attunement Needs of Children with Disorganized Attachment Styles Be Supported Through Expressive Arts Therapy?*. [Dissertation Doctoral, Lesley University].
https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/12
- Páramo M. D., Campo S. S. y Maestre M. L. (2020). *Métodos de investigación cualitativa: fundamentos y aplicaciones*. Editorial Unimagdalena. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/174940?>

- Parcerisa A. A., y Forés M. A. (2003). Didáctica y educación social:¿ Una convivencia llena de posibilidades?. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*. 25, 71-84
- Pazmiño C. I. (2008). *Tiempo de investigar. Investigación científica 2: cómo hacer una tesis de grado*. Editeka Ediciones.
<https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/80028?page=47>
- Pedraz Marcos, A. (2014). *Investigación cualitativa* (Ser. Colección cuidados de salud avanzados). Elsevier
- Peral J. C. (2020). *Arteterapia como vía de abordaje del trauma y la violencia hacia las mujeres*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]
- Pinardi. Federación de Plataformas Sociales. (septiembre, 2021) *Nuestra Metodología*.
https://www.pinardi.com/nuestra_metodologia/
- Pinedo P. J. R., y Santelices Á. M. P. (2006). Apego adulto: los modelos operantes internos y la teoría de la mente. *Terapia Psicológica*, 24 (2), 201-209.
- Pitilla, C., y Berástegui, A. (2018). *Primera Alianza: fortalecer y reparar los vínculos tempranos* (Vol. 100629). Editorial GEDISA.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones, Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*, 60, 37-42
- Proulx, L. (2017). *Attachment Informed Art Therapy: Strengthening Emotional Ties Throughout the Lifetime*. Routledge
- Quintanilla C. L. (2019). *Fundamentos de investigación en psicología*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ramos R. C. (2017). *El vínculo en arteterapia médica*. *Ene*, 13, 40 [Trabajo Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid].
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/40689/>

- Redtschitz, V. G. (2012). *Assessing and Exploring the Attachment in Foster Children Through the Use of the Bird's Nest Art Therapy Task and Narrative Story* [Doctoral dissertation, Drexel University, College of Nursing and Health Professions, Creative Arts Therapies Department].
- Requena P. J. M. (Coord.). (2012). *Intervención socioeducativa en menores con dificultad social..* Editorial ICB. <https://elibro-net.bucm.idm.oclc.org/es/ereader/universidadcomplutense/117705?>
- Reyes, P. (2007). El potencial relacional del Arteterapia en la Intervención psicoterapéutica temprana de la psicosis. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 109-118.
- Rodríguez, J. M. H. (2009). Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia. *Foro de educación*, 7 (11), 287-301.
- Rodríguez G. D., Meneses N. J. y Fábregues F. S. (2014) *Técnicas de investigación social y educativa.* Editorial UOC. <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/114041?>
- Rodríguez, N. (2010). De la relación de ayuda en la intervención social. *Documentos de Trabajo Social*, 48, 31-54.
- Rodríguez, M. D. L. F. y Morell P. J. (2017). *Cuida de mí: claves de la resiliencia familiar.* Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/48872?page=109>
- Román R. M. (2011). Metodologías para la evaluación del apego infantil: De la observación de conductas a la exploración de las representaciones mentales. *Acción Psicológica*, 8 (2), 27-38.
- Romero, R. J. (2006). Creatividad en arteterapia: del supuesto a la decisión. En López F. C. M., *Creación y posibilidad: Aplicaciones del arte en la integración social*, (pp. 75-88). Fundamentos

- Rossetti, M. L., y Botella, L. (2017). Alianza terapéutica: evolución y relación con el apego en psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 26(1), 19-30.
- Ruiz O. J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a edición, Ser. Serie ciencias sociales, vol. 15). Universidad de Deusto.
- Sáez, M. T. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. *Psicología conductual*, 14(3), 511-532.
- Safran, J. D., y Muran, J. C. (2005). *La alianza terapéutica. Una guía para el tratamiento relacional*. Desclée de Brouwer.
- Safrany, K. A. R., y Len, A. O. Q. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria*, 6 (11), 1-15.
- Sánchez, J. J. R. (2013). Transferencia y contratransferencia. Del Psicoanálisis a la Psicoterapia Analítica Funcional. *Realitas: revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1 (2), 52-58
- Sánchez F. I. M. G. M. L. A. y Esmeral A. S. J. (2020) *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena.
<https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/170301?page=54>
- Sánchez-Guzmán, E. S. (2013). Reflexiones en torno a la investigación en arteterapia. *Red Visual*, (19), 3-11
- Sánchez Romero C. (2000). *Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sandín E. M. P. (2003) *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill España,.
<https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/50040?>
- Santibáñez F. P. M., Román M. M. F., Lucero C. C., Espinoza G. A. E., Irribarra C. D. E., y Müller V. P. A. (2008). Variables inespecíficas en psicoterapia. *Terapia psicológica*, 26(1), 89-98.

- Serrano N. A. M. (2015). Sobre el acompañamiento en arteterapia: una manera de entender y hacer la disciplina con el otro/On gathering in Art therapy: a way to understand and build the discipline with the other. *Arteterapia*, 10, 183-203.
- Serrano N. A. M. (2016). *La integración del arteterapia en los equipos interdisciplinarios en el ámbito clínico: experiencias desde la intervención con niños adolescentes en salud mental infanto juvenil*. [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid]
- Serrano N. A. M. (2017). Reflexiones acerca de la supervisión en Arteterapia. *Arteterapia*, 12, 299
- Sierra G. P. & Delgado E. B. (2019) Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En García Madruga, J. A. y Delval Merino, J. (2019). *Psicología del desarrollo I* (2a. ed.) Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/121366?page=318>
- Sluzki, C. E. (1995). Transformaciones: una propuesta para cambios narrativos en psicoterapia. *Revista de psicoterapia*, 6, 22-23.
- Snir, S., & Regev, D. (2013). ABI–Art-based intervention questionnaire. *The Arts in psychotherapy*, 40 (3), 338-346.
- Sotero, L. y Relvas, A. P. (2014). *Familias obligadas, terapeutas forzosos: la alianza terapéutica en contextos coercitivos*. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/>
- Soutullo C. M. (2019). Trabajando con la parte sana. Arteterapia en una mujer adulta con anorexia nerviosa crónica. *Arteterapia*, 14, 39-54. <http://dx.doi.org/bucm.idm.oclc.org/10.5209/arte.62565>
- Springham, N., y Xenophontes, I. (2021). Democratising the discourse: co-production in art therapy practice, research and publication. *International Journal of Art Therapy*, 26(1-2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/17454832.2021.1912939>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (5a ed., Ser. Manuales). Morata.

- Suess, A. (2007). Arte, terapia y transformación social en la intersección entre postestructuralismo y teoría crítica. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 27-37.
- Taylor, M. (2019). Connecting ETC and ARC: The Beginnings of an Integrative Framework for Working with Children with Relational Trauma, a Literature Review [Dissertation Master, Lesley University]
- Trilla, J. (1996). L'aire de família" de la pedagogia social. *Temps d'Educació*, 1996, 15, 39-58.
- Tryphonopoulos, P. D., Letourneau, N., y Ditommaso, E. (2014). Attachment and caregiver-infant interaction: a review of observational-assessment tools. *Infant Mental Health Journal*, 35(6), 642–656. <https://doi.org/10.1002/imhj.21461>
- Uribe R. M.(2014). *Avances en psiquiatría desde un modelo biopsicosocial*. (J. M. Escobar, Ed.) (Primera edición). Universidad de los Andes, Facultad de Medicina.
- Vanrell, C. R. (2007). Creación artística en la adolescencia: vinculaciones terapéuticas/Artistic creation in adolescence: therapeutic entailments. *Arteterapia*, 2, 247
- Vargas, J. G. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, 57, 40-43.
- Vega D. C., y Oña C. J. M. D. (2021). Construir el nuevo perfil de la profesión de la educación social: una propuesta para revisar su formación y sus competencias iniciales. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*. 78, 153-172
- Velasco, H. (1997) *La Lógica de la Investigación Etnográfica*. Editorial Trotta.
- Véliz M. P. L., Jorna C. A. R., y Berra S. E. M. (2016). Consideraciones sobre los enfoques, definiciones y tendencias de las competencias profesionales. *Educación Médica Superior*, 30 (2).
- Verfaille, M. (2019). *Mentalizing in Arts Therapies*. Routledge

- Villanueva, J. V. (2012). Competencias profesionales e investigación en Arteterapia. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 7, 13-26.
- Wallin, D. J. (2012). *El apego en psicoterapia*. Desclée de Brouwer.
- Winnicott, D. W. (1972). *Realidad y juego* (1a. ed., Ser. Psicoteca mayor). Granica.
- Winnicki, G. (2015). Creatividad: habitar lo singular. Editorial Brujas.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliotecaustasp/detail.action?docID=4310131&q uery=Creatividad%3A+habitar+lo+singular>.
- Yáñez Y. S. y Comino, P. (2011). Evaluación del apego adulto: análisis de la convergencia entre diferentes instrumentos./assessment of adult attachment: analysis of the convergence between different instruments. *Acción Psicológica*, 8(2), 67–85.
- Yáñez Y. S., Alonso A. I., Plazaola, M., y de Murieta, L. M. S. (2001). Apego en adultos y percepción de los otros. *Anales de Psicología*, 17(2), 159-170.
- Zarco C. J., Ramasco G. M., Pedraz M. A., y Palmar S. A. M. (2019). *Investigación cualitativa en salud* (Vol. 58). CIS.

ANEXO I

REGISTRO PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTES

JHOANA

10 abril: mural en grupo sobre la dinámica que vamos a realizar. Normas. Etc		
VISUAL	PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	4	Jenny se queda mirando todo el rato, pendiente de la arteterapeuta.
Sostén contacto visual	4	Mira y se queda mirando qué debe hacer.
Contacto compañeros/as	4	con Saray, preguntándole qué van a pintar.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	4	Realiza preguntas tipo: pero ¿cómo lo hacemos?, ¿está bien así?
Quejas (especificar hacia quién)	1	no realiza ninguna queja.
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	4	con Saray interactúa hablando sobre los colores que van a coger, le consulta cómo hacer las cosas.
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	4	Se observa que se queda expectante cuando la arteterapeuta se aproxima y en el momento de abandonar su lado, en varias ocasiones, ha aprovechado para reiniciar con preguntas como "¿podemos hacer esto?", "y ¿en las siguientes clases podemos también pintar lo que queramos?". Se aprecia cierta tendencia a seguir manteniendo el contacto cuando la arteterapeuta se va.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	1	No se observan conductas evitativas a la hora de volver a recibir el acompañamiento de la arteterapeuta. Siempre que la profesional se aproxima, se observa receptividad y expectación.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	3	Se muestra expectante. Es el primer día y se aproxima con expectación.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	se despide preguntando cuándo es el próximo día y qué se va a hacer.



PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	4	mantienen el contacto mientras trabajan y si vuelven los compañeros establece interacción.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	1	no mantiene conductas evitativas ante los contactos con los compañeros.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	busca a sus compañeras, sobre todo a su amiga Saray.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	las busca, sobre todo a Laia y a Saray para irse juntas.
MATERIAL		
Explora con el material existente	2	no realiza una exploración muy extensa.
Experimenta con nuevos materiales.	3	utiliza sólo dos colores y no los cambia en toda la sesión.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	4	principalmente ceras.
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	1	no utiliza témperas.
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	3	utiliza el material con cuidado adecuado y ajustado al contexto.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	2	se observa cierta resistencia, teniendo en cuenta que sólo ha utilizado dos colores y no se ha mostrado cómoda con el uso del material.
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	2	Jenny comenta al final que la obra "está bien" con un tono alicaído y refiere que ella no sabe pintar y su parte es un "churro".
Grado de cuidado hacia la obra	3	se observa cuidado ajustado hacia la obra.
Grado de apropiación de la obra de otros	3	cierto grado de apropiación, pero no excesivo.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	2	muestra baja tolerancia a la frustración cuando no sale como ella quiere.
Tolerancia al error	2	muestra una tolerancia al error baja, cuando le indican los compañeros que eso no se hacía así.
Focalización de atención en la obra-frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	4	mayor atención a la arteterapeuta y los compañeros, frente al trabajo.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	2	no se observa mucha exploración en el proceso de creación. De hecho, espera a que Saray comience para iniciar ella el proceso.

Cambio de narrativa	1	
Grado implicación emocional con la obra	1	
Establecimiento símbolos propios	1	
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	1	
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	4	se muestra muy expresiva. Cuando le hacen bromas se aprecia sensación de incomodidad, como vulnerabilidad.
Grado de contención de la propia emoción	1	no contiene su malestar
Grado de autorregulación emocional	2	baja autorregulación.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	4	La arteterapeuta trabaja con ella y se acerca a ella para abordar cómo se siente cuando hacen bromas y argumenta "es que no me gusta" con un tono y con una alta carga emocional.
Cambio repentino de posición afectiva	4	se observan cambios en su estado emocional, labilidad e irritación.

24 abril: propuesta de quién es cada uno/a. presentación

VISUAL	PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	4	
Sostén contacto visual	4	
Contacto compañeros/as	4	Especialmente con Saray
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	4	primera propuesta individual, pregunta cómo hacerlo y qué puede hacer.
Quejas (especificar hacia quién)	4	Pide calma y silencio a sus compañeros. Que no le sale nada
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	4	Saray
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	4	Cuando la arteterapeuta se va, Jenny en varias ocasiones, se ha quedado quieta, lo que ha observado la arteterapeuta y le ha preguntado el por qué. Jenny ha respondido "porque no sé seguir.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	1	cundo la arteterapeuta vuelve, no se observa evitación ante la vuelta.
Intensidad de búsqueda al inicio	4	Jenny aparece hoy muy alegre al



sesión		principio de la sesión. Saluda directamente a la arteterapeuta y pregunta por lo que se va a trabajar hoy.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	Jenny se va cuando ha terminado de recoger. ES la ultima en abandonar la sesion.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	3	Sí mantiene la conversación con sus compañeros y continúa la interacción cuando se retiran aunque no siempre.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	1	se muestra receptiva siempre que no esté molesta con algún compañero. Hoy se ha sentido incómoda con Luis, quien le ha comentado que estaba poniendo su nombre torcido. Cuando este ha vuelto a interactuar con ella, Jenny se ha mostrado distante y molesta.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	Sobre todo con Saray
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	Se va con Saray al finalizar la sesión.
MATERIAL		
Explora con el material existente	2	la exploración es escasa, sólo utiliza el mismo pincel todo el tiempo y un número reducido de colores. Sólo explora con la esponja cuando la arteterapeuta se la muestra y la invita a utilizarla.
Experimenta con nuevos materiales.	1	no incluye uso de recortes ni de esponjas, ni cepillos...
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	1	
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	4	principalmente témpera.
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	3	cuida de forma apropiada el material.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	2	no se observa demasiada fluidez.
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	1	no se siente muy satisfecha con su obra, además Luis le comenta que su nombre está torcido y eso no le agrada.
Grado de cuidado hacia la obra	4	a pesar de ello, muestra cuidado por el resultado.
Grado de apropiación de la obra de otros	3	hay apropiación ya que otros muchos compañeros han trabajado con su nombre.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	2	fuerte grado de frustración manifestado, ya que se observa como intenta hacer sombreado en el nombre pero no termina

		de quedar como espera.
Tolerancia al error	2	cuaando Luis comunica lo del nombre torcido, a Jenny se le empañan los ojos en lágrimas y cambia su actitud, siendo ahora más hermética.
Focalización de atención en la obra-frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	4	mayor atención hacia la arteterapeuta que hacia la obra.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	3	con el apoyo de la arteterapeuta Jenny se muestra más receptiva a trabajar otros elementos e incluir otros elemento en la obra. Jenny decide incluir elementos como el "subrayado" de su nombre, etc.
Cambio de narrativa	2	no se observan cambios.
Grado implicación emocional con la obra	3	hay cierta implicación personal con la obra, ya que puede establecer un diálogo entre obra, arteterapeuta y ella misma. Refiere incluso que hoy, se ha "torcido" como su nombre.
Establecimiento símbolos propios	3	su nombre
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	1	
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	4	muestra emociones aunque en varias ocasiones es de forma inconsciente, como la sensación de inseguridad y vulnerabilidad frente a las críticas del compañero.
Grado de contención de la propia emoción	2	no hay gran contención, ya que las expresa en el momento tal y como las siente.
Grado de autorregulación emocional	1	Hoy se observa una baja autorregulación en este aspecto, sobre todo cuando hay sensaciones negativas y que la remiten a una posición de inseguridad.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	4	Jenny acepta y se muestra expectante ante la arteterapeuta cuando se acerca a trabajar con ella.
Cambio repentino de posición afectiva	1	

15 mayo: conversación sobre la necesidad de escucharnos y sentirnos escuchados

VISUAL	PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	5	Se observa durante toda la sesión búsqueda con la mirada de donde está la arteterapeuta.
Sostén contacto visual	4	
Contacto compañeros/as	3	saray
VOCALIZACIONES		



Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	5	No tenía muy claro cómo comenzar. Después termina pronto y comenta que se siente «al margen» y que los demás hablan (posiblemente de ella, o no lo sabe) pero siente que no se entera y que está fuera del círculo.
Quejas (especificar hacia quién)	3	solicita silencio.
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	2	con Saray
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	4	cuando termina la arteterapeuta un comentario con ella, continúa solicitando y planteando cosas sobre la obra.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	1	no se observa ningún tipo de resistencia ante la vuelta. De hecho cuando la arteterapeuta se acerca, Jenny se gira en su silla para esperar la llegada.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	5	al llegar abraza a la arteterapeuta
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	5	se despide y se queda recogiendo, charlando después.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	3	intercambia comentarios con Saray, sobre la obra y lo que estamos tratando
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	1	
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	dialoga sobre cómo iniciará la obra
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	abandona la sesión acompañada
MATERIAL		
Explora con el material existente	2	observa el material y esta vez incluye más témpera. Sin embargo no hay cambio de pincel hoy tampoco.
Experimenta con nuevos materiales.	2	no incluye ningún material nuevo. Solo pincel y témpera.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	2	sólo después de la intervención de la arteterapeuta donde Jenny señala que se siente fuera de lugar. Cuando Jenny concluye que quizá sí que es especial, la arteterapeuta la invita a reflejarlo y ella lo hace a través del rotulador.
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	5	principalmente témperas
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	4	cuida los utensilios y la pintura
Grado de resistencia-fluidez (1-	2	no se observa especial fluidez pero sí que

resistencia/5-fluidez)que despierta el material		consigue explorar tras la intervención de la arteterapeuta. Incluye el rotulador
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	4	se observa cierto rechazo al principio y posteriormente un cambio de posición, al reelaborar
Grado de cuidado hacia la obra	4	
Grado de apropiación de la obra de otros	3	se observa como acoge técnicas que otros compañeros utilizan como escribir algo y hacer trazos por toda la obra.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	2	también se observa frustración con los planteamientos que realiza y que no terminan de quedar como espera.
Tolerancia al error	2	en un momento dado quiere eliminar su obra.
Focalización de atención en la obra-frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	4	en esta ocasión hay atención a ambos elementos. Sin embargo, prevalece la atención a la arteterapeuta ya que busca (después de la intervención individual sobre su "sentimiento de estar apartada") la validación de la obra por parte de la profesional.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	2	no explora otras opciones, algo que podríamos relacionar con cierta posición insegura para abordar nuevas opciones. Además, hace búsqueda de validación.
Cambio de narrativa	4	se observa un cambio de narrativa a raíz de una intervención donde hablamos de "sentirse al margen o marginada y la validez que le otorga a esos comentarios" también "de lo valiosa que ella es y que si los otros no lo reconocen, quizá es porque no lo pueden ver, no porque no exista".
Grado implicación emocional con la obra	5	ha existido una alta implicación emocional con esta obra, principalmente a través de la arteterapeuta.
Establecimiento símbolos propios	4	se empieza a observar una tendencia a "salpicar", como símbolo. Sobre todo, la creación en diagonal.
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	1	no lo interioriza como tal. Le da una explicación más aleatoria
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	4	en esta ocasión se ha observado un alto grado de emocionalidad y autenticidad en su trabajo y respuesta.
Grado de contención de la propia emoción	2	deja aflorar la emoción que emerge en ese momento
Grado de autorregulación emocional	2	es capaz de autorregular su estado,



**El apego en arteterapia con menores en riesgo en ámbito socioeducativo:
fundamentos para la intervención y diseño de un protocolo de observación**

		siempre que la acompañe la arteterapeuta.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	4	se observa a la expectativa y receptiva de la afectividad por parte del arteterapeuta.
Cambio repentino de posición afectiva	4	cuando habla sobre su emocionalidad. Al principio de la sesión está muy contenta y cuando habla sobre sí misma, hace un cambio bastante acentuado.

22 mayo: la propuesta es poder hablar de sí mismos a través de imágenes.

VISUAL	PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	5	se percibe la búsqueda, mientras está creando, de donde se encuentra la AT.
Sostén contacto visual	4	cuando le dirijo la mirada se sonríe e inicia, en ocasiones, contacto.
Contacto compañeros/as	4	mira a los compañeros en numerosas ocasiones.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	5	hace numerosas demandas de ayuda. Cuando la arteterapeuta se acerca, solicita que indique por donde continuar.
Quejas (especificar hacia quién)	4	silencio, con los compañeros.
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	3	con Saray.
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	4	en un momento dado me pide, al irme, que vuelva después.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	2	no hay especial evitación.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	se queda recogiendo y alargando el momento de marchar.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	4	interactúa mucho con Saray. Una vez finalizan continúa reiniciando la conversación, están creando al tiempo que conversan.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	1	
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	Tanto con Saray como con Ricardo. Con su amiga en plano amistoso, con Ricardo en clave conflictivo.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	3	



MATERIAL		
Explora con el material existente	2	se observa cierta dificultad para explorar con esta nueva propuesta. Verbaliza que "no le gusta" antes de comenzar y que "no sabe".
Experimenta con nuevos materiales.	4	al principio apenas manipula el material propuesto, sin embargo luego realiza una creación genuina pegando una imagen a la mitad y escribiendo tras ella. Un elemento genuino.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	5	predominio del material fungible rígido (rotulador), precisamente el día que incluimos un material-propuesta nueva.
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	1	utiliza brevemente la tempera.
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	2	no se siente vinculada con las imágenes.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	2	se observan resistencias hacia el material propuesto.
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	2	se observa cierto rechazo, no le agrada su creación.
Grado de cuidado hacia la obra	4	sin embargo sí hay cuidado hacia ella.
Grado de apropiación de la obra de otros	3	hay apropiación de las obras de los compañeros en cuanto al uso de elementos como la escritura.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	2	baja tolerancia a la frustración que le genera.
Tolerancia al error	3	acepta los "errores" medianamente, que siente que tiene.
Focalización de atención en la obra frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	4	aunque hoy la obra la ha mantenido concentrada porque le ha supuesto un reto, mantenía la tendencia a interactuar con la arteterapeuta.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	2	ha introducido un nuevo elemento (palabra tras la imagen a medio pegar)
Cambio de narrativa	3	mantiene narrativas anteriores respecto a la necesidad de ser aceptada por los otros, aunque incluye elementos como "desahogarse".
Grado implicación emocional con la obra	4	incluye elementos muy personales e íntimos como "prefiero reconciliarme antes que ser marginada". Además está narrado en 1º persona, mientras el resto de enunciados están en 3º persona.
Establecimiento símbolos propios	2	no se observan símbolos propios.
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	1	

EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	4	se muestra muy emocionada cuando hablamos de la sensación de estar apartada o excluida en los grupos.
Grado de contención de la propia emoción	2	no contiene las emociones que afloran en el devenir de la sesión, el enfado con los/as compañeros/as así como las emociones que afloran de su sensación de soledad.
Grado de autorregulación emocional	2	le resulta complicado recomponerse cuando transita un estado emocional concreto. Progresivamente, con apoyo de las compañeras y arteterapeuta se sobrepone.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	4	búsqueda de acogida por parte de arteterapeuta.
Cambio repentino de posición afectiva	5	se observan cambios de posición emocional, de forma fluctuante a lo largo de las sesiones. Transita diferentes estados.

6 junio: trabajo con palabras. Ella llega un poco después porque está estudiando.

VISUAL	PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	5	pasa gran parte del tiempo buscando a la arteterapeuta.
Sostén contacto visual	4	sostiene mirada. Sobre todo espera a que la arteterapeuta le dirija la mirada.
Contacto compañeros/as	4	con saray.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	1	no solicita ayuda porque ese día decide no realizar creación artística.
Quejas (especificar hacia quién)	4	hacia la propuesta. Todas sus intervenciones se refieren a que no le gusta la propuesta y que no va a realizar nada. A pesar de las otras opciones que se le plantean.
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	3	propone ayudar a su amiga a "pintar".
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	4	Cuando la arteterapeuta se acerca a comentar con ella qué le apetece trabajar o por qué no desea hacer nada, ella responde que no quiere trabajar nada, sin embargo
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	4	hay una fuerte evitación a continuar interactuando.

Intensidad de búsqueda al inicio sesión	2	no hay búsqueda de contacto.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	2	se va prácticamente sin despedirse.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	4	Ese día tiende a conversar con sus compañeras.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	1	
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	3	Sólo con su amiga.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	5	la espera para irse con ella.
MATERIAL		
Explora con el material existente	1	
Experimenta con nuevos materiales.	1	
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	1	
7		
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	1	
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	1	
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez)que despierta el material	1	
		hoy no ha realizado ninguna creación. Manifiesta que no le gusta, que no quiere. Se ha incorporado después y se aprecia cierta inseguridad a la hora de abordar la propuesta. Le propongo que no utilice las palabras si es eso lo que le incomoda y que trabaje como otros días, con los materiales que suele utilizar. Decide no hacer nada. Se observa ciera "pasividad" ante esta frustración. Ya anunció la sesión anterior que no le gustaba la introducción de nuevos materiales, por lo que esta vez, directamente no ha trabajado. se le respeta la decisión de no trabajar pero sí se incluye en la recogida final su trabajo "en blanco".
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	1	
Grado de cuidado hacia la obra	1	



Grado de apropiación de la obra de otros	1	
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	1	
Tolerancia al error	1	
Focalización de atención en la obra-frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	5	En esta sesión está muy pendiente de la arteterapeuta, la llama para hablar sobre sus notas y fin de curso.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	1	
Cambio de narrativa	1	
Grado implicación emocional con la obra	1	
Establecimiento símbolos propios	1	
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	1	
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	4	hoy está especialmente seria y preocupada por los estudios, final de curso, ser castigada. Y se la ve un tanto lábil.
Grado de contención de la propia emoción	2	le cuesta contener su preocupación.
Grado de autorregulación emocional	3	se autorregula a lo largo de la sesión.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	2	hoy no se muestra tan receptiva.
Cambio repentino de posición afectiva	2	no hay cambios repentinos, mantiene toda la sesión ese estado más preocupado, o angustiado.

19 junio: qué les ha parecido la actividad, qué desean aportar, decir....		
VISUAL	PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	4	mientras trabaja busca, como de manera habitual.
Sostén contacto visual	4	sostiene la mirada, aunque a veces la retira.
Contacto compañeros/as	4	mira a sus compañeros, espera a que la miren.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	5	solicita ayuda durante toda la sesión de forma continuada.
Quejas (especificar hacia quién)	2	apenas hace vocalizaciones al respecto, sólo con los materiales y el tiempo.
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	4	con los compañeros, bromas.

BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	5	quiere asegurarse de que lo está haciendo bien, búsqueda de validación.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	1	no se observa que espere
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	5	pregunta sobre cuándo acaban las sesiones, el futuro...
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	5	despedida, próximas sesiones.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	2	hoy está más centrada en la creación
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	1	si hay más contacto no lo evita.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	en el inicio, así como en el final, busca a sus amigas.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	
MATERIAL		
Explora con el material existente	2	explora poco, recurre al material que siempre utiliza.
Experimenta con nuevos materiales.	3	utiliza una técnica nueva, cepillo para salpicar
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	1	
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	5	exclusivamente témpera.
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	4	lo cuida.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	4	bastante fluidez.
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	4	acepta su obra y queda satisfecha.
Grado de cuidado hacia la obra	4	
Grado de apropiación de la obra de otros	4	se apropia de elementos y palabras que utilizan otros compañeros.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	4	tolera los imprevistos que surgen
Tolerancia al error	2	aunque no los termina de aceptar
Focalización de atención en la obra-frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	4	mayor atención hacia el arteterapeuta

Explora nuevas opciones en el proceso de creación	2	no se observa gran exploración.
Cambio de narrativa	4	sus obras incluyen mensajes predominantemente positivos en contraste con las anteriores obras.
Grado implicación emocional con la obra	4	alta implicación emocional.
Establecimiento símbolos propios	5	creación en diagonal, uso de palabras y salpicadura como forma de expresión plástica. Predominante en sus obras.
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	2	todavía no se observa una toma de conciencia de propiedad de esos símbolos.
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	4	manifiesta su grado de bienestar en el dispositivo de arteterapia.
Grado de contención de la propia emoción	4	buena contención de emociones de naturaleza "positiva"
Grado de autorregulación emocional	4	gran autorregulación, situada en el contexto y cuidado con los conflictos por ser la última sesión.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	4	no se muestra cercana pero sí receptiva ante las aportaciones de la arteterapeuta.
Cambio repentino de posición afectiva	1	no hay cambios de posición afectiva acentuados.

ROBERTO

24 abril: propuesta de quién es cada uno/a. presentación

VISUAL	PUNTUACIONES	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	2	Ricardo no establece una búsqueda visual hacia la arteterapeuta.
Sostén contacto visual	2	no sostiene el contacto visual apenas.
Contacto compañeros/as	1	mucho más escueto incluso que con la arteterapeuta.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	1	Ricardo inicia la tarea de forma individual y en ningún momento de la sesión solicita ayuda a la arteterapeuta.
Quejas (especificar hacia quién)	4	hacia su hermano Oscar. Ricardo coge una témpera que acaba de empezar a utilizar Oscar y este último decide mancharle el brazo y la obra a Ricardo. Ante esto Ricardo responde: "te vas a enterar, siempre estás jodiendo Oscar, verás." "¿Has visto profe? No para y un día se va a llevar una hostia, yo aviso".
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	4	Con Luis, con Jenny, en general interactúa desde la descalificación "atiende que feo eso que has hecho Jenny, es de feo como tú". La arteterapeuta recuerda a Ricardo el acuerdo de no juicio y violencia dentro del taller de Arteterapia.
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	1	en esta sesión no reinicia el contacto después de que la arteterapeuta se acerque a él para ver qué está trabajando.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	2	no se muestra evitativo pero sí muy escueto y tajante. "Sí", "No", "lo que estás viendo". Utiliza respuestas muy cortas que no dan pie a continuar el contacto.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	2	Ricardo no se dirige directamente a la arteterapeuta. Interrumpe la conversación grupal de inicio en varias ocasiones para hacer "pedorretas" o hacer comentarios ajenos a la conversación mientras se ríe. De alguna manera, interrumpe a la arteterapeuta, como una forma de búsqueda, pero no de forma directa. No se dirige a ella. Su compañero Luis le indica que guarde silencio "¡qué te calles!"
Intensidad de búsqueda al finalizar	1	Al finalizar abandona la sala de forma



la sesión		precipitada eludiendo la recogida de la sala y los materiales. Lo hace tan rápidamente que la arteterapeuta no lo alcanza para indicarle el compromiso de recogida.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	1	no suele continuar el contacto una vez finalizada la interacción.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	2	se muestra poco receptivo, tajante y cortante.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	Sí que existe búsqueda al inicio cuando va a sentarse. Busca a Luis y a Rosendo para sentarse cerca.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	1	abandona la actividad sin buscar a ningún compañero.
MATERIAL		
Explora con el material existente	5	realiza una exploración bastante amplia, mira todos los materiales, los manipula y los prueba sobre su papel en blanco.
Experimenta con nuevos materiales.	5	experimenta con todos los materiales que hay en la sesión, que en principio son novedosos para él.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	1	no utiliza apenas material rígido.
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	5	témpera principalmente.
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	1	muestra, más que aversión, descuido absoluto por el devenir de los materiales.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	5	trabaja de forma muy fluida con los materiales, ya que los manipula rápidamente y sin objeciones respecto a las manchas o las dificultades, en un principio.
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	4	Ricardo se muestra muy contento con su obra y su proceso. Se observa que ha disfrutado durante la creación, implicándose altamente.
Grado de cuidado hacia la obra	4	se observa un grado de cuidado alto.
Grado de apropiación de la obra de otros	4	como elemento central, ha colocado un coche, foto de una revista que ha seleccionado cuando Luis ha dibujado un coche como elemento central también. Luis le ha indicado que "se está copiando". Ricardo parece haberse sentido señalado y ha contestado: "¿te

		crees que me voy a copiar de una mierda así?". Más adelante, Ricardo ha estado salpicando pintura con el cepillo sobre la obra y no ha guardado cuidado para no manchar. Finalmente Luis se ha enfadado mucho por las manchas.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	2	Han aparecido momentos de frustración durante la creación, como por ejemplo querer pintar trazos con la esponja y darse cuenta de que no sirve. Ante esto, Ricardo se mostraba tenso y muy molesto diciendo: "¡esto es una mierda!". Pero, sobretodo, destacamos los momentos de frustración social cuando indican que está copiando la obra de un compañero, o cuando hay un conflicto con su hermano, Ricardo opta por amenazar con la violencia.
Tolerancia al error	1	sobre lo señalado anteriormente, se observa en Ricardo una gran dificultad para asumir sus actos o sus errores, ya que no permite a la arteterapeuta dialogar sobre sus actos.
Focalización de atención en la obra-frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	1	Atención en la obra y en los compañeros.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	5	ha explorado altamente cómo realizar su obra intercalando la imagen de foto con la pintura en témpera.
Cambio de narrativa	1	no se ha observado, de momento, ningún cambio de narrativa en el proceso de creación.
Grado implicación emocional con la obra	1	escaso grado de implicación emocional con la obra. Sí se observa una implicación creativa, motivación por el desarrollo artístico.
Establecimiento símbolos propios	1	
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	1	
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	1	una escasa capacidad de muestra de emociones. Sí que se observa un alto grado de excitación e ira con los compañeros pero mucha dificultad para abordarlo.
Grado de contención de la propia emoción	2	se observa un alto grado de contención y explosiones de ira en determinados momentos.
Grado de autorregulación emocional	1	una capacidad escasa de autorregulación.
Acepta emoción-afectividad por	1	no se muestra muy cómodo ante la



parte del arteterapeuta (1- evitación/5-búsqueda)		afectividad de la arteterapeuta.
Cambio repentino de posición afectiva	5	cambios repentinos entre excitación alegría e ira y enfado.

15 mayo: conversación sobre la necesidad de escucharnos y sentirnos escuchados		
VISUAL	PUNTUACIONES	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	3	se observa que en ocasiones monitorea la posición de la arteterapeuta en la sala, sobre todo mientras está creando.
Sostén contacto visual	2	el sostén es escueto. Rápidamente baja la mirada.
Contacto compañeros/as	1	no contacta habitualmente con los compañeros.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	1	no establece ninguna demanda de ayuda, incluso cuando se encuentra ante una dificultad bastante visible, como la construcción del avión.
Quejas (especificar hacia quién)	2	se queja de su hermano, que le ha cogido la bici previamente. También se queja de la conversación previa grupal, argumenta que "a nadie le gusta hablar de esos temas" en referencia a cuando no escuchamos y no dejamos realizar la actividad. (Puede que se sintiera aludido ya que la conversación la inicia la arteterapeuta en referencia a la sesión anterior).
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	1	no interactúa en exceso con los compañeros. Más bien emite comentarios que no van dirigidos a nadie, pero parece que buscan captar la atención.
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	1	no reinicia el contacto.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	4	se muestra ciertamente evitativo a mantener conversación.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	Hoy se ha observado cierta intensidad de búsqueda al inicio. Ha llegado el primero y se ha sentado con la arteterapeuta en la mesa. La arteterapeuta ha aprovechado para poder charlar con él. Han hablado del proyecto socioeducativo, del IES, de su familia, etc. A continuación se ha ofrecido a ayudar a la arteterapeuta a

		preparar la mesa con la cobertura de papel para no manchar.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	1	abandona la sala rápidamente, despidiéndose.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	2	no suele restablecer el contacto porque suele estar muy concentrado en el proceso de creación.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	2	no se muestra muy receptivo con los compañeros. En ocasiones se relaciona provocando o haciendo bromas provocadoras.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	Busca con mayor intensidad hoy a Rosendo, le hace bromas incitándole a que manche a su hermano Oscar.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	1	se va solo, sin buscar a ningún compañero.
MATERIAL		
Explora con el material existente	5	hace una exploración bastante extensa. En un primer momento repara en las láminas de papel y decide que quiere hacer una escultura de papel que represente un avión. Más adelante, continúa con una creación de pintura.
Experimenta con nuevos materiales.	5	experimenta con las láminas, las cuales en un primer momento están destinadas a ser el soporte de pintura y Ricardo las utiliza como material para su escultura. Es la primera creación 3D del taller.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	1	
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	5	témpera.
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	2	no manifiesta gran cuidado por los materiales.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	4	hoy se muestra mucho más fluido con el segundo trabajo que con el primero, el avión.
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	1(1ªobra) 4(2ªobra)	Ricardo rechaza el avión, no resulta como esperaba y decide tirarlo. La arteterapeuta le sugiere que lo reutilice o busque una manera de resignificarlo. Ricardo dice que no lo quiere ni ver y comienza con otra obra nueva. En este sentido, se observa un movimiento

		evitativo ante la dificultad o algo que no le gusta.
Grado de cuidado hacia la obra	1(1ª obra) 4 (2ª obra)	el avión casi lo pisa. La arteterapeuta lo recoge para poder fotografiarlo. En cuanto a la segunda obra sí se observa mayor cuidado.
Grado de apropiación de la obra de otros	3	Utiliza en la segunda obra el rodillo que ha utilizado Laia. No lo lava y realiza un fondo similar al de la compañera, pero más difuminado.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	2	Al iniciar la sesión está muy motivado con la realización del avión. En un principio parece muy motivado. Sin embargo, conforme avanza la sesión, Ricardo refiere mucha molestia por como está quedando el avión, ya que no está resultando como él esperaba. Finalmente, resuelve que quiere tirarlo y comenzar otra obra. La arteterapeuta lo invita a reutilizar el avión en la siguiente obra pero Ricardo se muestra contrario totalmente, sólo quiere tirarlo.
Tolerancia al error	1	Cuando decide tirar el avión, una compañera le señala que ha invertido mucho rato. Ricardo responde: "¡pues lo voy a tirar vale! ¡era una prueba! Lo que tú has hecho también es una mierda". Así se observa como Ricardo no tolera algo que considera "error". Después, la arteterapeuta le indica que quizá se ha sentido juzgado y ha podido responder así de duramente a la compañera. Ricardo dice que él no ha hecho nada, "ya...profe, ya" (indicando que pare). Esta situación refleja cierto grado de inseguridad y de dificultad para mostrarse y mostrar su vulnerabilidad o dificultades.
Focalización de atención en la obra-frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	1	Ricardo enfoca su atención plenamente a la obra.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	5	con la propuesta del avión, Ricardo ha propuesto una creación en 3D, diferente, que además incluye el uso de material de otra forma. Es decir, darle otro uso al material (folios de base para pintar, utilizados para construir el avión)
Cambio de narrativa	4	realiza un cambio de narrativa del avión a la segunda obra. En la primera habla sobre su evasión refiriéndose a "estar en las nubes, en su mundo" respecto al avión. La conversación inicial versa

Anexo I

		sobre la necesidad de escucharnos y sentirnos escuchados a lo que él responde ese "estar en las nubes". En la segunda obra, vuelve a su narrativa de construcción identitaria con su nombre "Riki" como elemento central.
Grado implicación emocional con la obra	4 (1º obra) 1 (2º obra)	hoy se observa un mayor grado de implicación emocional en la primera obra.
Establecimiento símbolos propios	4	con su nombre, que es el elemento que más se repite en sus obras.
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	1	
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	2	no se observa gran capacidad de muestras de emociones, sobre todo en lo que respecta a compartir cómo se siente él y empatizar con los compañeros.
Grado de contención de la propia emoción	5	alto grado de contención.
Grado de autorregulación emocional	2	no se percibe autorregulación cuando se siente molesto por los compañeros.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	1	hoy especialmente se muestra poco receptivo. Intenta evitar incluso los comentarios de la arteterapeuta "ya...profe, ya" (ese "ya" más referente a que pare de hablarle).
Cambio repentino de posición afectiva	4	cambios repentinos en el momento de roce con la compañera que le indica que ha empleado mucho tiempo en la primera obra para tirarla después.

22 mayo: la propuesta es poder hablar de sí mismos a través de imágenes.

VISUAL	PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	1	Ricardo no busca a la arteterapeuta con la mirada casi en ningún momento.
Sostén contacto visual	2	en los momentos que se produce el contacto visual, Ricardo no suele mantener el contacto.
Contacto compañeros/as	1	en el contacto visual, Ricardo no establece contacto, prácticamente.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	1	no solicita ayuda en ningún momento. En un momento dado, la arteterapeuta le ofrece apoyo para construirlo conjuntamente para ir elaborando una



		narrativa sobre su obra pero Ricardo contesta: "profe ayuda a otro". Se observa que Ricardo siente cierto rechazo a ser ayudado y públicamente no se siente cómodo con esta posición.
Quejas (especificar hacia quién)	5	hacia Oscar, su hermano. Ricardo selecciona algunas fotos que su hermano ha seleccionado y pero ha vuelto a dejar en el montón porque las ha descartado. La arteterapeuta les invita a reflexionar por qué sucede en ocasiones ese conflicto: "querer lo mismo". Ambos se acusan mutuamente. Oscar indica que Ricardo "lo hace por joder", mientras que Ricardo responde que Oscar "flipa si se piensa que a mi importa (a Ricardo) una mierda lo que tú cojas" "¿qué te crees, el rey del mundo?". Muestran poca capacidad de reflexión.
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	4	Ricardo interacciona con el grupo de forma intermitente para hablar y hacer chascarrillos, principalmente.
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	1	No persigue el reinicio del contacto cuando la arteterapeuta se marcha
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	4	alta evitación. Responde escuetamente y mirando a la obra, sin dirigir la mirada a la arteterapeuta.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	2	no hay búsqueda. Sin embargo, sí se queda ante la solicitud de la arteterapeuta para forrar la mesa con papel protector. Se establece la broma entre arteterapeuta y Ricardo de que es el ayudante "oficial" para poner el papel. Siempre comenta que la arteterapeuta le debe dar 5 euros a cambio.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	1	Ricardo se marcha sin hacer búsqueda de la arteterapeuta.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	3	con los compañeros se observa mayor conexión, amistad, por lo que mantiene algunas conversaciones y reinicia contacto en algunas ocasiones.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	4	sin embargo, cuando vuelven los compañeros comentarle algo, Ricardo se muestra más centrado en su tarea. Excepto con su hermano, con el que siempre interactúa en clave de conflicto.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	2	no hay una búsqueda excesiva. Hoy ha llegado y se ha sentado en su sitio

		manipulando las imágenes, centrado en los materiales y sólo contactaba para hablar en clave de broma.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	2	no espera a los compañeros. Sale de la sala sin esperar y se va a la calle a jugar.
MATERIAL		
Explora con el material existente	5	desde el primer momento manipula las imágenes del centro de la mesa que ha traído la arteterapeuta. También coge una lámina blanca desde el principio y comienza a probar con el rodillo y la témpera.
Experimenta con nuevos materiales.	5	manipula las imágenes (material nuevo en esta sesión) desde el primer momento y se muestra muy interesado en verlas todas, las comenta.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	1	no
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	5	principalmete témpera además del papel de las imágenes.
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	3	hoy muestra un cuidado más regulado respecto a los materiales. Los trata con un cuidado adecuado.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	5	se muestra muy fluido en el uso del material. No le incomoda mancharse, por lo que maneja las témperas y pinceles de forma activa y desinhibida".
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	5	se muestra muy satisfecho con su obra exclamando en varias ocasiones: "se me ha quedao' to' guapo".
Grado de cuidado hacia la obra	3	muestra cuidado e intención de que quede correctamente su obra, que no se manche y no se arrugue.
Grado de apropiación de la obra de otros	3	en general, hay un grado de apropiación bastante colectivo ya que han utilizado casi todos un a técnica similar: imágenes y palabras. Sin embargo, Ricardo incluye separación entre los diferentes conceptos visuales, estableciendo "compartimentos" de las ideas que pretende comunicar.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	2	muestra una baja tolerancia en las situaciones que le generan frustración, como el conflicto respecto

6 junio: trabajo con palabras.		
VISUAL	PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	5	Laia se mantiene pendiente del lugar que ocupa la arteterapeuta.
Sostén contacto visual	3	mantiene el contacto visual, aunque no es de forma acentuada.
Contacto compañeros/as	4	suele mirar a los compañeros/as durante la sesión, se comunica con ellos.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	5	en esta sesión se ha incluido algo nuevo en la propuesta (el uso de palabras impresas), lo cual Laia ha verbalizado en muchas ocasiones. Demanda ayuda porque indica que no sabe cómo hacerlo.
Quejas (especificar hacia quién)	4	hacia los compañeros que no se callan.
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	5	principalmente con amigas sobre cómo lo va a hacer, su día de hoy...
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	4	reinicia en varias ocasiones, sobre todo al principio cuando me siento a su lado para conversar con ella sobre cómo va a abordar su propuesta.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	1	no hay evitación cuando regreso.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	viene bastante interesada en hablar con la arteterapeuta sobre qué se va a hacer hoy y cuántas sesiones quedan.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	se queda a recoger y busca volver a charlar con la arteterapeuta sobre el conflicto familiar que mencionó anteriormente.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	4	continúa charlando, especialmente con Jenny, cuando hablan sobre las notas académicas y esta última concluye la conversación. Laia continúa planteando cuestiones.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	1	no evita el contacto.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	5	se abraza dos de sus compañeras al inicio. Conversa y se sienta junto a ellas.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	5	espera a sus compañeras para irse juntas.

MATERIAL		
Explora con el material existente	2	hace cierta exploración de los materiales propuestos, los manipula y observa, sin embargo no explora más posibilidades además de pegarlos sobre la imagen.
Experimenta con nuevos materiales.	2	con el nuevo material no hace una exploración muy extensa. Lo manipula y utiliza en la creación. No obstante, puntúa como 2 porque sí que lo incluye en el proceso.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	1	no utiliza
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	5	témpera y palabras en papel
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	4	cuida el material de una forma metódica.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	2	la témpera que es el material que mas conoce y maneja le genera cierta resistencia, sin embargo
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	3	acepta el resultado.
Grado de cuidado hacia la obra	4	alto de cuidado hacia la obra
Grado de apropiación de la obra de otros	1	no hay apropiación.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	2	baja tolerancia. Laia quería realizar de forma exacta el trazado de las líneas y ha estado un rato viendo cómo hacerlo. Se ha molestado viendo la dificultad de lo que pretendía y que no podía realizarlo.
Tolerancia al error	2	la mezcla de colores en otras franjas le disgusta.
Focalización de atención en la obra-frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	4	atención predominantemente sobre la arteterapeuta aunque también ha habido atención sobre la obra.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	2	no hay exploración en la creación, si observamos se repite el elemento franja en vertical y los elementos repartidos sobre el espacio, esta vez en forma de palabra.
Cambio de narrativa	2	continúa abordando cómo se siente cuando los otros impiden que se exprese y no la comprenden, y cómo se siente en los espacios donde sí se siente más validada.
Grado implicación emocional con la obra	4	hay correspondencia entre en la posición emocional de Laia y el proceso

		de creación.
Establecimiento símbolos propios	4	Laia claramente establece símbolos propios, con líneas verticales y elementos repartidos sobre la obra.
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	2	no hay integración todavía de esos símbolos. La arteterapeuta se lo señala brevemente, pero no existe respuesta por parte de Laia.
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	5	Laia muestra cómo le hace sentir la invalidación y la sensación de impotencia. Habla sobre la sensación de incomprensión y sometimiento que experimenta en el ámbito familiar.
Grado de contención de la propia emoción	2	no contiene la propia emoción.
Grado de autorregulación emocional	3	consigue autorregular transcurridos unos momentos, en la puesta en común.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	5	busca y acepta el feedback y cercanía de la arteterapeuta.
Cambio repentino de posición afectiva	2	no se producen cambios de forma repentina.

19 de junio: se les pide que realicen un trabajo final sobre su experiencia y sensaciones respecto a AT		
VISUAL	PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	5	Sigue con la mirada en numerosas ocasiones dónde se encuentra la AT.
Sostén contacto visual	4	Sostiene la mirada y aprovecha la interacción visual para establecer contacto verbal.
Contacto compañeros/as	4	mientras trabaja, va mirando al resto de compañeros/as lo que van construyendo.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	5	en esta sesión, pide que le indique qué debe poner como conclusión de la actividad de AT. La arteterapeuta le señala que es una sugerencia, que puede trabajar el tema que más le apetezca. Sobre todo se busca poder aportar mayor autonomía a Laia.
Quejas (especificar hacia quién)	3	no hay excesivas quejas. Sólo al principio, demandando a los compañeros que se lo tomen en serio. También de que ella no sabe pintar muy bien.

Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	3	con amigas y amigos del grupo sobre lo que está trabajando. Lo hace en clave cordial.
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	4	en esta sesión Laia ha reiniciado el contacto tres veces de cuatro que se ha acercado la arteterapeuta. Al principio reiniciaba por temas de la creación como dudas o apuntes sobre porceso, para continuar hablando sobre el curso que viene, las vacaciones, etc.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	1	no habido evitacion en ningún momento. En cuanto la arteterapeuta regresaba, Laia se mostraba expectante de la vuelta.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	ha venido a saludar y a continuación se ha quedado expectante a ver sobre qué les hablaba.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	5	se ha quedado hasta el final, incluso cuando los compañeros ya se habían ido.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	4	cuando establece o establecen con ella contacto ha continuado la interacción, hablando sobre cómo podría continuar, sobre qué pueden hacer con su obra.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	1	En las ocasiones en que se un compañero/a vuelve para preguntarle o pedirle algo, Laia responde siempre sin ningún tipo d evitación.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	3	busca a los compañeros para hablar, pero no se observa una tónica acentuada de esta conducta.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	3	idem.
MATERIAL		
Explora con el material existente	3	aunque vuelve a utilizar los mismos materiales de siempre, sí que experimenta.
Experimenta con nuevos materiales.	2	utiliza el cepillo de dientes para salpicar, algo que es más nuevo. Sin embargo lo utiliza igual que el resto del grupo. No explora otros usos.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	1	no utiliza material rígido.
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	5	todo lo que utiliza es rígido.
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	4	cuida el material y se preocupa bastante por él.

Grado de resistencia-fluidéz (1-resistencia/5-fluidéz) que despierta el material	3	se maneja tranquilamente con él.
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	3	acepta de forma satisfactoria la obra resultante.
Grado de cuidado hacia la obra	4	la cuida bastante para que no se estropee.
Grado de apropiación de la obra de otros	1	mantiene su discurso artístico tal y como lo plantea al principio.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	3	buena tolerancia ante la frustración que le han podido generar las dificultades propias de la creación.
Tolerancia al error	3	en un momento dado ha realizado un trazo en un lugar donde no lo tenía previsto, por error. Inmediatamente ha concluido que lo dejaba así, que no era tan importante,
Focalización de atención en la obra frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	4	aunque estaba bastante centrada en la obra, atendía predominantemente a la arteterapeuta.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	3	ha explorado aunque se observa una clara repetición con otra obra anterior, respecto a la técnica y a los elementos que configuran la obra (uso de plantillas, por ejemplo).
Cambio de narrativa	4	sí que ha existido un pequeño cambio de narrativa, ya que ha hablado de su bienestar,
Grado implicación emocional con la obra	3	ha existido una implicación emocional con la obra, bastante fluida.
Establecimiento símbolos propios	4	se observa como utiliza las plantillas para remarcar mensajes (como en obras anteriores), uso de toda la superficie y ocupación de esta a través de pequeños elementos "flotando" por todo el espacio.
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)		
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	4	ha mostrado su emocionalidad como en las anteriores sesiones.
Grado de contención de la propia emoción	3	en esta sesión se ha mostrado muy equilibrada y sosegada al hablar de su obra y las emociones que le surgían al respecto.
Grado de autorregulación emocional	3	
Acepta emoción-afectividad por	4	expectante, sobre todo durante el

Anexo I

parte del arteterapeuta (1- evitación/5-búsqueda)		proceso de creación, buscando validación y al final.
Cambio repentino de posición afectiva	1	no se ha observado ningún cambio repentino.



MARIO

24 abril: propuesta de quién es cada uno/a. presentación		
VISUAL	PUNTUACIÓN	
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	2	No se observa apenas monitoreo de donde está la arteterapeuta. Es el primer día de Oscar.
Sostén contacto visual	1	Evita contactar visualmente con la arteterapeuta. No se produce en casi ningún momento interacción visual, y el que se produce, es accidental.
Contacto compañeros/as	2	visualmente no contacta de forma habitual. Por lo general mira hacia abajo, hacia la mesa o hacia la obra y los materiales.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	1	Oscar no realiza ni una sola demanda de ayuda. A pesar de ser su primer día, Oscar comienza a trabajar de forma directa en su creación. No se dirige hacia la arteterapeuta en ningún momento para esta cuestión. A los compañeros tampoco.
Quejas (especificar hacia quién)	4	Cuando se siente molesto porque le hablen, interrumpen o cojan algún material que está cerca de él o que está usando, se queja. La queja la hace de una manera explosiva. "¡Tú! Subnormal, dame eso". En un momento dado, pinta a su hermano Ricardo, y le mancha su obra como repesalia porque Ricardo cogió una ténpera que él estaba utilizando.
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	2	Más allá de las quejas, no se observa otro tipo de interacción, más allá que pedir algún material que le queda lejos, por ejemplo.
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	1	No reinicia el contacto una vez que la arteterapeuta inicia la marcha. De hecho es muy escueto en las respuestas. De forma implícita se observa cierta incomodidad ante la estancia de la arteterapeuta.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	4	Cuando la arteterapeuta se acerca, Oscar suele responder tajante y escueto: "sí", "no", "un paisaje", "no sé", "no significa nada".
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	2	No se observa ningún tipo de atención o búsqueda al inicio. De hecho, su educador hace la presentación entre Oscar y la



		arteterapeuta y el menor saluda con un "Hola", y tras esto se marcha a su silla.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	2	Oscar se marcha rápidamente tras la puesta en común. La arteterapeuta le indica que debe colaborar en la recogida de la sala.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	2	Con los compañeros se observa mayor interacción que con la arteterapeuta, aunque sigue siendo escasa. No suele continuar las conversaciones que finalizan.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	4	Cuando está trabajando en su creación, durante la sesión, no suele mantener mucho contacto con los compañeros, por lo que suele evitar la interacción.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	Se sienta al lado de los compañeros, habla con ellos, sobre todo se dirige a Luis, Rosendo y Ricardo, metiéndose con ellos. Entre ellos, existe la tónica de hablarse despectivamente.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	1	Oscar abandona la sesión solo, regresa para recoger tras habérselo indicado la arteterapeuta y finalizada dicha tarea vuelve a irse solo.
MATERIAL		
Explora con el material existente	4	en su primera sesión, ha utilizado la esponja, todas las brochas y pinceles, rodillo y finalmente las manos. En cuanto a la pintura, se observa que ha explorado diferentes formas de manipularla, por ejemplo en la huevera, en platos, incluso sobre periódico (para poder aplicarla al rodillo mejor).
Experimenta con nuevos materiales.	4	Sí, ha utilizado el cepillo, el rodillo, y lana (para pintar) haciendo una especie de pincel y mojando las puntas en pintura.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	1	no ha usado ningún material rígido.
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	5	témpera.
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	2	muestra descuido generalizado por los materiales. No se observa cuidado en cuanto a la cantidad que usa, lo que mancha (la mesa, la silla). Podría apreciarse en esta conducta cierta dificultad para contener impulsos.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	5	muestra gran fluidez con el uso del material, no hay resistencias a manipularlo y manejarlo. De hecho se



		implica artísticamente sin emportarle lo que manche y se manche.
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	4	en un primer momento crea un paisaje con una casa (base-suelo amarillo, cielo azul, casa blanca y roja). Tras preguntarle la arteterapeuta si le gusta como está y si modificaría o añadiría algo, Oscar responde que le haría algo, quizá "emborrónarlo" todo porque no le agrada demasiado. La arteterapeuta le indica que si es lo que desea, que lo haga, que ahí puede hacerlo. Finalmente, derrama témpera negra y rosa sobre la obra y la aplica por toda la obra con las manos. Ante esta última creación, dice sentirse más satisfecho.
Grado de cuidado hacia la obra	2	muestra escaso cuidado, ya que comienza a pegarle celo en el borde, para pegarlo en la pared, y finalmente termina arrancando un trozo de obra (esquina izquierda).
Grado de apropiación de la obra de otros	2	no hay apropiación, ni en la fase de paisaje, ni en la fase de pintar con las manos.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	2	se observa una tolerancia a la frustración ciertamente baja, sobre todo en lo que respecta a la interacción social. Oscar tiene dificultad para compartir los materiales, por ejemplo. Ante esto suele responder de forma impulsiva y despectiva. También para la interacción cuando está trabajando y se suele interrumpido. Sobre todo con su hermano Ricardo.
Tolerancia al error	2	Ante situaciones de error, suele intentar solucionarlo una y otra vez hasta que más o menos lo resuelve, sobre todo artísticamente cuando algo no queda como él quiere. La tolerancia al error es media, ya que intenta arreglarlo una y otra vez pero no tolera ser ayudado.
Focalización de atención en la obra-frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	2	Gran atención sobre la obra, en contraste con la atención a la arteterapeuta.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	4	Ante una posibilidad y/o sugerencia, ha podido explorar la posibilidad de cambiar la obra que estaba realizando. Esta capacidad exploratoria junto con la focalización en la obra, así como la evitación de atención y ayuda por parte

		de la arteterapeuta, podría relacionarse con un estilo más evitativo. Cuando finaliza el paisaje, la arteterapeuta le pide que le explique qué representa. Oscar dice que "un paisaje con una casa". La arteterapeuta le pregunta quien vive ahí y si incorporaría algo más. Oscar, en un momento dado responde que le echaría pintura por encima y lo emborronaría todo. La arteterapeuta le recuerda que puede hacer lo que quiera a nivel plástico. Oscar lleva a cabo esa idea.
Cambio de narrativa	4	Se observa un cambio de narrativa casi al finalizar la creación, de repente sobrepone otra narrativa sobre la anterior. La primera creación comunica orden, elementos colocados armónicamente (sol, cielo, casa, suelo, césped) frente a la segunda creación que hace sobre la anterior, cuyo mensaje es de menor contención, más caos y más fluido.
Grado implicación emocional con la obra	3	Se aprecia mayor implicación emocional con la segunda fase de la obra. Se observa que Oscar está mucho más conectado con el proceso de creación, más fluido y desinhibido y menos contenido.
Establecimiento símbolos propios	1	no se observan símbolos propios
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	1	
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	2	Oscar no presenta una alta capacidad de muestra de emociones. Ante la invitación de la arteterapeuta a que señale con qué aspectos de su obra se podría identificar, o qué quiere comunicar, Oscar indica que "esto no significa nada, solo un paisaje con una casa". En el momento de feedback grupal, cuando se establece diálogo entre los compañeros, se le pregunta a Oscar qué opina sobre lo que dicen algunos compañeros. Oscar suele responder: "me da igual", "no sé, a mí eso no me pasa". En general, parece que existe una dificultad para conectar con la vulnerabilidad. Muy relacionado con el ítem de tolerancia al error y su dificultad para ser ayudado. Por ello, se observa baja capacidad para mostrar su emocionalidad.
Grado de contención de la propia	4	alta contención emocional, no expresa ni

emoción		refleja. Suele transmitir cierta rigidez y evitación en su lenguaje no verbal.
Grado de autorregulación emocional	4	Oscar interrumpe al grupo con ruidos con las manos, cantando en voz alta, o levantándose. Sobre todo en momentos en que el grupo está hablando sobre temas de carácter personal o que implican compartir o implicarse emocionalmente. Parece que Oscar utiliza esta estrategia para evadirse y reajustarse ante ese contexto de conversación que le resulta incómodo.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	2	No muestra comodidad ante la afectividad, feedback o intimidad con la arteterapeuta.
Cambio repentino de posición afectiva	3	Se han observado dos ocasiones en las que Oscar le ha gritado a su hermano y rápidamente ha reculado.

15 mayo: conversación sobre la necesidad de escucharnos y sentirnos escuchados		
VISUAL	PUNTUACIONES	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	2	En esta sesión, Oscar apenas busca a la arteterapeuta con la mirada. De forma similar a la sesión anterior, mira su reloj, el suelo o su obra.
Sostén contacto visual	2	en esta ocasión, Oscar puede sostener la mirada en alguna ocasión de forma breve.
Contacto compañeros/as	2	bastante escaso.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	2	no se produce demanda de ayuda en ningún momento, Oscar comienza su proceso de creación rápidamente y de forma resuelta.
Quejas (especificar hacia quién)	3	se queja de Rosendo, quien comienza a elaborar una obra bastante similar en color, elementos y estructura a la de Oscar. Lo comunica riendo: "Rosendo ¡qué te estás copiando!."
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	4	al inicio de la sesión, interrumpe la conversación grupal que justamente hablaba sobre cómo se siente el grupo cuando no le escuchan (la arteterapeuta inicia esta conversación atendiendo al grado de disrupción que se generó en la anterior sesión por las interrupciones de Oscar). Cuando Oscar comienza a cantar, hacer comentarios que no

		tienen que ver, los compañeros le piden que se calle y el responde con insultos. Ante esto, la arteterapeuta le pregunta al grupo que, además de cómo se sienten cuando no son escuchado, qué puede llevar a una persona a no querer escuchar. Haciendo referencia implícita a la dificultad de Oscar para conectar con la conversación y sus compañeros.
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	2	No reinicia, parece tenso cuando la arteterapeuta se acerca. Ante esto, la arteterapeuta, en espacio de supervisión, valora que Oscar prefiere mayor espacio en la intervención.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	5	Existe actitud de evitación ante la cercanía o la tentativa de interacción con la arteterapeuta. No se muestra hostil, pero sí rigidez e incomodidad.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	2	No realiza una búsqueda señalable, pero sí destacamos que llega, saluda y pregunta "¿qué vamos a hacer hoy?"
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	1	Oscar abandona la sesión con su hermano Ricardo sin despedirse y sin hacer una búsqueda de la arteterapeuta.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	2	no prosigue, por lo general, la conversación cuando se establece la interacción entre algún compañero y él.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	2	no evita explícitamente pero sí se muestra reservado y cortante, por lo que es difícil para los compañeros acercarse a él.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	3	Buscades forma ajustada a sus compañeros, se sienta con ellos. Con Rosendo principalmente.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	3	Abandona la sesión con Ricardo.
MATERIAL		
Explora con el material existente	4	Hace una exploración bastante activa. Utiliza la esponja, las brochas, también los dedos.
Experimenta con nuevos materiales.	3	si experimenta con la esponja y el cepillo. Aunque no sean nuevos sí que prueba usos distintos.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	1	

Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	5	todo témpera
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	2	aunque esta vez se observa más contenido con el maltrato al material, continúa manejándolo de forma descuidada. Derrama un vaso de agua, lo seca de forma deficiente. También deja todo bastante desordenado y manchado en la mesa y no muestra intención de recogerlo.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	5	se observa mucha fluidez a la hora de realizar su proceso creativo.
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	4	se muestra muy satisfecho de su obra. Hace alusión a la arteterapeuta y le dice que ha quedado "to' guapo".
Grado de cuidado hacia la obra	3	muestra un cuidado más adecuado hacia la obra que en la sesión anterior.
Grado de apropiación de la obra de otros	3	se observa cierta apropiación ya que varios compañeros han utilizado el nombre como elemento principal de su obra.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	2	muestra una actitud de frustración cuando le interrumpen su proceso de creación, cuando le piden materiales y cuando no queda el trabajo como él quiere. Aunque no lo exterioriza, resopla o mira de reojo.
Tolerancia al error	2	no le gusta que le ayuden e intenta resolver sus errores de forma compulsiva. En esta sesión quería crear relieve a través de la pintura y echaba pintura una y otra vez, pero finalmente se aplanaba. Cuando se le intenta indicar que esa pintura no se queda en relieve pero que se pueden buscar otras opciones (como la plastilina) responde: "No, da igual". Sin embargo, ha estado un rato largo intentando dejar de una forma concreta la obra.
Focalización de atención en la obra frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	2	atención clara y preferente por la obra. No solicita ayuda, no suele buscar con su mirada a la arteterapeuta y no se muestra receptivo a su apoyo y/o ayuda.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	4	sí explora cómo hacer relieve, por ejemplo. Aspectos bastante innovadores.
Cambio de narrativa	2	no se produce cambio de narrativa.
Grado implicación emocional con la	4	se observa bastante implicación e



obra		identificación con la obra. En un momento dado indica que le gusta el relieve porque es como una cápsula, como una especie de evasión. "Es una cápsula, aquí solo entro yo"
Establecimiento símbolos propios	1	no se aprecian
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	1	
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	2	muestra quejas cuando ve que Rosendo está tomando de referencia su obra. Aunque no se observa más muestra de su emocionalidad, sí observamos hoy capacidad de entender lo que se ha hablado al principio y se aprecia que ha hecho una reflexión que ha transmitido a través de su obra. De alguna manera, con la "cápsula" indica que hay cosas que no le gusta escuchar y desde esa cápsula se evade. Esta ha sido, de alguna manera, la moraleja previa que se extrajo en la conversación grupal previa.
Grado de contención de la propia emoción	4	se muestra muy contenido y sobre todo muy evasivo en los momentos de intimidad grupal, cuando los compañeros comparten su vivencia emocional. Oscar hoy vuelve a responder: "no se" o "a mí eso no me pasa".
Grado de autorregulación emocional	4	en los momentos de malestar intenta movilizar su estado y aparentar que "no pasa nada". Se observa muy rígido y generalmente se queda serio y como "retrirado" del resto del grupo. Este es un estado muy diferente a estar autorregulado emocionalmente.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	2	se observa incomodidad y poca receptividad a la conexión o intimidad con la arteterapeuta.
Cambio repentino de posición afectiva	2	no hay habido mucho, solo con las quejas hacia Rosendo.

22 mayo: la propuesta es poder hablar de sí mismos a través de imágenes.

VISUAL	PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	3	hoy se observa mayor búsqueda, en ocasiones, sobre todo mientras está creando. Pero de una forma más casual.



Sostén contacto visual	3	sostiene la mirada de forma más pausada y la retira más tranquilamente.
Contacto compañeros/as	2	sigue existiendo menos interacción con los compañeros
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	2	no realiza ninguna demanda.
Quejas (especificar hacia quién)	4	hoy se queja mucho con la elección de imágenes ya que acusa a Ricardo, su hermano, de elegir las mismas imágenes que él iba a elegir. Señala que su hermano "lo hace por joder".
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	2	escasas interacciones con los compañeros.
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	2	no se produce reinicio del contacto. Como en las sesiones anteriores.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	4	sigue habiendo evitación ante la vuelta de la arteterapeuta. Esta le pregunta "¿cómo va tu trabajo? ¿qué quieres trabajar hoy?" Ante esto, Oscar responde con frases cortas como "pues esto", "lo que ves".
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	2	no se observa ninguna intención de búsqueda. Sólo saluda cuando llega y se va a sentar, sin apenas mirar a la arteterapeuta.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	2	hoy se despide diciendo: "hasta luego" y se marcha.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	2	muy brevemente
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	2	no continua ni mantiene la interacción.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	2	Se dirige a Luis para saludar y seguidamente se centra en su reloj y se queda interactuando con el objeto.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	2	Sólo le dice a Luis: "tio me voy a fútbol".
MATERIAL		
Explora con el material existente	4	sí que explora con el material ya que pasa un rato viendo las imágenes y en un momento dado dice: "hoy voy a usar el rotu".
Experimenta con nuevos materiales.	4	Hoy utiliza un material nuevo, (nuevo en las sesiones para él) que son los rotuladores. También accede a utilizar las imágenes.

Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	4	imágenes papel y rotuladores.
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	1	nada.
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	2	el cuidado es deficiente en esta sesión, sobre todo de los rotuladores.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	4	se aprecia un manejo fluído de los rotuladores.
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	4	refiere estar satisfecho con su obra.
Grado de cuidado hacia la obra	4	en esta sesión se observa una mejora en el cuidado de su obra, sobre todo para que no afecte al resultado final.
Grado de apropiación de la obra de otros	1	no se observan similitudes ni que Oscar se haya apropiado de elementos de otras obras o creaciones.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	3	Hoy no se han observado situaciones o momentos en los que Oscar se haya sentido frustrado.
Tolerancia al error	3	la obra se mancha, en un momento dado, en los bordes laterales. Oscar asume bastante bien el accidente y lo deja estar.
Focalización de atención en la obra frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	2	clara focalización sobre la obra frente a la arteterapeuta.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	4	hoy ha explorado con el rotulador, algo que no había realizado antes.
Cambio de narrativa	4	se observa un cambio en la narrativa, mucho más clara, ordenada y desde un material más controlable como es el papel y el rotulador.
Grado implicación emocional con la obra	3	se observa en esta obra mayor nivel de implicación qe en las anteriores, ya que ha abordado varios temas de los cuáles reconoce en la puesta en común que sí tienen que ver con él.
Establecimiento símbolos propios	1	
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	1	
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	3	teniendo en cuenta su dificultad, Oscar ha sido capaz de comunicar a la arteterapeuta algunos aspectos de su vida y emocionalidad. La arteterapeuta pregunta a Oscar qué significado tienen



		para él los animales y él responde con la frase de su obra, ella le contesta: "¿tú tienes animales?" a lo que él responde: "tuve, dos tortolas, pero murieron y eran muy amigas mías". Se escucha un tono diferente, nuevo. Se observa a Oscar hablando desde un tono mucho más íntimo. También ha sido capaz de reconocer que las imágenes de abajo le han sucedido y se ha sentido "mal". Es lo máximo que ha podido comunicar. Se valora positivamente ya que es algo nuevo.
Grado de contención de la propia emoción	3	sigue conteniendo la propia emoción aunque en esta sesión ha sido capaz de reconocer ciertas emociones.
Grado de autorregulación emocional	3	en esta sesión ha estado mucho más tranquilo y equilibrado.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	2	no se muestra muy receptivo, ha podido comunicar emocionalidad, algo que no había podido hasta ahora.
Cambio repentino de posición afectiva	1	

6 junio: trabajo con palabras.		
VISUAL	PUNTUACIONES	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	2	en unas pocas ocasiones, mientras crea.
Sostén contacto visual	2	no mantiene durante mucho rato.
Contacto compañeros/as	2	no hay búsqueda.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	2	solicita que la arteterapeuta le aclare bien la actividad: "profe, esto entonces es hacer un dibujo con las palabras estas ¿no?"
Quejas (especificar hacia quién)	4	vuelve a haber quejas hacia su hermano, quien coge muchas palabras y Oscar se queja de que no le deja. Le grita y le dice que es un envidioso.
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	4	en general, interactúa más con Laia hablando sobre un chico del barrio. Mientras están trabajando se va dando la conversación entre ellos, también interviene Ricardo y Jenny.
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	1	no

Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	4	muestra una actitud evitativa ante la vuelta de la arteterapeuta, sin embargo, aunque no se le ve muy cómodo, es capaz de expresar y comunicar el significado de su obra.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	2	llega saludando y le cuenta a la arteterapeuta que el sábado ganaron el partido. Es muy escueto pero es algo novedoso: "Profe, ¿sabes que el sábado le ganamos a Los Rosales? 3-0"
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	2	se despide de forma escueta: "hasta la siguiente".
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	2	no suele mantenerlo mucho. Ha estado más hablador interactuando pero no continuaba una vez finalizaba un tema de conversación.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	4	aunque responde, no se muestra muy receptivo a que se dirijan a él.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	Busca a Laia y le pregunta si sabe lo que le ha sucedido a un vecino del barrio.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	coge la bici de Ricardo y le dice que se la va a llevar. Entonces surge un conflicto entre ellos, finalmente Oscar se va en la bici.
MATERIAL		
Explora con el material existente	4	sí se ha producido una exploración ya que esta vez ha conjugado las palabras, con los rotuladores y la ténpera.
Experimenta con nuevos materiales.	4	sí, utiliza las palabras que les propone la arteterapeuta.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	4	utiliza mayormente material rígido como el papel y los rotuladores y ceras.
Uso de material líquido o blando (ténpera, acuarela, tinta china)	3	en menor medida pero también las usa: las témperas.
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	3	esta vez hace un uso bastante más adecuado del material.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	5	sigue mostrándose muy fluido en el uso de material para el proceso de creación.
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	4	se muestra bastante satisfecho con la obra resultante.
Grado de cuidado hacia la obra	3	hay un cambio respecto al cuidado que le da a sus obras. Esta recibe un cuidado acorde al contexto y se observa que se

		apropia de ella.
Grado de apropiación de la obra de otros	1	no se observa
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	3	tolera bien las situaciones de frustración. Destacamos el momento en que no le quede la cara como él esperaba y plantea tirar el trabajo . La arteterapeuta le indica que en la vida no se puede tirar a la basura las cosas que hacemos y que quedan ahí, aunque a veces queden cosas que no nos gustan. Cuando se enfrenta a esta situación, resuelve: "Bueno, no voy a tirar todo el trabajo por la cara, es verdad".
Tolerancia al error	3	intenta arreglar la cara pasando un rodillo por encima y parece no gustarle tampoco, por lo que decide no tocar más esa parte de la creación. En esta sesión no se observa a Oscar con cambio de humor, ni exaltado, sino mucho más tranquilo.
Focalización de atención en la obra-frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	2	se muestra bastante más centrado en la obra que en la arteterapeuta.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	4	intercala materiales, utiliza el rodillo para "arreglar" la cara que no había quedado como él quería.
Cambio de narrativa	3	se observa que mantiene la tónica de palabra-imagen (al igual que la sesión anterior) y parece que hay coherencia en lo que cuenta: "me gusta la seguridad, cuando me siento seguro estoy feliz".
Grado implicación emocional con la obra	3	hay conexión y coherencia entre la obra y su discurso. Se observa mayor autenticidad aunque la emocionalidad no esté tan latente.
Establecimiento símbolos propios	2	imagen y palabras, se repite.
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	1	no hay apropiación de esa forma de crear.
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	2	ante lo que comenta sobre su obra "seguridad-felicidad", la arteterapeuta le pregunta si sabe qué significa la señal de tráfico que ha relacionado con "seguridad". Él responde que sí, de dirección prohibida. Ante eso la arteterapeuta le plantea que "a veces uno se siente seguro y bien cuando no deja pasar a algunas personas o cosas en su vida" . A continuación le pregunta

		si cree que puede tener que ver con él, a lo que él responde: "puede ser" (asintiendo). No se profundiza más ya que la arteterapeuta observa que el establecimiento de intimidad con Oscar debe ser lento.
Grado de contención de la propia emoción	4	se mantiene contenido, como ausente o desconectado de lo que habla sobre su obra.
Grado de autorregulación emocional	3	manifiesta su emocionalidad, a lo largo de la sesión (quejas, enfados, etc), dentro de unos parámetros más intermedios.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	3	se observa un cambio respecto a la capacidad de escuchar, hoy no boicotea las conversaciones ni cambia de tema, acepta bien cuando la arteterapeuta le indica que le agradece que sí le deje "entrar" y conocerlo un poquito más porque es un chico interesante con mucho que contar. (Oscar se sonríe)
Cambio repentino de posición afectiva	2	muy poco, excepto en las quejas y con la bici.

LEILA

10 abril: mural en grupo sobre la dinámica que vamos a realizar. Normas. Etc

VISUAL	PUNTUACIONES	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	4	Laia está muy pendiente de donde se encuentra la arteterapeuta. Se muestra bastante expectante por la actividad y cada vez que la arteterapeuta se mueve por la sala, Laia la sigue. También se observa como Laia está trabajando y levanta la mirada en bastantes ocasiones para buscar a la arteterapeuta.
Sostén contacto visual	3	Cuando se produce el contacto visual, Laia responde sosteniendo la mirada y retirándola de forma natural. Se observa la búsqueda del contacto.
Contacto compañeros/as	4	Concretamente, contacta visualmente con María en bastantes ocasiones. La mayoría de las veces mientras interactúan verbalmente. En otras ocasiones, sólo visualmente.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	4	Muy alta, al principio se observa una búsqueda de ayuda, sobre todo que le indique si lo que ha pensado está bien, antes de realizarlo. De alguna manera se trata de una búsqueda de validación antes de probar a ejecutar su propio criterio. Esto podría ser un elemento significativo en cuanto a su nivel de seguridad y búsqueda de aceptación.
Quejas (especificar hacia quién)	1	No realiza quejas respecto al equipo.
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	4	con María, principalmente. Han realizado la sesión juntas, prácticamente. Todo lo han hecho en común, por lo que han estado interactuando prácticamente todo el tiempo.
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	4	comentarios como "pero espera, ¿así está bien?" o "¿y cómo sigo?". En general, se observa una búsqueda de reinicio del contacto. Interesante remarcar esa disposición a mantener el contacto cuando la arteterapeuta se dispone a marchar.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	1	No se observa evitación ni incomodidad ante la presencia o acompañamiento de la arteterapeuta.



Intensidad de búsqueda al inicio sesión	3	Al iniciar la sesión se muestra cercana, interesada y preguntando por la actividad de arteterapia.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	3	se queda a recoger y charlando. Refiere estar muy satisfecha con la sesión, que le ha gustado y que quiere volver.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	3	no reinicia siempre, sin embargo sí que mantiene la conversación.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	2	se muestra receptiva y disponible ante los compañeros.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	busca principalmente a María y a Jenny. Se sienta cerca de ellas e inician conversación sobre un conflicto en el barrio.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	espera a sus compañeras, habla con ellas sobre lo que harán más tarde y se van juntas.
MATERIAL		
Explora con el material existente	2	se ciñe a usar témpera.
Experimenta con nuevos materiales.	2	de momento, utiliza básicamente témpera
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	1	no
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	5	exclusivamente témpera
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	3	cuidado con el material
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	2	cuida el material aunque le genera cierta resistencia su uso. Se observa incomodidad ante el
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	3	acepta la obra resultante aunque hay aspectos que no le terminan de agradar ya que es una creación colectiva y queda huella de todo el grupo en la obra.
Grado de cuidado hacia la obra	3	Buen grado de cuidado hacia lo que esta creando. Se preocupa por la obra, que no se manche, ni se estropee.
Grado de apropiación de la obra de otros	4	mayor apropiación, influencia de la creación colectiva. Se observa que en esta sesión se nutre de las opiniones de María.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	3	muestra tolerancia ante las dificultades, aunque abandona ante la dificultad lo que ha iniciado.



Tolerancia al error	4	manifiesta quejas cuando no le sale bien y busca la ayuda de la arteterapeuta para que le salga "bien"
Focalización de atención en la obra frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	4	clara focalización en la arteterapeuta frente a la obra.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	3	ha probado algunas cosas pero no le han terminado de gustar y las descarta.
Cambio de narrativa	1	no hay cambio de narrativa.
Grado implicación emocional con la obra	3	es el primer día, conecta de una forma equilibrada.
Establecimiento símbolos propios	1	
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	1	
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	3	se muestra dispuesta a hablar sobre diferentes planos de sí misma, incluida la emocionalidad.
Grado de contención de la propia emoción	3	contiene de forma ajustada. Se muestra bastante equilibrada.
Grado de autorregulación emocional	3	Se muestra con capacidad de regular y autorregularse.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	4	receptiva
Cambio repentino de posición afectiva	1	

15 mayo: conversación sobre la necesidad de escucharnos y sentirnos escuchados		
VISUAL	PUNTUACIONES	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	4	Tendencia a la búsqueda de la arteterapeuta cuando esta creando. Estar trabajando y buscar el lugar de la arteterapeuta.
Sostén contacto visual	4	sostiene y responde con la mirada. En ocasiones se queda mirando, hasta que la arteterapeuta le devuelve la mirada.
Contacto compañeros/as	4	Se observa que busca visualmente a los compañeros. No está claro si para tomar referencia sobre lo que realizan o para establecer un contacto visual.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	4	solicita ayuda para comenzar y a lo largo de todo el desarrollo de su obra. En general, solicita que la arteterapeuta le indique "qué poner" y "cómo hacerlo".

Quejas (especificar hacia quién)	4	sobre la tranquilidad que necesita para crear y el material. Se queja de Ricardo, quien está cantando y hablando aunque no se dirige a ningún compañero en concreto.
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	4	habla con los compañeros y compañeras mientras crea.
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	4	solicita que no me vaya, "espera, ¿cómo sigo?" y "¿así está bien?". Se aprecia cierta necesidad de acompañamiento o apoyo para la creación y exploración.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	2	no hay evitación ante la vuelta.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	llega y observa a la arteterapeuta a la expectativa de que sea la profesional quien inicie la conversación. Una vez iniciada, ella interviene y participa. Se le pregunta por cómo va todo, qué tal el final de curso, como han ido las semanas que no nos hemos visto y por qué no vino a la anterior sesión. Laia responde que bien, aunque un poco preocupada por su madre. La anterior sesión no vino porque estaba castigada y no asistió al recurso socioeducativo durante varios días, incluido el de la anterior sesión.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	charla y se queda más rato, hablando sobre su situación familiar. Búsqueda de intimidad. Está preocupada por un conflicto familiar y manifiesta "yo quiero arreglarlo pero no sé como y me da miedo que se enfaden y ya no seamos familia". Se observa una angustia ante la posibilidad de ruptura y una falta de confianza respecto a su madre y sus capacidades para abordar el conflicto.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	3	reinicia en algunas ocasiones, aunque no siempre. En general está receptiva.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	2	No se muestra evitativa ante la vuelta.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	se apoya en sus amigos/as para el inicio, interactúa en numerosas ocasiones.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	abandona la sesión y espera para que acaben dos de sus compañeras para irse.



MATERIAL		
Explora con el material existente	2	realiza exploración, a partir de la intervención de la arteterapeuta, con el rodillo, probando a mezclar y pintar simultáneamente. Conforme avanza, pregunta si está bien lo que hace, a lo que la arteterapeuta le responde que qué opina ella, si lo mirara desde fuera. Se aprecia la necesidad de acompañamiento y figura de referencia, por lo que se promueve un acompañamiento para que pueda realizar exploración a través de los materiales más autónoma de forma progresiva. Podemos ver una tendencia a explorar a través de una figura de referencia.
Experimenta con nuevos materiales.	2	incluye nuevos y diferentes materiales y técnicas, como collage y témpera a raíz de trabajar con la arteterapeuta. La arteterapeuta le muestra las posibilidades y le pregunta "¿con qué idea te quedas (de la conversación inicial) para trabajar hoy? ¿qué te gustaría decir?". Es entonces cuando Laia responde "Hombre, me ha gustado lo que me escuchan...porque a veces pasan un poco de mi cara". Ante esto, la arteterapeuta la invita a elaborar un mensaje y a utilizar la revista.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	1	no usa en esta sesión.
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	4	principalmente témpera, también revista.
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	3	respeto y cuida el material de forma ajustada.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	2	cierta resistencia en el proceso a trabajar con los diferentes materiales, verbalizando "no se", "me va a quedar mal" o "joder, con la brocha esta".
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	3	aceptación, se queda satisfecha con su trabajo. En la recogida grupal, comenta que no esperaba que quedase así de bien. Podemos ver aquí cierto grado de desconfianza respecto a su capacidad y expectativas de logro.
Grado de cuidado hacia la obra	3	cuidado básico y ajustado al contexto.

Grado de apropiación de la obra de otros	2	ha habido poco monitoreo de las otras obras.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	2	ha manifestado cierto desanimo y cierta baja tolerancia ante la frustración experimentada cuando no salían las cosas como ella esperaba. Por ello quería tirar la obra y comenzar de nuevo. La arteterapeuta no se ha opuesto, sin embargo la ha alentado a reconstruir la que ha empezado. Esto la ha desanimado respondiendo, "es que va a salir mal".
Tolerancia al error	2	no le gustaban algunas cosas que probaba con la pintura por lo que plantea volver a utilizar otra hoja en blanco a lo que la arteterapeuta le plantea que pruebe a reelaborar lo que ya ha construido, incorporando nuevos elementos y transformando.
Focalización de atención en la obra-frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	4	se mantiene atenta a ambos elementos, aunque sí se observa una prevalencia de la atención a la arteterapeuta. Establece interacción a través de las dificultades que presenta para realizar la obra.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	2	tras el momento de aversión hacia su creación, se resiste a buscar opciones para continuar esa obra desde un principio, por lo que la Arteterapeuta la acompaña durante un tiempo buscando opciones junto a ella
Cambio de narrativa	2	no se observan
Grado implicación emocional con la obra	3	Se observa implicación y muestra de conexión con su obra, ya que establece una narrativa a través de la obra donde habla sobre su posición emocional y cómo se siente. Expone que "a veces cuando no te escuchan, te rayas porque piensas que lo que dices es una mierda o que no importa".
Establecimiento símbolos propios	4	las figuras lineales verticales de fondo. Así como su discurso.
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	1	no se observa que Laia haya integrado esos símbolos como propios.
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	4	en la parte final de feedback grupal, Laia expone la sensación que le genera la no escucha y se muestra abierta a dialogar sobre sus experiencias al respecto. Enuncia que siente en ocasiones que no es tomada en cuenta. Elemento que relacionamos con Jenny y con su obra.



Grado de contención de la propia emoción	4	no existe una posición de alta contención emocional.
Grado de autorregulación emocional	4	en un momento dado, Laia se emociona con lo que está transmitiendo y le resulta complejo regular ese estado. Se muestra muy excitada al narrar la impotencia que siente cuando se siente ignorada. Mas tarde, habla en privado con la arteterapeuta sobre un conflicto (ajeno) familiar, entre dos miembros de su familia y su necesidad de que se resuelva, así como su interés en poder colaborar en esa resolución. Laia señala que "no le hacen caso".
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	4	se muestra receptiva y a la expectativa de recibir feedback por parte de la arteterapeuta, además de la búsqueda de complicidad.
Cambio repentino de posición afectiva	1	

22 mayo: la propuesta es poder hablar de sí mismos a través de imágenes.		
VISUAL	PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	4	En esta sesión, Laia busca en numerosas ocasiones a la arteterapeuta. Primero la busca y a continuación le solicita ayuda.
Sostén contacto visual	4	Laia observa las imágenes y paralelamente busca a la arteterapeuta con la mirada y le va enseñando las que selecciona sonriendo y asintiendo con la cabeza (se aprecia intención de búsqueda de validación).
Contacto compañeros/as	3	suele intercambiar miradas con dos de sus compañeras. Jenny y Saray
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	4	en esta sesión, Laia apunta que "no sabe" cómo lo va a hacer. Quiere explicar cómo se siente cuando se siente molesta e invadida, pero refiere que no sabe y que no "le va a salir".
Quejas (especificar hacia quién)	3	se queja del estado de otros compañeros que están en una posición más ociosa y de humor.
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	4	habla con Jenny sobre cómo va a realizar su trabajo. Habla con Riki y le pide que no sea tan "pesao" con la selección de imágenes.

BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	4	siempre que la arteterapeuta termina una "intervención individual" con ella, Laia vuelve a solicitar más ayuda.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	2	no se muestra evitativa, generalmente está receptiva.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	cuando llega saluda, pregunta "¿qué vamos a hacer?, ¿te puedo ayudar?, ¿es difícil lo que vamos a hacer?"
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	3	hoy espera a las compañeras y se despide de la arteterapeuta diciéndole: "oye lo del otro día, ya te contaré como va la cosa".
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	3	no hay un reinicio constante, aunque sí que lo hace en ocasiones.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	3	no existe evitación a la interacción con los compañeros, a no ser que esté concentrada.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	conversan se abraza con Saray y manipulan a través del móvil mientras el resto de compañeros llegan.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	espera a Saray.
MATERIAL		
Explora con el material existente	2	realiza una exploración escueta del material que se propone hoy en la sesión. Había una gran cantidad de imágenes para realizar un fotomontaje, sin embargo sólo selecciona una.
Experimenta con nuevos materiales.	2	no se observa nueva experimentación. Utiliza los materiales que ha utilizado los otros días: témpera.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	4	respecto a los otros días, se observa un uso bastante más acentuado de material rígido. Cabe destacar que no indica que no le gusta la propuesta porque refiere que "no le va a salir bien". Por ello, podría utilizar materiales que le proporcionan mayor control ante una propuesta nueva. (Se trata de una hipótesis).
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	4	témpera
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	3	cuida el material de forma adecuada.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	2	se observa cierta resistencia, leve, al uso de las imágenes para integrarlas en una obra: "profe, esto es muy difícil". La

		arteterapeuta le responde que puede utilizarlas o no, que ella decide. A lo que responde: "sí sí, claro las uso, no voy a ser la única que no las gaste".
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	3	se siente finalmente satisfecha con la creación resultante.
Grado de cuidado hacia la obra	3	cuida su obra de cara a roturas, manchas y arrugas de forma adecuada.
Grado de apropiación de la obra de otros	4	cierta apropiación, sobre todo con Luis. Utiliza algunos recursos de forma similar como la imagen principal, el discurso de la violencia o el respeto.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	2	se siente frustrada ante la propuesta por supone incluir una novedad: utilizar fotografías. Y así lo manifiesta durante la sesión.
Tolerancia al error	2	baja tolerancia al error cuando algo no queda como ella quiere. Por ejemplo cuando utiliza el permanente sobre la témpera y no queda tan nítido como espera. Llama a la arteterapeuta y le dice "¿me lo puedes arreglar?".
Focalización de atención en la obra-frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	4	hoy especialmente atenta a la arteterapeuta y demanda de ayuda.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	3	realiza gran exploración con los materiales, genera plantillas para pintar encima, algo que se valora de forma positiva.
Cambio de narrativa	1	no hay cambio de narrativa.
Grado implicación emocional con la obra	2	hay una implicación personal pero no tanto emocional. La obra habla más sobre el deber y lo correcto que sobre ella misma.
Establecimiento símbolos propios	4	mantiene trazos que rellenan los espacios en blanco y que ejercen de "base". Además, con cierta tendencia vertical como la anterior obra.
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	2	no se observa integración de dichos símbolos.
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	3	la muestra de emociones es hoy ajustada. Cuando dialoga con la arteterapeuta sobre su obra, esta le pregunta por la imagen seleccionada y por "¿qué cree que estaría gritando el niño?". Laia responde que "lo dejen tranquilo y lo escuchen, que

		no e obliguen a hacer lo que no quiere", La arteterapeuta responde "claro, que no sobrepasen sus límites". A partir de ahí la arteterapeuta le pide que busque el mensaje y elabore. Laia es capaz de relacionar qué correspondencia hay entre "respetar mis límites" del niño y ella. Laia dice que también se siente así a veces.
Grado de contención de la propia emoción	3	alta contención en esta sesión.
Grado de autorregulación emocional	3	buena autorregulación.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	4	sí acepta de forma expectante.
Cambio repentino de posición afectiva	1	

6 junio: trabajo con palabras.		
VISUAL	PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	4	Laia se mantiene pendiente del lugar que ocupa la arteterapeuta.
Sostén contacto visual	3	mantiene el contacto visual, aunque no es de forma acentuada.
Contacto compañeros/as	4	suele mirar a los compañeros/as durante la sesión, se comunica con ellos.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	4	en esta sesión se ha incluido algo nuevo en la propuesta (el uso de palabras impresas), lo cual Laia ha verbalizado en muchas ocasiones. Demanda ayuda porque indica que no sabe cómo hacerlo.
Quejas (especificar hacia quién)	4	hacia los compañeros que no se callan.
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	4	principalmente con amigas sobre cómo lo va a hacer, su día de hoy...
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	4	reinicia en varias ocasiones, sobre todo al principio cuando me siento a su lado para conversar con ella sobre cómo va a abordar su propuesta. Cuando la arteterapeuta inicia la marcha, Laia le dice "Y ¿puedo usar las que quiera?", entre otras cosas.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	2	no hay evitación cuando regreso.
Intensidad de búsqueda al inicio	4	viene bastante interesada en hablar con

sesión		la arteterapeuta sobre qué se va hacer hoy y cuántas sesiones quedan.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	se queda a recoger y busca volver a charlar con la arteterapeuta sobre el conflicto familiar que mencionó anteriormente hace dos sesiones.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	4	continúa charlando, especialmente con Jenny, cuando hablan sobre las notas académicas y esta última concluye la conversación. Laia continúa planteando cuestiones.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	2	no evita el contacto.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	se abraza dos de sus compañeras al inicio. Conversa y se sienta junto a ellas.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	espera a sus compañeras para irse juntas.
MATERIAL		
Explora con el material existente	2	hace cierta exploración de los materiales propuestos, los manipula y observa, sin embargo no explora más posibilidades además de pegarlos sobre la imagen.
Experimenta con nuevos materiales.	2	con el nuevo material no hace una exploración muy extensa. Lo manipula y utiliza en la creación. No obstante, puntúa como 2 porque sí que lo incluye en el proceso.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	1	no utiliza
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	5	témpera y palabras en papel
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	3	cuida el material de una forma ajustada al contexto.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	2	la témpera que es el material que mas conoce y maneja. Sin embargo se esfuerza mucho por realizar las rayas de forma muy precisa y se observa poca comodidad en el manejo.
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	3	acepta el resultado de forma ajustada.
Grado de cuidado hacia la obra	4	buen grado de cuidado hacia la obra, que quede bien acabada. Puntúa como 4 porque ha cuidado de forma un tanto excesiva el acabado del fondo.

Grado de apropiación de la obra de otros	1	no hay apropiación.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	2	baja tolerancia. Laia quería realizar de forma exacta el trazado de las líneas y ha estado un rato viendo cómo hacerlo. Se ha molestado viendo la dificultad de lo que pretendía y que no podía realizarlo.
Tolerancia al error	2	la mezcla de colores en otras franjas le disgusta. "Está bien, pero se nota que la he cagao".
Focalización de atención en la obra frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	4	atención predominantemente sobre la arteterapeuta aunque también ha habido atención sobre la obra.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	2	no hay exploración en la creación, si observamos se repite el elemento franja en vertical y los elementos repartidos sobre el espacio, esta vez en forma de palabra como en la sesión del 15 y 22 de mayo.
Cambio de narrativa	2	continúa abordando cómo se siente cuando los otros impiden que se exprese y no la comprenden, y cómo se siente en los espacios donde sí se siente más validada.
Grado implicación emocional con la obra	3	la implicación emocional con la obra es limitada, pero también ajustada. Sí se observa conexión entre su discurso y la obra.
Establecimiento símbolos propios	4	Laia claramente establece símbolos propios, con líneas verticales y elementos repartidos sobre la obra.
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)	2	no hay integración todavía de esos símbolos. La arteterapeuta se lo señala brevemente, pero no existe respuesta por parte de Laia, sólo un "es...no sé, porque me gusta".
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	4	Laia muestra cómo le hace sentir la invalidación y la sensación de impotencia. Habla sobre la sensación de incompreensión y sometimiento que experimenta en el ámbito familiar.
Grado de contención de la propia emoción	2	no se muestra muy predispuesta a contener la propia emoción de forma acentuada.
Grado de autorregulación emocional	3	consigue autorregular transcurridos unos momentos, en la puesta en común.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	4	busca y acepta el feedback y cercanía de la arteterapeuta.
Cambio repentino de posición	2	no se producen cambios de forma



afectiva		repentina.

19 de junio: se les pide que realicen un trabajo final sobre su experiencia y sensaciones respecto a AT		
VISUAL	PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
Monitoreo de donde está el/la arteterapeuta	4	Sigue con la mirada en numerosas ocasiones dónde se encuentra la AT.
Sostén contacto visual	4	Sostiene la mirada y aprovecha la interacción visual para establecer contacto verbal.
Contacto compañeros/as	4	mientras trabaja, va mirando al resto de compañeros/as lo que van construyendo.
VOCALIZACIONES		
Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)	4	en esta sesión, pide que le indique qué debe poner como conclusión de la actividad de AT. La arteterapeuta le señala que es una sugerencia, que puede trabajar el tema que más le apetezca. Sobre todo se busca poder aportar mayor autonomía a Laia.
Quejas (especificar hacia quién)	3	no hay excesivas quejas. Sólo al principio, demandando a los compañeros que se lo tomen en serio. También de que ella no sabe pintar muy bien.
Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)	3	con amigas y amigos del grupo sobre lo que está trabajando. Lo hace en clave cordial.
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
Reinicia contacto cuando se va arteterapeuta	4	en esta sesión Laia ha reiniciado el contacto tres veces de cuatro que se ha acercado la arteterapeuta. Al principio reiniciaba por temas de la creación como dudas o apuntes sobre porceso, para continuar hablando sobre el curso que viene, las vacaciones, etc.
Evitación de contacto ante la vuelta arteterapeuta	2	no habido evitación en ningún momento. En cuanto la arteterapeuta regresaba, Laia se mostraba expectante de la vuelta.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	4	ha venido a saludar y a continuación se ha quedado expectante a ver sobre qué les hablaba la arteterapeuta.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	4	se ha quedado hasta el final, incluso cuando los compañeros ya se habían ido. Quería saber si habría una última sesión a lo que la arteterapeuta responde que habrá una enfocada a realizarles una entrevista.
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		



Reinicia contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as	4	cuando establece o establecen con ella contacto ha continuado la interacción, hablando sobre cómo podría continuar, sobre qué pueden hacer con su obra.
Evitación de contacto ante la vuelta del compañero/a	3	En las ocasiones en que se un compañero/a vuelve para preguntarle o pedirle algo, Laia responde de forma sosegada.
Intensidad de búsqueda al inicio sesión	3	busca a los compañeros para hablar, pero no se observa una tónica acentuada de esta conducta.
Intensidad de búsqueda al finalizar la sesión	3	idem.
MATERIAL		
Explora con el material existente	3	aunque vuelve a utilizar los mismos materiales de siempre, sí que experimenta con los usos de los utensilios. Por ejemplo, utiliza el cepillo para salpicar.
Experimenta con nuevos materiales.	3	utiliza el cepillo de dientes para salpicar, algo que es más nuevo.
Uso de material rígido. (ceras, lápices, rotuladores)	1	no utiliza material rígido.
Uso de material líquido o blando (témpera, acuarela, tinta china)	4	todo lo que utiliza es líquido.
Grado de aversión-cuidado MATERIAL (1-aversión/5-cuidado extremo)	3	cuida el material y se preocupa bastante por él.
Grado de resistencia-fluidez (1-resistencia/5-fluidez) que despierta el material	3	Hoy se observa mayor tranquilidad en el uso, como mayor comodidad en el uso.
OBRA		
Grado de rechazo-aceptación (1-rechazo/5-alta aceptación) de la obra resultante	3	acepta de forma satisfactoria la obra resultante.
Grado de cuidado hacia la obra	3	la cuida bastante para que no se estropee.
Grado de apropiación de la obra de otros	2	mantiene su discurso artístico tal y como lo plantea al principio.
Tolerancia a la frustración durante el proceso de creación	3	buena tolerancia ante la frustración que le han podido generar las dificultades propias de la creación.
Tolerancia al error	3	en un momento dado ha realizado un trazo en un lugar donde no lo tenía previsto, por error. Inmediatamente ha concluido que lo dejaba así, que no era tan importante,
Focalización de atención en la obra frente al arteterapeuta (1-atención obra/5-arteterapeuta)	4	aunque estaba bastante centrada en la obra, atendía predominantemente a la arteterapeuta. Se apreciaba cierta excitación y uso de tema recurrente el fin

		de la actividad.
Explora nuevas opciones en el proceso de creación	3	ha explorado aunque se observa una clara repetición con otra obra anterior, respecto a la técnica y a los elementos que configuran la obra (uso de plantillas, por ejemplo). Pero hay un cambio de narrativa respecto a la queja.
Cambio de narrativa	4	sí que ha existido un pequeño cambio de narrativa, ya que ha hablado de su bienestar,
Grado implicación emocional con la obra	3	ha existido una implicación emocional con la obra, bastante fluida.
Establecimiento símbolos propios	4	se observa como utiliza las plantillas para remarcar mensajes (como en obras anteriores), uso de toda la superficie y ocupación de esta a través de pequeños elementos "flotando" por todo el espacio.
Grado integración de símbolos propios (lenguaje propio)		
EMOCIONALIDAD		
Capacidad de muestra emociones	4	ha mostrado su emocionalidad como en las anteriores sesiones. Se ha mostrado bastante emocionada ante el final de las sesiones "a mí esto me ha gustado" y "yo no quiero que te vayas".
Grado de contención de la propia emoción	4	en esta sesión ha sido consciente de su emocionalidad aunque no se observaba intención de contención al respecto.
Grado de autorregulación emocional	3	a través de la contención de las amigas.
Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta (1-evitación/5-búsqueda)	4	expectante, sobre todo durante el proceso de creación, buscando validación y al final.
Cambio repentino de posición afectiva	1	no se ha observado ningún cambio repentino.

ANEXO II

CARTA DE SOLICITUD PARA LA COLABORACIÓN EN LA CONSULTA A EXPERTOS/AS

Estimado/a profesional del Arteterapia:

Me dirijo a usted, tomando en consideración su experiencia y conocimiento en el tema, para realizar una consulta sobre la confección del registro de observación que viene adjunto a este correo. Se trata de un **proyecto de investigación** enmarcado dentro de un proceso de **Tesis Doctoral, co-dirigido por Julio Romero y Ana Serrano**, por lo que solicito su colaboración para que pueda evaluar dicho trabajo.

Este trabajo busca desarrollar una **herramienta de observación** útil para los/as profesionales del Arteterapia en cuanto a los **estilos vinculares de adolescentes en talleres de Arteterapia en ámbito Socioeducativo**. Para ello, se ha diseñado un **Registro para la Observación de Elementos de Tipo Vincular en Arteterapia**. Así pues, las dimensiones e ítems están elegidos y propuestos en función de dicho contexto. El **registro cuenta con siete dimensiones**:

- Visual
- Vocalizaciones
- Búsqueda proximidad a la arteterapeuta
- Búsqueda de proximidad a los/as compañeros
- Material
- Obra
- Emocionalidad

Cada dimensión está **compuesta por varios ítems**. Estos ítems están **diseñados para registrar y sistematizar la información recogida y poder ponerlos en relación entre sí**. De esta manera, con este registro, desde un plano **cuantitativo y cualitativo**, se pretende **encontrar aspectos relacionados con el estilo vincular** de la persona participante en el taller.



Por ello, una parte **importante** del diseño de dicho registro radica en la **opinión, evaluación y validación de profesionales expertos/as en la materia** que puedan realizar un feedback al respecto.

A continuación, quedan adjuntados los siguientes documentos:

- **Fundamentos del diseño del Registro**
- **Instrucciones para la evaluación del Registro**
- **Hoja de Evaluación del Registro**

Si decide participar en esta consulta:

1º) Deberá responder a este mail indicando que va a participar en dicha evaluación.

2º) Deberá **evaluar el registro** a través del documento **“Hoja de Evaluación de Registro”**. Para poder **realizar la corrección correctamente**, dispone del documento **“Instrucciones para la Evaluación del Registro”**. Además, se adjunta el documento **“Fundamentos del Diseño del Registro”** donde encontrará **información sobre el planteamiento teórico-práctico de este registro**. Este último documento puede ser muy útil para tomar contacto con la herramienta de registro.

3º) Podrá hacer llegar su **evaluación hasta el 14 de julio del 2021** a la dirección xxx@ucm.es

Agradecida por su tiempo, dedicación y atención Muy atentamente

Beatriz Saorín Marín

ANEXO III

FUNDAMENTOS DEL DISEÑO DEL REGISTRO

INTRODUCCIÓN

Esta herramienta de registro ha sido creada para poder sistematizar las observaciones realizadas en **sesiones grupales de arteterapia con adolescentes en programas de intervención socioeducativa**.

Se trata de un **registro estructurado en siete dimensiones**, las cuáles han sido categorizadas así para poder extraer información referente al estilo vincular de las personas participantes en el taller. Estas dimensiones son: **visual, vocalizaciones, búsqueda de proximidad arteterapeuta, búsqueda de proximidad compañeros/as, material, obra y emocionalidad**.

El diseño se ha realizado tomando como referencia bibliografía la Teoría del Apego, cuestionarios y/o escalas sobre apego como la Massie-Campbell, así como investigaciones sobre arteterapia y materiales como la de Landgarten o Kagin y Lusenbrink.

Se ha optado por utilizar una **escala tipo Likert 1-5 para poder observar conductas intermedias y extremas**. Estas puntuaciones se complementan con la recogida cualitativa de información en el apartado de observaciones.

El registro **no es una prueba estandarizada**, por lo que las puntuaciones no categorizan un tipo u otro de estilo vincular. El registro **aporta información en dos modalidades, cuantativa y cualitativa que, contextualizada en las sesiones de arteterapia durante un periodo de tiempo, permite al profesional tomar ciertos aspectos en consideración respecto al estilo vincular**. Esta información puede resultar útil para la supervisión, ajuste de la intervención y adecuar la atención a los participantes en el taller de Arteterapia.



En cuanto al **criterio para establecer las puntuaciones**, hay que tener en cuenta que **debe ser siempre la misma persona**. También es preciso considerar que **los extremos simbolizan la ausencia o exceso de las conductas observables** y que tomar como referencia la conducta en relación al grupo, puede permitir escoger la puntuación de forma más ajustada.

Por último, cabe señalar que **el registro cuantitativo, sin las observaciones de tipo cualitativo, no presentan utilidad ni responden a los objetivos de intervención ni investigación**. Este trabajo parte de un posicionamiento que comprende el ejercicio del arteterapia como un fenómeno relacional que no puede reducirse, exclusivamente, a categorías y puntuaciones. **Las observaciones de tipo cualitativo son fundamentales e imprescindibles para la comprensión, utilidad y funcionalidad de este registro**.

FUNDAMENTACIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL REGISTRO

Para la confección del registro, se ha tomado como referencia los principales postulados de la **Teoría del Apego**, enunciada por Bowlby (1969) y ampliada por M. Ainsworth y M. Main, entre otras. Este trabajo también se ha apoyado en trabajos como la **escala Massie-Campbell de Observación de Indicadores de Apego durante Estrés** (1983) y en **estudios sobre el uso de materiales en Arteterapia**, como el de Landgarten (1987) o Lusenbrink (1990), entre otros.

Teoría del Apego:

Partiendo de las propuestas aportadas por Bowlby en la Teoría del Apego, M. Ainsworth diseñó y llevó a cabo el denominado experimento de la “Situación Extraña”. La “Situación Extraña” (SE), es un experimento de laboratorio compuesto por 8 episodios en los que se pretende observar la activación de la conducta de apego o, por el contrario, de exploración en bebés de 12 a 20 meses. La duración es de 20 minutos. Según los fundamentos de la Teoría del apego, existe un periodo sensible entre los 6 y los 9 meses donde el desarrollo de dicho vínculo cristaliza. Bajo esa premisa, los participantes en el procedimiento de la SE ya han identificado una figura de apego como preferente sobre todas las demás. (Lecannelier, 2009). Durante esos 8 episodios, el bebé experimenta la marcha de la madre, la aparición de un extraño y la vuelta de la madre. Los principales elementos o, más bien continuos, observados en dicho experimento son:

- Exploración - no exploración
- Búsqueda de proximidad - evitación
- Dependencia – autonomía

En el diseño del registro se pretende, también, explorar estos tres continuos a través del proceso arteterapéutico.

Partiendo de estos continuos, un estilo seguro tiende a la exploración sin rechazar el contacto y la proximidad. El estilo inseguro evitativo tiende a la exploración defensiva, sin rechazar la proximidad, pero sí evitando el contacto más íntimo o estrecho. El estilo inseguro ambivalente se caracteriza por la búsqueda visual, la llamada, tendencia a la dependencia y búsqueda de restablecimiento del contacto. En cuanto al estilo desorganizado, la exploración puede tener un carácter desorientad, así como mostrar rechazo al contacto al mismo tiempo que lo demandan.

▪ Escala Massie-Campbell:

En esta escala, las dimensiones observadas son:

- Mirada: se refiere al grado de frecuencia en los que se establece contacto visual entre madre y bebé.
- Vocalización: hace alusión a los sonidos, balbuceos, lloros que hace el bebé como una intención de demanda y atención por parte del bebé. También con respecto a la tendencia de la madre a comunicarse vocal y verbalmente con el bebé.
- Sostén: alude al tipo de sostén que se produce entre madre y bebé cuando ella coge al bebé en brazos. Calidez, rigidez y distancia o intensidad serían los principales elementos observados.
- Tacto: se refiere a la tendencia y frecuencia en cuanto al establecimiento de contacto físico. Por ejemplo, la evitación total o aceptación incondicional del contacto físico en referencia a los momentos donde el bebé se siente incómodo o en situación de stress, así como a la inversa.
- Afecto: es la “envoltura afectiva” en la que se encuentran madre y bebé en situaciones de stress y la posibilidad de mostrar dicha emoción. Son



principalmente contempladas la apatía, el enfado, tensión, ansiedad o alegría.

- Proximidad o cercanía: habla de la tendencia de ambos a buscar proximidad hacia el otro en momentos estresantes.

▪ **Estudio Landgarten (1987):**

En este estudio se hace una revisión del nivel de control que se puede establecer sobre determinados materiales artísticos para el proceso de creación. En este sentido, clasifica el material en:

- “Control alto y dificultad baja: gráfico (lápices, etc.), pictórico (témperas), tridimensional (plastilina) y otros (revista, collage, etc.)
- Control medio y dificultad media: gráfico (cera blanda, etc.), pictórico (pintura de dedos, etc.), tridimensional (cartón-pluma, yeso, etc.) y otros (costura, etc.)
- Control bajo y dificultad alta: gráfico (carboncillo, tinta china, etc.), pictórico (acuarela, óleo, etc.), tridimensional (talla, gubia, etc.) y otros (grabado, video, etc.)”.

- **Propuesta de medios artísticos y su poder evocativo de Kagin y Lusebrink (1971):** Estas autoras relacionan las propiedades de los materiales (medios fluidos-medios sólidos) con la experiencia creadora (afectiva-cognitiva). Según esta propuesta, los medios artísticos utilizados en arteterapia tienen una capacidad evocativa. Por ello, dependiendo de su naturaleza, evocarán una experiencia u otra. En el caso de los medios sólidos, como lápices, collages o arcilla, se evocarán experiencias más cognitivas. Sin embargo, medios más fluidos, como la acuarela o la témpera, promoverán experiencias más afectivas o emocionales.

- **Expressive Therapies Continuum (Kagin y Lusebrink, 1978), (Lusebrink, 1990):** Continuando su desarrollo, Kagin y Lusebrink realizaron la propuesta de Expressive Therapies Continuum. Estas autoras proponen cuatro niveles, en forma de continuos, respecto al uso del material y la experiencia creadora: el sensorial-cinestésico, perceptivo-afectivo, simbólico-cognitivo y creativo. Esta propuesta ofrece información sobre cómo las personas interaccionan con los materiales plásticos y qué experiencia predomina durante la creación artística, respecto al procesamiento de la información y la formación de imágenes.

- **Observaciones durante la práctica arteterapéutica con adolescentes de proyecto socioeducativo:** Este diseño también está basado en la observación realizada durante el proceso de intervención en arteterapia con adolescentes en un proyecto socioeducativo. A raíz de la práctica arteterapéutica y la supervisión clínica de dicha experiencia, se fueron definiendo las diferentes dimensiones e ítems que darían forma a este registro. Hacer zoom en determinados aspectos que resultaban relevantes en la supervisión para intentar abordar los fenómenos vinculares permitieron sistematizar dichas categorías. Durante las supervisiones se abordó de forma repetida la observación del uso del material, las miradas, el discurso y la forma de interaccionar, la expresión de la emocionalidad o la búsqueda de proximidad.

EL REGISTRO

VISUAL:

Búsqueda con la mirada y sostén: en la Escala Massie-Campbell se recoge este ítem de forma similar. Esta observación permite tomar conciencia de la necesidad de búsqueda o proximidad visualmente hacia el arteterapeuta, como figura de referencia. La conducta excesiva podría estar hablando de una posición insegura de tipo más ambivalente debido a la preocupación o dependencia. Una baja o nula búsqueda podría estar hablando de una posición más evitativa, mientras que una puntuación intermedia podría hablar de una posición más segura, donde el paciente se asegura de que está la figura de referencia sin estar preocupado al respecto. Sin embargo, una búsqueda intermitente y, sobre todo, en relación con otras conductas también podría dar información sobre una tendencia ambivalente. Por tanto, es preciso tener en cuenta que un ítem, de forma aislada, no revela ni da por sentado nada.

VOCALIZACIONES:

- Demanda de ayuda: una demanda excesiva y una ausencia o evitación de la ayuda nos habla de posiciones de tipo inseguro. Mientras que ciertas demandas responderían a una posición más segura. Si la demanda es excesiva, mostrando preocupación ante la dificultad, estaríamos situados en una posición más de tipo ambivalente. Mientras que la ausencia, estaría hablando de una posición

evitativa. En este sentido, las personas con una posición evitativa suelen centrarse en la tarea evitando mostrar emoción al respecto, focalizan su atención en la exploración, por lo tanto, demandarán frecuentemente ayuda.

- Quejas: considerando la queja también como un acto con intención comunicativa, habrá de discernir hacia quién y hacia qué va orientada la queja. Estaríamos hablando de parámetros similares al anterior ítem, sin embargo, existirían matices diferentes respecto a la búsqueda de esa atención por parte del arteterapeuta de forma indirecta. Por ejemplo: quejarse en voz alta de un material sin aludir o demandar esa ayuda al arteterapeuta directamente. Además, podríamos observar si la queja es hacia un compañero/a ya que eso hablaría del grado de evitación del conflicto.
- Otras interacciones: seguiríamos hablando de los mismos parámetros, sin embargo, habría que ver igualmente si se realizan con el grupo, o con el arteterapeuta. Es importante que esto quede recogido en las “Observaciones”. Puede que se establezcan interacciones entre el grupo, pero se siga evitando al arteterapeuta, o se haga con una clara intención comunicativa hacia el arteterapeuta.

BÚSQUEDA DE PROXIMIDAD (arteterapeuta y compañeros/as):

- Reinicia el contacto cuando se va el arteterapeuta: se trata de definir la conducta y la expresión emocional que de ello realiza la persona. Una puntuación alta en este ítem podría hablar de cierta necesidad de proximidad, acercándonos a posturas como miedo al abandono, de dependencia, guardando cierta relación con una posición ambivalente. Mientras, una ausencia o muestra de tranquilidad frente a la partida del arteterapeuta mostraría posición de tipo evitativa.
- Evitación ante la vuelta del arteterapeuta: En cuanto al regreso del arteterapeuta, así como la reacción ante el inicio y el final de la sesión, guardaría paralelismo a nivel de parámetros con el ítem anterior.

MATERIAL

- Exploración con el material existente: este ítem guarda una clara sintonía con el experimento de la Situación Extraña. En este sentido, una buena conducta exploratoria se podría asociar a una posición segura. Posiciones extremas rozarían posiciones más de tipo inseguro, como la ambivalencia o la evitación, dependiendo de si se trata de ausencia o de un exceso de atención a dicha exploración, respectivamente.
- Experimentación con nuevos materiales: este ítem sería otra fórmula o variable de exploración, por lo que podríamos trasvasar a esta observación los criterios anteriores.
- Uso de material sólido/fluido: estos dos ítems hacen referencia al nivel de control. En este sentido, un nivel alto de necesidad de control hablaría de posiciones más inseguras, mientras que un uso más intermedio, nos hablaría de un estilo más seguro.
- Grado de aversión-cuidado hacia el material: este ítem nos permite observar el cuidado y actitud que el paciente muestra hacia el material. En este sentido, un grado de aversión o falta de cuidado podría hablarnos de una posición con falta de recursos hacia el contacto y conexión con los materiales (inseguridad). Mientras que un cuidado extremo también nos hablaría de cierta inseguridad.
- Grado de resistencia-aceptación y fluidez que despierta el material: en este sentido, una resistencia muy fuerte ante las experiencias sensoriales que despierta el material nos situaría en posiciones más de tipo desorganizadas o evitativas.

OBRA:

- Grado de aceptación de la obra resultante: puntuaciones muy bajas nos aportaría información de dificultad de conectar con el objeto resultante, así como de una posible visión negativa de sí misma. Grado de cuidado hacia la obra: un cuidado medio alto, podría informar de posiciones más seguras frente a descuido o cuidado sistemático, que nos podrían estar aportando información sobre posiciones más inseguras.



- Grado de apropiación de la obra de otros: en este sentido, una alta apropiación de la obra de otros compañeros mostraría una posición más insegura.
- Tolerancia al error: una tolerancia al error con una capacidad de mostrar su dificultad, podría estar en una posición intermedia. Sin embargo, una falta de capacidad de mostrar la dificultad ante el error hablaría de una posición más evitativa, frente a una alta preocupación y ansiedad ante la dificultad.
- Focalización atención ante la obra vs arteterapeuta: este ítem está orientado a la observación del vínculo interpersonal frente a la exploración y vínculo con el objeto. Una alta atención hacia a la obra, en una posición de evitación hacia el arteterapeuta estaría en una puntuación alta informaría de tendencias evitativas. Por el contrario, una alta atención hacia el arteterapeuta, desatendiendo la obra, hablaría de una búsqueda, así como un detrimento de la conducta exploratoria, relacionado con posturas ambivalentes. Una puntuación intermedia hablaría de posiciones más seguras.
- Exploración nuevas opciones de creación: los criterios en este ítem son semejantes a los del ítem de “exploración con nuevos materiales”, fundamentado en los resultados del experimento de Ainsworth.
- Cambio: cuando se habla del cambio en arteterapia, frente al elemento de repetición, una de las hipótesis es la posibilidad de un cambio de posición subjetiva. En cualquier caso, no es un ítem definitorio y precisa de mayor análisis y reflexión. Aporta información sobre el proceso que está llevando a cabo la persona en el taller. El apartado de recogida de información cualitativa podrá complementar las observaciones realizadas.
- Cambio de narrativa: este ítem se relaciona con el anterior con respecto a la exploración. Un cambio en la narrativa, podría hablar de un cambio de posición. Habría que contemplar desde el apartado cualitativo cuál es ese cambio.
- Grado de implicación emocional: este elemento de observación permite que podamos ir registrando el grado comunicativo y de conexión emocional que realiza. Cabe volver a señalar lo expuesto en la explicación del ítem

“exploración de nuevas opciones frente a la creación” respecto al manejo de otros factores con respecto a la expresión emocional. En cuanto a la obra, se trata de observar cuál es el nivel de implicación donde verdaderamente el paciente pueda conectar con el proceso y exista una carga de significación al respecto. Puede estar muy centrado en la exploración sin estar implicado emocionalmente, puede darse la posibilidad de una alta expresión emocional por parte del paciente sin apenas haber trabajado en la obra.

Otra situación puede ser la posibilidad de conectar y adentrarse en el proceso. Es complejo de estimar, por ello, es fundamental acompañar la puntuación de una observación cualitativa. Una baja implicación emocional podría estar hablando de posiciones más de tipo evitativo, frente a una posición altamente de implicación, donde la persona se pueda ver superada, hablaría de una posición más ambivalente o incluso desorganizada. Establecimiento de símbolos propios y grado de integración de esos símbolos: estos ítems podrían aportarnos información con respecto al vínculo con la obra.

EMOCIONALIDAD:

- Muestra de emociones: En este sentido, interesa conocer si el paciente dispone de capacidad para expresar sus emociones (independientemente de cuáles sean). Podría interesarnos observar si siempre muestras las mismas, ausencia y presencia. Esta información cualitativa complementaría la cuantitativa. En este sentido, un desbordamiento o alta carga emocional se podría relacionar con una sobreactivación de la conducta de búsqueda de contención, relacionada con posiciones más ambivalentes. Mientras que una baja muestra, o cierto enojo o irritación, se podría asociar con la desactivación de esa conducta de búsqueda de contención (Wallin, p. 128, 2012).
- Grado de contención emocional: un alto grado de contención emocional, podría situarnos en posiciones más de tipo evitativo, frente a la alta dificultad de contención, relacionada con posiciones ambivalentes.
- Grado de autorregulación emocional: una baja disposición hacia la autorregulación, nos volvería a remitir a posiciones más de tipo ambivalente, frente a un exceso donde apenas encontráramos emocionalidad, que podríamos encontrar posiciones más evitativas.

- **Aceptación emoción-afectividad:** Este ítem está altamente relacionado con el anterior. El grado de confianza, así como capacidad de establecer intimidad es un potente indicador de las posiciones o predisposiciones hacia el vínculo. En este plano, tal como apunta Wallin (2012), siguiendo a Bowlby, un paciente evitativo sobreestima su propia valía con el fin de evitar sensación o necesidad de apoyo o cuidado. De forma totalmente contraria, las personas con una posición más de tipo ambivalente, se puede observar más activa y, al mismo tiempo, preocupadas por evitar la distancia con los demás. Muy relacionado esto último, con el miedo al abandono y con la hiper-activación de la conducta de apego para asegurar la permanencia de la figura cuidadora. Por ello, un acercamiento a posiciones extremas altas, hablaría de la búsqueda de proximidad y de posiciones más ambivalentes, mientras que una baja puntuación indicaría una posición más evitativa.
- **Cambios repentinos de posición afectiva:** este parámetro se relaciona, a su vez, con el anterior. En este plano, altos cambios en la afectividad podrían estar relacionados con una posición más ambivalente, mientras que una baja o ausencia de esta conducta se acercaría a posiciones mayormente evitativas.

REGISTRO PARA LA OBSERVACIÓN DE ELEMENTOS DE TIPO VINCULAR EN ARTETERAPIA

ESCALA DE RESPUESTAS					
1	2	3	4	5	Observaciones
NUNCA	RARAMENTE	OCASIONALMENTE	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE	<i>No se trata solo de la frecuencia de la conducta sino del aspecto cualitativo de la misma.</i>

VISUAL	Puntuación 1-5	Observaciones
1. Monitorea donde se encuentra la arteterapeuta		
2. Sostiene el contacto visual con la arteterapeuta		
3. Monitorea donde se encuentran los/as compañeros/as		
VOCALIZACIONES		
4. Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)		
5. Manifiesta quejas (especificar hacia quién)		
6. Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)		
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT		
7. Reinicia el contacto cuando se va arteterapeuta		
8. Evita el contacto ante la vuelta arteterapeuta		
9. La busca al inicio sesión		
10. La busca al finalizar la sesión		
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
11. Reinicia el contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as		
12. Evita el contacto ante la vuelta del compañero/a		
13. Los/as busca al inicio sesión		



14. Los/as busca al finalizar la sesión		
MATERIAL		
15. Explora con el material existente		
16. Experimenta con nuevos materiales.		
17. Usa material sólido. (ceras, lápices, rotuladores)		
18. Usa material fluido o blando (témpera, acuarela, tinta china)		
19. Cuida el material		
20. Muestra fluidez con el material		
OBRA		
21. Acepta la obra resultante		
22. Muestra cuidado hacia su obra		
23. Muestra apropiación hacia la obra de los/as compañeros/as		
24. Tolera la frustración durante el proceso de creación		
25. Tolera el error		
26. Focaliza la atención en la arteterapeuta		
27. Focalización de atención en la obra		
28. Explora nuevas opciones en el proceso de creación		
29. Muestra cambio de narrativa		
30. Se implica emocionalmente con la obra		
31. Establece símbolos propios		
32. Integra símbolos propios en la obra		
EMOCIONALIDAD		
33. Muestra sus emociones		
34. Muestra contención de su emoción		
35. Autorregula su emoción		
36. Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta		
37. Muestra cambios repentinos de su posición emocional		

ANEXO IV

INSTRUCCIONES PARA LA EVALUACIÓN DEL REGISTRO

Para la evaluación del Registro, deberá cumplimentar el documento “Hoja de Evaluación del Registro” (documento Excel).

En dicho documento encontrará el diseño del Registro para la Observación del Elementos de Tipo Vincular compuesto por siete dimensiones y sus respectivos ítems.

En las columnas adyacentes habrá varias casillas:

- **SUFICIENCIA:** estos ítems son suficientes para obtener la información pertinente de esta dimensión. **Sólo se evalúa la dimensión.** Los ítems no se evalúan.
- **CLARIDAD:** este ítem se comprende claramente. El uso del lenguaje es correcto y concreto.
- **COHERENCIA:** el ítem tiene relación y coherencia con la dimensión que se está observando.
- **RELEVANCIA:** este ítem es necesario para la dimensión.
- **“Aceptar”, “Modificar”, “Rechazar”:** en este apartado deberá seleccionar con una **“X”** la casilla que, según su criterio, se corresponda con el grado de idoneidad de cada ítem. **Se valorará cada dimensión y cada ítem.**
- **Todos los ítems se valorarán en escala tipo Likert del 1 al 4.** Se asigna 1 cuando el ítem no cumple con los criterios de la categoría y se asigna 4 cuando cumple completamente con los criterios de la categoría.

Tabla 1. Categorías de la herramienta virtual e indicadores

CATEGORÍAS	INDICADORES
Suficiencia Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden a la dimensión total Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente Los ítems son suficientes
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	El ítem no es claro El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
Coherencia El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo
Relevancia El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este El ítem es relativamente importante El ítem es muy relevante y debe ser incluido

Fuente: adaptado de Escobar y Cuervo (2008, p. 37).

- **“Observaciones”:** sobre todo en aquellos ítems puntuados con un “1” (deficientes) y aquellos que hayan sido seleccionados como “rechazar”, las observaciones son **fundamentales para ayudar en el proceso de evaluación** de dicho registro y guiar a la doctoranda en la revisión del mismo.

Tal y como se ha señalado en la Carta de Solicitud, este trabajo está enmarcado en una investigación para Tesis Doctoral, por lo que el contenido del Registro facilitado es confidencial e inédito. Por ello, no puede divulgarse.

ANEXO V

PLANTILLA DE EVALUACIÓN EXCEL

NOMBRE:

FECHA:

	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	ACEPTAR	MODIFICAR	RECHAZAR	OBSERVACIONES EVALUADOR/A
VISUAL								
1. Monitorea donde se encuentra la arteterapeuta								
2. Sostiene el contacto visual con la arteterapeuta								
3. Monitorea donde se encuentran los/as compañeros/as								

	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	ACEPTAR	MODIFICAR	RECHAZAR	OBSERVACIONES EVALUADOR/A
VOCALIZACIONES								
4. Demanda de ayuda (arteterapeuta/compañeros/as)								
5. Manifiesta quejas (especificar hacia quién)								
6. Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)								



	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	ACEPTAR	MODIFICAR	RECHAZAR	OBSERVACIONES EVALUADOR/A
BÚSQUEDA PROXIMIDAD AT								
7. Reinicia el contacto cuando se va arteterapeuta								
8. Evita el contacto ante la vuelta arteterapeuta								
9. La busca al inicio sesión								
10. La busca al finalizar la sesión								

	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	ACEPTAR	MODIFICAR	RECHAZAR	OBSERVACIONES EVALUADOR/A
PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS								
11. Reinicia el contacto cuando se termina el contacto con compañeros/as								
12. Evita el contacto ante la vuelta del compañero/a								
13. Los/as busca al inicio sesión								
14. Los/as busca al finalizar la sesión								

Anexo V

	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	ACEPTAR	MODIFICAR	RECHAZAR	OBSERVACIONES EVALUADOR/A
MATERIAL								
15. Explora con el material existente								
16. Experimenta con nuevos materiales.								
17. Usa material sólido. (ceras, lápices, rotuladores)								
18. Usa material fluido o blando (témpera, acuarela, tinta china)								
19. Cuida el material								
20. Muestra fluidez con el material								

	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	ACEPTAR	MODIFICAR	RECHAZAR	OBSERVACIONES
OBRA								
21. Acepta la obra resultante								
22. Muestra cuidado hacia su obra								
23. Muestra apropiación hacia la obra de los/as compañeros/as								
24. Tolera la frustración durante el proceso de creación								
25. Tolera el error								
26. Focaliza la atención en la arteterapeuta								
27. Focalización de atención en la obra								



**El apego en arteterapia con menores en riesgo en ámbito socioeducativo:
fundamentos para la intervención y diseño de un protocolo de observación**

28. Explora nuevas opciones en el proceso de creación								
29. Muestra cambio de narrativa								
30. Se implica emocionalmente con la obra								
31. Establece símbolos propios								
32. Integra símbolos propios en la obra								

	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	ACEPTAR	MODIFICAR	RECHAZAR	OBSERVACIONES
EMOCIONALIDAD								
33. Muestra sus emociones								
34. Muestra contención de su emoción								
35. Autorregula su emoción								
36. Acepta emoción-afectividad por parte del arteterapeuta								
37. Muestra cambios repentinos de su posición emocional								



Anexo V

	ESCALA DE RESPUESTAS REGISTRO
1	NUNCA
2	RARAMENTE
3	OCASIONALMENTE
4	FRECUENTEMENTE
5	MUY FRECUENTEMENTE

CATEGORÍAS	PUNTUACIÓN	INDICADORES
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta	1	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden a la dimensión total
	3	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente
	4	Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1	El ítem no es claro
	2	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas
	3	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem
	4	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo	1	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión
	3	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este
	3	El ítem es relativamente importante
	4	El ítem es muy relevante y debe ser incluido



ANEXO VI

Protocolo de observación final

VISUAL	Puntuación 1-5	Observaciones
1. Monitorea donde se encuentra la arteterapeuta		
2. Sostiene el contacto visual con la arteterapeuta		
3. Monitorea donde se encuentran los/as compañeros/as		
VERBALIZACIONES		
1. Solicita ayuda a la arteterapeuta		
2. Manifiesta quejas (especificar hacia quién)		
3. Otras interacciones (especificar el qué y hacia quién)		
4. Solicita ayuda a sus compañeros/as		
5. Se muestra hablador durante la sesión (indicar con quién)		
6. Usa un tono agresivo en el lenguaje (indicar hacia quién)		
7. Inhibe la expresión verbal (indicar hacia quién)		
BÚSQUEDA DE PROXIMIDAD ARTETERAPEUTA		
1. Insiste en la interacción con el/la arteterapeuta cuando este/a se aleja de su lado		
2. Evita el establecimiento de interacción por parte del/la arteterapeuta		
3. Busca al/la arteterapeuta al inicio de la sesión		
4. Busca al/la arteterapeuta al finalizar la sesión		
BÚSQUEDA DE PROXIMIDAD COMPAÑEROS/AS		
1. Insiste en la interacción cuando sus compañeros/as finalizan el contacto		
2. Evita el establecimiento de interacción por parte de		

sus compañeros/as		
3. Los/as busca al inicio sesión		
4. Los/as busca al finalizar la sesión		
5. Busca interacción con sus compañeros/as durante el proceso creativo		
6. Evita la interacción con sus compañeros/as durante el proceso creativo		
MATERIAL		
1. Explora con el material existente		
2. Experimenta con nuevos materiales.		
3. Usa material sólido. (ceras, lápices, rotuladores)		
4. Usa material fluido o blando (témpera, acuarela, tinta china)		
5. Cuida el material		
6. Muestra fluidez en el uso del material		
7. Realiza un uso comedido del material		
8. Realiza un uso abundante de material		
PROCESO CREATIVO		
1. Muestra actitud de aceptación hacia la obra		
2. Muestra cuidado hacia su obra		
3. Muestra interés y/o tendencia a apropiarse de elementos artísticos de las obras de otros/as		
4. Tolerancia la frustración durante el proceso de creación		
5. Muestra tolerancia ante situaciones que interpreta como erróneas (manchas, obra dañada...)		
6. Focaliza la atención preferentemente hacia el/la arteterapeuta, frente a la atención hacia el proceso creativo		
7. Focalización de atención en la obra		
8. Explora nuevas opciones en el proceso de creación		
9. Muestra algún cambio de narrativa a lo largo de la sesión		
10. Se implica emocionalmente con la obra		
11. Manifiesta procesos de simbolización en la obra		

12. Realiza verbalizaciones sobre su obra		
13. Focaliza la atención preferentemente hacia los/as compañeros/as, frente a la atención hacia el proceso creativo		
14. Muestra algún cambio de narrativa con respecto a las sesiones anteriores		
EMOCIONALIDAD		
1. Muestra sus emociones: especificar		
2. Contiene o inhibe sus emociones sin expresarlas		
3. Autorregula su emoción		
4. Se muestra receptivo/a ante muestras de emoción-afectividad por parte del/la arteterapeuta		
5. Muestra cambios repentinos de su posición emocional		
6. Muestra sus emociones de forma intensa		