



UNIVERSIDAD
Finis Terrae

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE
FACULTAD DE ARTES
MAGÍSTER EN ARTES EN LA SALUD Y ARTETERAPIA

**TALLER DE ARTETERAPIA PARA PROMOVER LA REGULACIÓN EMOCIONAL, EN
ESTUDIANTES DE 1º BÁSICO, COMO APOYO FRENTE A LA TRANSICIÓN ESCOLAR.**

FRANCISCA GRAU DIEZ, CLAUDIA HERNÁNDEZ MARTÍNEZ &
VANESSA OLIVEROS ESCOBAR

Programa de Intervención presentado a la Facultad de Artes de la Universidad Finis Terrae,
para optar al Grado de Magíster en Artes en la Salud y Arteterapia.

Profesora Guía: Ignacia Yáñez

Santiago, Chile
Octubre, 2020

Resumen

El presente proyecto corresponde a un taller de intervención arteterapéutica para estudiantes de 1º Básico. Se inserta en el contexto escolar debido a los beneficios que entrega el Arteterapia como apoyo a la transición en esta etapa.

En el inicio de la etapa escolar, niños y niñas se enfrentan a un proceso de cambios significativos, como el comienzo de una jornada escolar más extensa, que conlleva a una evidente separación con sus cuidadores, lidiar con nuevas responsabilidades, presiones académicas, aumento del profesorado que los acompaña, entre otros. Lo que podría gatillar en un mal manejo de emociones, que dificulten su adaptación a esta nueva etapa. Por lo anterior, es necesario que cuenten con herramientas que beneficien el proceso de regular sus emociones.

En el taller de intervención arteterapéutica, se propicia un espacio seguro, dando curso al juego, la imaginación y la creatividad para trabajar temáticas más complejas, como las emociones, tan difíciles de identificar, reconocer y expresar verbalmente. La modalidad grupal promueve la sociabilización y el desarrollo de habilidades que surgen a partir de la convivencia entre pares.

Palabras claves: Arteterapia, transición escolar, emociones, regulación emocional.

Tabla de Contenido

1. Introducción	5
2. Conceptualización de la Problemática	7
3. Marco Teórico	10
4. Segunda Infancia	10
4.1 Desarrollo Cognitivo	11
4.1.1 Razonamiento Moral	12
4.1.2 Procesamiento de la Información	12
4.2 Desarrollo Social	14
4.3 Vínculos en la Segunda Infancia	15
4.3.1 Vínculos Familiares	15
4.3.2 Vínculos Asociados a la Escolaridad	16
4.4 Desarrollo Emocional	18
4.4.1 Las Emociones	19
4.4.2 Emociones en la Segunda Infancia	22
4.4.3 Regulación Emocional	25
4.5 Desarrollo Artístico	28
4.5.1 Imaginación, Juego y Creatividad	29
5. Arteterapia, Emociones y Regulación Emocional	30
5.1 Materiales y Técnicas Arteterapéuticas	35
5.2 Arteterapia Modalidad Grupal	38
5.3 Arteterapia y Escolaridad en la Segunda Infancia	40
6. Programa de Intervención	48
6.1 Objetivo General	48

6.2 Objetivos Específicos	48
6.3 Descripción del Proyecto	48
6.3.1 Requisitos del Espacio Donde se Realiza el Taller	49
6.3.2 Criterios Para la Formación de Grupos	50
6.3.3 Evaluación del Taller Profesores y Equipo de Psicorientación	51
6.3.4 Evaluación de Cada Sesión	51
6.4 Diseño del Taller	52
6.5 Carta Gantt	53
6.6 Resumen de Actividades del Taller	54
7. Conclusión	57
8. Referencias	59
9. Anexos	66

Introducción

La regulación emocional en la escolaridad es un tema pendiente, pues los esfuerzos se han puesto en desarrollar habilidades duras, es decir, dar mayor énfasis al desarrollo de conocimientos y aptitudes, relacionadas a habilidades mecánicas, como recordar contenido, aplicar fórmulas o conocimientos técnicos.

La educación emocional está considerada vagamente dentro del currículum actual, por lo que no existe un dominio profundo de este ámbito en los y las escolares. De acuerdo a lo mencionado en el *Programa de Aprendizaje socioemocional: BASE* (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional), queda en evidencia el intento de incorporar este ámbito en la escolaridad “en la formulación de los objetivos transversales, la transferencia y la instrumentalización de aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje socioemocional implica un gran desafío que ha sido insuficientemente logrado en el sistema escolar” (Milicic et al. 2014, p.10).

Por lo anterior, es beneficioso incorporar el Arteterapia desde una visión integral de los niños y niñas, para entregar estrategias de regulación emocional, lo cual aportará tanto en el ámbito personal como social. Algunos aspectos relevantes, que contribuyen en un buen desarrollo integral, son el fortalecimiento del vínculo, tanto con los padres, profesores y compañeros, el desarrollo de un autoconcepto, la autoexpresión, el acompañamiento y todo lo que aporta el espacio potencial en el Arteterapia.

El enfoque del siguiente programa de intervención está asociado a la transición escolar en niños y niñas de 1º Básico, lo que conlleva comportamientos asociados al proceso de cambio y al enfrentamiento de nuevos desafíos, cuya reacción podría ocasionar una ansiedad transicional, normal para este periodo de la vida, sin embargo, que al no ser acompañada de manera efectiva, podría eventualmente, ocasionar mayores desajustes en el desarrollo.

Desde sus inicios, el Arteterapia ha sido considerado como un verdadero aporte a la expresión del inconsciente, ayudando a manifestar por medio de la imagen y el uso de la materialidad, lo que muchas veces no es fácil verbalizar. Por esta razón, el acompañamiento arteterapéutico es una herramienta eficaz que promueve la expresión y el autoconocimiento, estimulando el proceso de regulación emocional.

Conceptualización De La Problemática

Actualmente la educación en Chile plantea la misión de formar seres integrales apoyando los diversos procesos a los que se ven enfrentados niños, niñas y adolescentes. La ley general de educación en Chile pone de manifiesto la importancia de los diversos ámbitos de desarrollo (emocional, social, cognitivo, espiritual) que se deben considerar durante este extenso periodo de vida que es el paso por la escuela (Ley N°20.370, Ley general de educación, Santiago, Chile, 12-09-2019).

La escuela además, constituye una oportunidad para detectar problemas relacionados con la salud mental, “la evidencia internacional muestra que las dificultades de adaptación al ambiente escolar durante los primeros años de escolaridad se asocian a la aparición de problemas de salud mental y psicopatología en el corto, mediano y largo plazo” (Programa de Apoyo a la Salud Mental Infantil, [PASMI], 2017, p.9), y es por esto que además, Domitrovich, en el año 2010 menciona la escuela como un espacio apropiado para la intervención, promoción y prevención de la salud mental en niños y niñas, asegurando que es el entorno óptimo para implementar estrategias de salud mental.

Por lo anterior, es fundamental fortalecer el desarrollo emocional de los niños y niñas, lo cual les permitirá participar de manera integral en la sociedad, promoviendo su salud mental y mejorando con esto la calidad de vida.

Actualmente existen programas escolares enfocados en el trabajo integral de los niños y niñas, como por ejemplo *Aprendamos a crecer* de SENDA, Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol, pero este se enfoca principalmente en la prevención y no en la promoción. Se menciona, porque dentro de las actividades sugeridas para 1° Básico se encuentra considerado el autoconocimiento y la exploración de emociones, sin embargo, requiere mayor profundización. Por otra parte, existe el programa de orientación de 1°

Básico entregado por el Ministerio de Educación, cuyo principal objetivo es “contribuir al proceso de formación integral de los estudiantes, promoviendo su desarrollo personal, afectivo y social”, en este se describen cuatro ejes principales para trabajar durante el año: crecimiento personal, relaciones interpersonales, participación y pertenencia, y trabajo escolar. Con respecto al trabajo con las emociones, sugiere dentro de los objetivos el reconocimiento y expresión de estas en sí mismos y en los demás, sin embargo, no propone un trabajo de regulación sistemático.

Una regulación emocional deficiente en la etapa escolar puede acarrear que el individuo sufra de bloqueos a causa del estrés, tener comportamientos impulsivos, una baja autoestima, problemas de comportamiento en clases, como también, dificultad para integrarse al curso. Igualmente, podría presentar repercusiones en la adultez, existiendo el riesgo de tener dificultades para relacionarse con otros, así también, poder adaptarse o afrontar diferentes situaciones, sean adversas o no (Altarejos, 2004; Calderón, 2001; Collell & Escudé, 2004; Crary, 1994 en Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló & Oriol, 2014 en Ysern, 2016).

El siguiente programa de intervención está dirigido a niños y niñas de 1º Básico, considerando la etapa de transición a la escolaridad como un proceso que genera grandes cambios en la vida de los y las estudiantes, y que es necesario reforzar para que esta experiencia sea positiva y acorde a su etapa del desarrollo. Esto implica afrontar y adaptarse a nuevas situaciones, por cierto, bastante desafiantes: “[...] estas situaciones de cambio gatillan procesos que requieren que el sujeto movilice sus recursos personales y aquellos disponibles en el entorno para elaborar una respuesta pertinente y asertiva” (Field, 2010 en Fonide, 2016, p.13).

A partir de diversos estudios (Bohan-Baker & Little, 2004; Fabian & Dunlop, 2007; Peters, 2003) mencionados en Fondo de investigación y desarrollo en educación (2016), toma relevancia

los siguientes aspectos acerca de la etapa de transición y los distintos agentes involucrados en esta:

- Importancia de la familia: Los padres que muestran interés y se involucran durante el proceso educativo influyen positivamente en los niños y niñas y esto se ve reflejado en una mayor disposición frente al aprendizaje y en sus resultados académicos.
- Importancia de la participación activa del proceso educativo: Cuando los niños y niñas se involucran activamente en las dinámicas que se generan en el aula, entre adulto y estudiantes, comienzan a tener una idea de que son parte de lo que se está construyendo. Así, el rol del niño(a) es fundamental dentro de este espacio potencial e irá fortaleciendo su autonomía.
- Importancia de los pares: La adaptación de los niños y niñas en este período se facilita, en gran medida, por la interacción con sus pares, siendo los espacios cotidianos los que promueven una mayor interacción y la posibilidad de desarrollar habilidades de socialización.

A partir de la problemática desarrollada, se plantea la intervención a través de talleres de Arteterapia, cuyo propósito está orientado a acompañar a niños y niñas, entregando herramientas para el reconocimiento, identificación y expresión de sus emociones, brindando un espacio seguro y de contención, y fortaleciendo los vínculos entre pares, promoviendo la regulación de las emociones características de esta etapa.

Marco Teórico

“Aprendo a ver. No sé por qué, todo penetra en mí más profundamente, y no permanece donde, hasta ahora, todo terminaba siempre. Tengo un interior que ignoraba.

Así es desde ahora. No sé lo que pasa.”

Rainer Maria Rilke (Cuadernos de Malte Laurids Brigge).

Segunda Infancia: El Inicio De La Etapa Escolar

El inicio de la enseñanza básica comienza en la segunda infancia, etapa que ocurre aproximadamente entre los 6 y los 11 años de edad. En este período, los niños y niñas están presentes al menos 8 horas del día en su escuela, rodeados por diferentes personas con quienes interactúa y convive.

En Chile, la cantidad de horas semanales que el niño permanece en la escuela son 40, aproximadamente. Por lo anterior, profesores, compañeros y compañeras forman parte de sus figuras afectivas relevantes, al igual como lo puede ser su familia. Es en este espacio en donde se desarrolla fuertemente la sociabilización; a diario se despliega y fortalece la interacción, la cooperación y se aprende la reciprocidad (Almonte, 2012).

Para comprender de mejor manera y contextualizar la etapa de desarrollo de niños y niñas de primero básico, donde se enmarca este programa de intervención, se revisarán brevemente los ámbitos cognitivo, social, emocional y artístico implicados en este período escolar.

Desarrollo Cognitivo

A partir de la teoría expuesta por Piaget, los niños y niñas de primero básico transitan por el período preoperacional e iniciando el periodo de operaciones concretas.

A continuación, se muestra una tabla con las principales características de ambas etapas obtenidas de la revisión de diversos autores y documentos (Almonte & Montt, 2012; MINSAL, 2017; Papalia et al., 2009; Piaget, 1967; Soprano, 2003).

Período pre operacional 2 a 7 años	Período de operaciones concretas 7 a 11 años
Espacio simbólico, ya no necesitan tener contacto con el objeto físico para imaginarlo o referirse a él, la imaginación les permite atribuir características diferentes a las cosas o personas que les rodean. Son capaces de comprender las identidades de las personas y los objetos, si observan alguna modificación en la superficie de las cosas saben que sigue siendo lo mismo. Son capaces de comprender que los hechos están precedidos por causas y estas constituyen efectos que pueden observar de forma directa. Por otra parte, desarrollan la habilidad de clasificar según categorías simples y manejar cantidades, por ejemplo, teniendo un número de pelotas, pueden repartirlas en partes iguales a sus amigos. El pensamiento es animístico y egocéntrico. Aunque se ha demostrado que los niños y niñas son más lógicos y menos egocéntricos cuando piensan en temas de uso frecuente.	Desarrollan habilidades más complejas, la capacidad de comprender de mejor manera las relaciones espaciales que se traduce en distinguir distancias entre un objeto y otro, desarrollar la capacidad de comprender mapas además de establecer relaciones entre distancias y tiempo de recorrido. En esta etapa los niños también son capaces de categorizar, que corresponde a ordenar objetos según categoría además de utilizar la seriación como forma de organización de objetos, por ejemplo, disponer lápices desde el más pequeño al más grande. Pero solo pueden aplicar estas habilidades al mundo real o experiencias tangibles, aún no al razonamiento abstracto. Desarrollan pensamiento inductivo y deductivo Con respecto a la conservación, son capaces de comprender que los materiales concretos, al cambiar su forma, pueden mantener la misma cantidad de material. Finalmente, en relación a los números y matemática son capaces de contar mentalmente hacia adelante y hacia atrás, y realizar operaciones mentales simples.

Razonamiento Moral. El razonamiento moral es otro ámbito importante de conocer, corresponde al proceso cognitivo que permite realizar un juicio de valor de las cosas o situaciones identificando lo que está bien o mal, los niños a medida que van creciendo van desarrollando un razonamiento moral de manera paulatina, es así como en una etapa anterior a los 7 años de edad, se basan en la obediencia rígida de la autoridad, no son capaces de considerar diferentes soluciones, pero ya en la etapa escolar se observa el desarrollo en la flexibilidad, puesto que interactúan con más personas, son capaces de considerar diversas normas y crear un sentido de justicia propio debido a que pueden considerar más de un aspecto en cada situación (Papalia et. al., 2009).

Según Kohlberg (1992 en Díaz-Serrano, 2015), se establecen niveles y estadios por donde transita el desarrollo moral de los niños y niñas. En 1º Básico corresponde al primer estadio, en donde se reconocen obligaciones de primer orden (no golpear ni herir a los demás), la equidad depende de la autoconveniencia, las creencias se concretan a partir de lo que pueden observar y las reglas deben ser obedecidas. El niño o niña no es capaz de integrar puntos de vista ajenos, favoreciendo siempre el propio y estableciéndolo como el correcto.

Procesamiento De La Información. Finalizando el período preoperacional, Papalia et. al (2009) exponen que los niños y niñas ya han desarrollado algunas habilidades, como la codificación (interiorización de la información), el almacenamiento (conservación de la información en el tiempo) y la recuperación (extracción de la información almacenada). Con respecto a la memoria sensorial se menciona un cambio poco significativo con la edad, pero la capacidad de trabajo aumenta considerablemente. El flujo de la información va desde y hacia la memoria a largo plazo y aumenta el reconocimiento.

Con respecto a la memoria autobiográfica y a la formación de recuerdos, estos dependen

del modelo de interacción social con el adulto, puesto que hablar de experiencias compartidas conlleva a la formación de recuerdos en el niño.

A medida que los niños y niñas avanzan en edad, durante la etapa escolar logran mejorar sus capacidades para regular y mantener la atención, procesar y retener información, planear y supervisar su comportamiento. Todas estas capacidades, conectadas entre sí, colaboran en el desarrollo de las funciones ejecutivas que corresponden al “control consciente de pensamientos, emociones y acciones para alcanzar las metas” (Luna et al., 2004; NICHD Early Child Care Network, 2005; Zelazo y Müller, 2002 en Papalia et.al., 2009, p.390).

Continuando con la información entregada por Papalia et al. (2009), se consolidan también habilidades como la flexibilidad cognitiva, fijación de metas y el procesamiento de la información, sin dejar de lado el refuerzo de las habilidades adquiridas en la etapa preescolar como lo son el uso de símbolos, comprensión de causa y efecto, capacidad para clasificar y capacidad de la mente, que supone están al tanto de la actividad mental.

Según Soprano (2003) es de suma importancia potenciar el desarrollo de las funciones ejecutivas:

En general, dentro de este concepto se incluyen habilidades vinculadas a la capacidad de organizar y planificar una tarea, seleccionar apropiadamente los objetivos, iniciar un plan y sostenerlo en la mente mientras se ejecuta, inhibir las distracciones, cambiar de estrategias de modo flexible si el caso lo requiere, autorregular y controlar el curso de la acción para asegurarse que la meta propuesta esté en vías de lograrse, etc. (Soprano, 2003, p.44).

En el período escolar, el desarrollo de las funciones ejecutivas influye en la capacidad de los estudiantes para planificar de manera eficiente las actividades que deseen desarrollar, tomando en cuenta sus decisiones en cuanto a las actividades cotidianas.

Desarrollo Social

El desarrollo social en los niños y niñas, es otro aspecto importante a considerar. Durante la etapa preescolar, desarrollan un autoconcepto con aspectos concretos, como, por ejemplo, por medio de las actividades que les gusta hacer, la forma de vestir y sus capacidades para realizar lo que desean. Lo anterior los sitúa en la etapa de representaciones individuales, en la cual la descripción de sí mismo es unidimensional, impidiendo que los niños y niñas reconozcan su yo real del yo ideal.

A partir de los 5 o 6 años transitan por la etapa de mapeo representacional, esto le permite establecer relaciones lógicas entre 2 aspectos de sí mismo, “puedo correr muy rápido y también trepar muy alto el árbol”, pero aún sigue expresando su imagen en aspectos positivos. Desde los 6 o 7 años de edad, que corresponde al inicio de la etapa escolar, se encuentran en la etapa de sistema representacional, que es cuando “los niños empiezan a integrar aspectos específicos del yo en un concepto general multidimensional” (Papalia et al., 2009, p.326).

La forma de desarrollarse socialmente, está estrechamente ligada a cómo se configura su propia percepción, es decir, a cómo se ve a sí mismo en el mundo. Parte de aquello está configurado por su género, la cultura, desarrollo cognitivo, afectivo, entre otros.

Según Mischel en Papalia et al., (2009), “los niños adquieren los roles de género por medio de la imitación de modelos y al recibir recompensa por el comportamiento apropiado para su género, en otras palabras, al responder a los estímulos ambientales. En general, los niños eligen modelos que consideran como poderosos o nutricios. Típicamente, un modelo es uno de los padres, a menudo el del mismo sexo, pero los niños también establecen su patrón de conducta con base en otros adultos o pares” (p.334).

Vínculos En La Segunda Infancia

Vínculos Familiares. Para los niños y niñas, la figura más importante es la de su cuidador. En el caso de los padres, son los encargados de la crianza y de brindar todo el amor, apoyo y contención a lo largo de todo su desarrollo como individuo.

La clase de padres que el niño tenga y las clases de relaciones que sostenga con ellos, siguen siendo, para el niño común y corriente, los factores ambientales más importantes por lo que respecta a la determinación de la clase de persona que llegará a ser, de los problemas a que se enfrentará en su búsqueda de la madurez y de las maneras en que tratará de resolver estos problemas (Mussen et al., 1979, p.539).

Se tiende a relacionar la conducta de los padres, con el comportamiento del niño o la niña, e incluso se habla sobre los genes con los que nace o la falta de disciplina que se le entregue; pero todo aquello no guarda relación directa con el temperamento que el niño o la niña desarrolle. Como señalan Mussen et al., en su libro *Desarrollo de la personalidad del niño* (1979), “la respuesta del niño no dependerá simplemente de un aspecto de la conducta y de la personalidad de los padres, sino más bien del efecto combinado de muchos aspectos de las mismas” (p.540).

Por otra parte, la relación con sus hermanos o hermanas, es la primera fuente de aprendizaje con personas similares, con las cuales puede reconocerse como pares e incorporar maneras de comportarse frente a los demás. “En sus relaciones con ellos, pueden aprender normas de lealtad, ayuda mutua y protección; o de conflictos, dominio y competencia, y éstas pueden generalizarse a otras relaciones sociales” (Mussen et al., 1979, p.556).

El lugar de cada hermano es también muy importante dentro de la conformación de los vínculos. Cada uno asumirá un rol con respecto a su posición de nacimiento, es decir, socialmente se desarrollarán de diferente manera, pues lo que les tocará vivir será

completamente distinto, dependiendo si es el primogénito o el último hijo.

El número de hermanos que un niño tiene y su relación con ellos constituye un importante aspecto de la situación de aprendizaje del niño y, por consiguiente, puede afectar fuertemente a lo que el niño aprende en el hogar y la manera en que lo aprende (Mussen et al., 1979, p.556).

En esta etapa todo es aprendizaje, niños y niñas se comportan como receptores de información, la cual es entregada casi en su totalidad por los vínculos familiares. Sin duda, conforman lo esencial de ellos y ellas, entregando patrones importantes de crianza, que finalmente permitirán el desarrollo de su autoconcepto.

Las relaciones familiares, marcan a niños y niñas para siempre, y les darán las herramientas para que pueda enfrentar sus relaciones y se desarrollen socialmente.

Vínculos Asociados a La Escolaridad. El rol de la escuela, no es sólo brindar contenidos, información y herramientas metodológicas, sino, es el lugar en que muchos estudiantes se sienten parte de una comunidad, buscan pertenecer a un grupo, seleccionan gustos y amistades, se relacionan diariamente con las mismas personas y encuentran muchas veces, respuestas sociales que en casa no tienen. Es decir, “la importancia del contexto escolar para el desarrollo de niños y adolescentes resulta evidente al observar la cantidad de horas que pasan en dicho contexto y las experiencias y las relaciones significativas que se establecen en éste” (Milicic et al. 2014, p.53).

Se debe considerar, que en la etapa escolar los niños y niñas comienzan a tener experiencias separadas de los cuidadores, enfrentando por sí solos el mundo y sus vicisitudes impredecibles, lo que puede generar mayor ansiedad adaptativa.

Durante los primeros años de escolaridad, los niños y niñas comienzan a lidiar con responsabilidades propias del colegio, y además, deben conocer nuevas personas y generar relaciones diarias con sus pares y profesores, es por esto que es primordial visualizar su entorno más cercano para poder comprender parte de su comportamiento social y los vínculos asociados a la escolaridad. Como señalan Mussen et al. (1979), “en esta etapa, el maestro probablemente será el primer adulto que no pertenezca a la familia inmediata, que pase a desempeñar un papel de importancia capital en la vida del niño” (p.610).

Esta relación con su profesor será tan importante hasta su etapa final en la escuela, ya que marcará y guiará su camino durante cada promoción, y por sobre todo, será parte de las figuras más significativas en la formación del niño y la niña.

El profesor juega un rol de gran importancia en la experiencia de seguridad de sus estudiantes. Constituye el referente del mundo adulto en el contexto escolar, y por tanto una ‘base segura’ desde la cual procesar las experiencias cotidianas de la vida escolar (Arón & Milicic, 2013 en Milicic et. al. 2014, p.54).

Otro de los vínculos importantes que desarrollan los niños y niñas en la escuela, es con sus compañeros, con quienes ingresa a la etapa escolar para luego, en muchos casos, continuar durante todo el proceso educativo.

Pertenecer a un grupo, es muy importante en la etapa escolar, ya que el niño o la niña se valida frente a sus pares y conforma además su autoconcepto, comienza a distinguirse, a determinar sus gustos y preferencias, desarrolla su personalidad. Además, identifican en ellos, sus capacidades, aptitudes sociales y el rol que ejercerá dentro del grupo.

[...] el grupo de compañeros ayuda al niño a formarse un concepto de sí mismo. La manera en que los semejantes reaccionan ante el niño, y las condiciones de su aceptación o de su rechazo, le proporcionan una imagen más clara, y tal vez más realista, de sus dotes y

de sus insuficiencias (Mussen et al., 1979, p.640).

En la relación con sus compañeros, el niño o la niña pone a prueba todo lo aprendido con la familia, el comportamiento, los valores, las decisiones y todo lo entregado por los padres. Básicamente, entre sus pares, el niño o la niña muestra cómo está preparado para enfrentar diversas situaciones, ya sean positivas o negativas.

El grupo de compañeros proporciona también una oportunidad para aprender a relacionarse con los compañeros de edad, a hacer frente a la hostilidad y a los dominantes, a relacionarse con un líder y a cómo mandar a otros. También desempeña una función psicoterapéutica para el niño al ayudarlo a aliviar sus problemas sociales (Mussen et al., 1979, p.640).

En la segunda infancia las relaciones interpersonales van a jugar un rol importante, pues contribuyen al desarrollo y a un mayor conocimiento de sí mismo.

Desarrollo Emocional

Es un hecho conocido que el desarrollo emocional reproduce embrionariamente en cada ser humano la evolución de aquella base ontológica y afectiva predeterminada, que preside su existencia. Cada niño y niña, inmerso en su subjetividad, rinde cuenta día a día, como ejercicio vital de su libertad esencial e irrenunciable, de la forma como esa masa delicada y desbordante de pensamientos, sentimientos, emociones, ilusiones, conductas y ejercicio de su voluntad, se despliega ante el mundo:

[...] El desarrollo emocional, da cuenta de las formas como el mundo impacta en la conciencia del niño y le genera una conmoción interna determinada y peculiar, que va desarrollando aprendizajes y matrices estructurales, en que cada fase es un sistema de

relaciones entre las posibilidades del niño y el medio, sistema que hace que se especifiquen recíprocamente (Wallon, 2000, p.68).

Esa constante existencial en permanente evolución, en algún momento deberá dar paso en un rito simbólico, a la trascendencia, que será la traducción a la realidad de ese determinismo consustancial al ser: su temporalidad.

Su bagaje emocional será la herramienta en que basará la defensa de sus ilusiones, la síntesis de sus anhelos y la redención de sus frustraciones.

La afectividad constituye uno de los componentes fundamentales en la estructura psíquica del ser humano. Incluye los sentimientos, las emociones, y las vivencias que el individuo exterioriza a través de reacciones subjetivas y se expresan mediante el lenguaje verbal y no verbal: "sentimientos y emociones serían los pilares fundamentales que constituyen la afectividad, la cual se traducirá finalmente en un estado de ánimo" (Capponi, 1987, p.87).

Las Emociones. En la segunda infancia, cobra particular importancia la cualidad de la expresión emocional, dado que el niño y la niña inicia una nueva etapa que implica el enfrentamiento y adaptación a una serie de nuevas situaciones y estímulos desconocidos, que conllevan una carga estresora hasta ese momento inédita, ante la cual debe desarrollar un proceso de adaptación que implica incorporar e interiorizar nuevas formas regulatorias de su comportamiento y emocionalidad (Fabian & Dunlop, 2007).

Henri Wallon (2000), uno de los autores clásicos más importantes en conceptualizar una teoría de la evolución psicológica del niño, expresa que las emociones "[...] consisten esencialmente en sistemas de actitudes que responden a un cierto tipo de situación... la emoción da el tono a lo real, y a la inversa, los incidentes exteriores adquieren el poder de desencadenarla" (p. 126).

La emoción puede presentarse a menudo como opuesta a la lógica o a la evidencia. De esta manera se constituyen complejos afectivos irreductibles para el razonamiento. En este contexto estructural, el desarrollo emocional involucra un proceso de experiencias subjetivas, llamadas emociones, mediante las cuales el individuo va construyendo una identidad, que incorpora esos afectos, constituyendo así un “repertorio emocional” desplegado frente al mundo y percibido por quienes le rodean (Goleman, 1995).

Según Ricardo Capponi “emoción se llama a un movimiento afectivo complejo, fundamentalmente como reacción inmediata a la acción de un estímulo eficiente que puede provenir del mundo circundante, como del mundo interior del sujeto” (1987, p.89).

Es así como las emociones y su expresión, elementos innatos del ser humano, generan la interacción con el ambiente determinada según las influencias socioculturales a los que cada individuo está expuesto (Ortonoy, Clore & Collins, 1988 en Ostrosky & Veléz, 2013).

Para Bowlby (1983) las emociones están relacionadas directamente con los vínculos afectivos, por tal razón una base segura en la infancia va a permitir responder a problemas y darán una mayor estabilidad emocional (en Duncan, 2007).

Resulta necesario señalar cuales son las emociones universales y las socioculturales identificables en la esfera vivencial del ser humano, para así poder distinguir en términos objetivos los límites y fronteras adaptativas de estas expresiones. Por un lado, se encuentran las primarias (innatas o universales) que pueden ser agradables o desagradables, engloba la alegría, tristeza, miedo, asco, ira y sorpresa. Por otra parte, las secundarias (socioculturales) concretamente: culpa, orgullo, vergüenza, felicidad, amor (Johnson-Laird & Oatley, 2000 en Ostrosky & Veléz, 2013; Carr, 2008).

La emoción es entonces, un fenómeno de la psiquis especialmente complejo, puesto que involucra la coordinación de una serie de regiones cerebrales, cuya interrelación es fundamental tanto para el desarrollo de la emoción como para su regulación.

Por un lado, se encuentran las estructuras que son parte del sistema límbico y paralímbico, siendo la Amígdala el centro principal de coordinación de la integración de las emociones. Su rapidez de reacción se anticipa a la conciencia y se encarga de evaluar los estímulos potencialmente amenazadores, también llamados estímulos estresores, que podrían ocasionar daño o la muerte. Reacciona desencadenando la activación de otras estructuras. Entre estas el Hipotálamo, por la cual modula las respuestas endocrinas y del comportamiento; a través del Tronco encefálico, se activa el sistema nervioso autónomo, como su nombre dice, se encarga de las respuestas autonómicas que preparan al organismo para una respuesta de lucha o huida.

A través de los Ganglio de la base, respuestas musculoesqueléticas de carácter involuntarias, y por último, la conexión con el Hipocampo, donde se consolida la memoria de trabajo (Hass-Cohen, 2008a; Christian, 2008; Carr, 2008; Mora, 2012; Bisquerra, 2003).

Por otro lado, se encuentran las estructuras corticales, donde hay una elaboración cognitiva y conceptual de las respuestas físicas o somáticas descritas anteriormente. Esto nos permite identificar el estado emocional y denominarlo, por ejemplo, miedo, angustia, rabia, etc.

La Circunvolución del cuerpo calloso, que vincula el hemisferio derecho y el izquierdo, se encarga de la parte cognitiva del procesamiento de las emociones, es decir, de la integración de sentimientos, y finalmente la Corteza orbitofrontal, responsable de la anticipación, en otras palabras, de prever consecuencias de carácter motora y moral relacionadas al comportamiento (Hass-Cohen, 2008; Christian, 2008; Carr, 2008; Levav, 2005; Bisquerra, 2003).

En la danza entre el sentir y el pensar, la emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando - o incapacitando-

al pensamiento mismo. Y del mismo modo, el cerebro pensante desempeña un papel fundamental en nuestras emociones, exceptuando aquellos momentos en los que las emociones se desbordan y el cerebro emocional asume por completo el control de la situación (Goleman, 1995, p.31).

La Amígdala y el Hipocampo están estrechamente conectados, esto es de gran relevancia para comprender como las emociones modulan el proceso de la consolidación de la memoria y del aprendizaje, puesto que, ante una experiencia de gran carga emocional activa patrones neuronales que posteriormente quedan almacenados en la Corteza cerebral (Levav, 2005; Vance & Wahlin, 2008).

Dicho de otra manera y tomando las palabras de Daniel Goleman (1995): “cuanto más intensa es la activación de la amígdala, más profunda es la impronta y más indeleble la huella que dejan en nosotros las experiencias que nos han asustado o nos han emocionado” (p.26).

Emociones en la Segunda Infancia. Se ha definido como desarrollo emocional el proceso en el cual el niño y la niña construye su identidad, lo cual requiere de un elemento esencial: la integración del yo. Ese proceso, como dinámica en permanente evolución involucra una normal reactividad conductual y emocional ante los estímulos ambientales, lo que incluye oscilaciones anímicas como un hecho observable, intrínseco e inherente a la niñez (Haeussler, 2000).

Es necesario describir a continuación el aspecto evolutivo propiamente tal del desarrollo emocional y los elementos que este incluye, entre los cuales tiene especial relevancia el aprendizaje social, pues los estilos relacionales y ambientales adecuados incorporados en esta etapa proveen las bases adaptativas para un desarrollo emocional normal (Haeussler, 2000; Bisquerra, 2009).

El desarrollo emocional en la segunda infancia requiere de la integración del yo, que es aquel aspecto de la personalidad humana en crecimiento, que en condiciones adecuadas tiende normalmente a integrarse en una unidad constituida por el niño en su totalidad existencial. En particular este desarrollo implica el paso de una dependencia absoluta a una dependencia relativa y de ahí a la independencia psíquica respecto de un “otro”. La independencia estaría apuntando a la capacidad para sentir preocupación por el otro y culpa, la capacidad para amar a las mismas personas que le agradan y la capacidad para ser feliz en los momentos apropiados (Winnicott, 1981).

Según Haeussler (2000), este desarrollo se produce a partir de interacciones con las personas significativas que le rodean y que le reflejan una imagen de sí mismo como un individuo singular y diferente. Esto conlleva que, en el eje del tiempo, el niño y la niña van aprendiendo a distinguir y elaborar sus emociones, a identificarlas en el contexto de su vida para lograr, por una parte, un manejo adaptativo de ellas, tanto como la capacidad para poder controlarlas y/o expresarlas.

Estos procesos se dan tanto a nivel consciente como inconsciente y se basan en los vínculos primarios que el niño establece con sus figuras afectivas, fundamentadas en la seguridad que le otorga el aprendizaje del cariño incondicional. Por lo tanto, el desarrollo emocional en la infancia es el resultado de los estilos parentales de expresión y comunicación de los afectos que involucran el premio, el castigo y los refuerzos en general (Haeussler, 2000).

La identificación de las características de un desarrollo emocional sano o normal se relaciona con el temperamento del niño o la niña y con la etapa evolutiva que atraviesa.

Contempla lo siguiente:

- puede iniciar y mantener relaciones interpersonales, sonreír y expresarse de acuerdo

con su edad,

- está interesado activamente por el mundo que le rodea,
- es capaz de expresar sus sentimientos tanto positivos como negativos,
- está seguro de sí mismo y confiado en el mundo que le rodea (con seguridad y confianza básica),
- su autoestima es buena,
- es capaz de tolerar las frustraciones (reacciona en forma adecuada cuando algo le molesta),
- es estable emocionalmente (poco lábil),
- es independiente, con grados crecientes de autonomía (Haeussler, 2000, p. 55).

Una vez que el niño y la niña ha elaborado su identidad como fenómeno subjetivo, va a desarrollar simbólicamente un autoconcepto, continuo que se va construyendo a lo largo de toda la infancia y que corresponde a la imagen que él o ella finalmente estructurará de sí mismo (Winnicott, 1981; Campo, 2014).

Según Rosember (s.f), el autoconcepto en la infancia tiene las siguientes características: “describirse a partir de los atributos personales externos, apariencia física, logros o habilidades; tendencia a describirse en términos globales, vagos e inespecíficos; concebir las interacciones sociales como conexiones existentes entre las personas, y elaborar el autoconcepto a partir de evidencias externas y arbitrarias, relacionadas con eventos puntuales ocurridos” (en Campo, 2014, p. 69).

En ese sentido, el ingreso a la escolaridad básica, conlleva la exigencia de adaptarse y asumir como propio un ambiente y un ritmo de vida hasta ese momento desconocidos, en que ya no están presentes sus padres y hermanos, teniendo que abordar los rigores de un control conductual externo permanente, que le exigirá adoptar y asimilar nuevos hábitos y códigos adaptativos para lograr ceñirse a las pautas y reglas de comportamiento en los nuevos formatos predefinidos y preprogramados, propios de la vida escolar.

Grau (2000), señala que este cambio lleva implícita la expansión de su área afectiva con ese estímulo radical en cuanto convivencia que significa la incorporación de nuevas figuras adultas tutelares: sus maestros y de un grupo de referencia coetáneo: sus compañeros de curso, que serán a partir de ese momento sus pares que le acompañarán por muchos años y con los que generará vínculos permanentes que enriquecerán esa sociabilidad anteriormente muy protegida y acotada.

Regulación Emocional. Regulación emocional se refiere a la capacidad de manejar de forma apropiada las emociones que están en curso. Acerca de las habilidades y técnicas de regulación emocional, Bisquerra (2003) menciona:

Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc. (p.30).

En la segunda infancia las manifestaciones emocionales se caracterizan por una intensidad inusitada como respuesta natural ante el surgimiento de exigencias ambientales, escolares y sociales, como lo son el inicio de la lectoescritura, las jornadas escolares más prolongadas y la necesidad de adaptación a situaciones sociales diferentes a las habituales. La respuesta del niño o niña a una situación sin mayor importancia puede tener la misma intensidad que una grave, por esta razón, reforzar el conocimiento de las emociones va a permitir que él o ella pueda ajustar su respuesta emocional en proporción a la relevancia de la situación (Chías & Zurita, 2009 en Aresté, 2015).

Estas condiciones pueden derivar en que el niño se torne más vulnerable y pueda más fácilmente descompensarse emocionalmente y derivar en una desregulación emocional. Por lo tanto, si en este período no se trabaja el reconocimiento de las emociones ni la regulación de estas, los niños y niñas no tendrán un repertorio de elementos para autorregularse ante esa sobrecarga de estímulos y nuevas demandas que se le presentan. De allí surge como necesidad ineludible detectar cualquier debilidad en esa área y ayudar a los niños y niñas a compensar cualquier carencia al respecto entregando herramientas para reconocerlas y regularlas en los diferentes escenarios vitales, previniendo así su desadaptación (Grau, 2000).

En otras palabras, “ofrecerles recursos que les permitan interpretar los acontecimientos de un modo saludable y les brinden la oportunidad de adaptarse al mundo social sin sufrir crisis de angustia o situaciones depresivas” (Perpiñán, 2013, p.12).

Sin embargo, el niño y la niña no están completamente desvalidos ante este incremento de estímulos y situaciones que debe abordar. Para enfrentarlos, posee un mecanismo natural, el desarrollo de una capacidad para identificar y reconocer como propias las emociones, lo que da cuenta también del inicio en esta etapa, de un proceso mental propio para autocontrolarlas (Piaget, 1992).

Piaget (1992) señala que la segunda infancia “se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y, sobre todo, por una organización de la voluntad, que desemboca en una mejor integración del yo y en una regulación más eficaz de la vida afectiva” (p.85).

A su vez los autores Cole, Michel y Teti (1994) entienden por regulación emocional como “los procesos de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad y duración de los estados sentimentales internos, de los procesos fisiológicos relacionados con la emoción, de las metas relacionadas y la conducta concurrente con la emoción, generalmente al servicio de conseguir un objetivo” (en Clemente & Adrián, 2004).

Al referirnos a la regulación emocional, es también necesario considerar desde el punto de vista de los procesos evolutivos naturales del niño y de la niña, que producto de los cambios ambientales, puede surgir una intensificación de las manifestaciones emocionales, en gran parte miedo y preocupaciones, las que son esperables en la segunda infancia y son las denominadas *variaciones normales del desarrollo*. La más frecuente de ellas es la ansiedad de separación que ocurre al ingreso a la escolaridad básica, que lleva implícito una necesidad de autonomía que puede descompensarlo. Esta se define como un temor excesivo, irreflexivo e irracional al separarse por períodos prolongados de figuras significativas como padres o hermanos, a lo que se agrega un temor a la “posibilidad” de abandono (Grau, 2000; Bennett & Walkup, 2019).

Puede extenderse en sus expresiones a una inhibición para relacionarse o hablar con sus pares o con las figuras de autoridad, esconderse, evitar comer frente a otros y cesar toda actividad de tareas o juegos si se siente observado. El niño o la niña puede permanecer quieto y callado como si la sola presencia extraña fuese un peligro. En ocasiones pueden manifestar intranquilidad motora y algunas expresiones psicosomáticas como náuseas, dolor abdominal, desgano o apatía. Este hecho puede afectar inicialmente su adaptación, asistencia o permanencia en la escuela, pero por lo general son de evolución autolimitada. Un desborde

mayor y muy preocupante para los padres es la aparición de una resistencia a asistir al Colegio.

Muchas veces cumplen con la rutina de levantarse por la mañana, pero cuando llega el momento de partir se declaran enfermos o simplemente se rehúsan a salir y cuesta mucho convencerlos. Cuando logran ingresar a clases intentan escapar de la situación, llamar a los padres o fingirse enfermos para que los devuelvan a la casa (Bennett & Walkup, 2019; Lecaros & Araya, 2000).

Desarrollo Artístico

En esta etapa niños y niñas van dando cuenta de una parte de su ser. Según Lowenfeld & Brittain (1980), en la infancia se utiliza el arte como un medio de expresión de sí mismo, de sus pensamientos, sentimientos, intereses y de cómo percibe e interpreta el mundo que lo rodea.

El arte involucra todos los sentidos e invita en esta etapa, a explorar y descubrir un mundo lleno de materiales, texturas, colores y formas, que van a funcionar como una preciada herramienta para su autoexpresión, término que los autores interpretan de la siguiente manera: “en la construcción de formas, la autoexpresión encuentra una salida que refleja los sentimientos, emociones y pensamientos de un individuo, en el nivel de su propio desarrollo. Lo que importa es el modo de expresión, no el contenido” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p.28). Un buen desarrollo de la autoexpresión, impacta de manera positiva en la confianza e independencia del niño y la niña, a la hora de expresar tanto ideas como pensamientos.

Se enfrentan al mundo con una mayor autonomía, logrando desarrollar ciertas habilidades que guardan relación con sus capacidades creativas y motrices, lo que contribuye a una mejor aprehensión y comprensión de la realidad, lapidando la sensibilidad y sirviendo como forma de expresión de las emociones, tal como lo señalan Da Silva y Calvo (2014).

Imaginación, Juego y Creatividad. En la niñez intermedia, la imaginación de los niños y niñas genera un gran impacto en el aprendizaje y en la integración de nuevas experiencias. Dependiendo de cómo ha sido estimulado por su entorno y su capacidad receptiva, es como el niño desarrollará significativamente sus fantasías, sueños e imaginación.

Respecto a la imaginación, Allen (1997) señala que “es la facultad más importante que poseemos. Puede ser nuestro mayor recurso o nuestro más formidable enemigo, y es también la que nos permite discernir las posibilidades y las opciones que se nos presentan [...] La imaginación es un elemento importante al momento de crear desde el arte. Es una manera lúdica de ir al encuentro con el yo y dar forma al inconsciente” (p.19).

A través de la imaginación, el niño dará espacio para demostrar sus emociones. Durante estos momentos creativos, sus fantasías infantiles reflejarán los sentimientos positivos y negativos implicados en su proceso de creación. Da Silva & Calvo (2014), señalan que “todas las formas de actividad creadora contienen elementos afectivos; las diversas formas de expresión de la fantasía posibilitan, de modo simbólico, el desarrollo de los sentimientos, la autorregulación de los afectos” (p.26).

Diversos autores (Chateau, 1958; Gross, 1902; Winnicott, 1971 en Delgado, 2011) se han referido al juego como una manera lúdica de potenciar diversas habilidades durante el desarrollo, otorgándole importancia sobre todo en las etapas infantiles. Según Jean Piaget (1956), juego es definido como “la forma que encuentra el niño para relacionarse con el medio que le rodea” (en Delgado, 2011, p.5). Asimismo, para Johan Huizinga, es una “acción libre y voluntaria que ocurre dentro de límites espaciales y temporales y bajo reglas libremente consentidas” (en Delgado, 2011, p.4).

Las formas en que los niños y niñas establecen el juego dependen de la etapa de desarrollo. Por ejemplo: “el juego dramático llega a su máximo durante los años preescolares,

aumentando en frecuencia y complejidad y luego disminuye a medida que los niños en edad escolar participan más en juegos formales con reglas, juegos organizados con procedimientos y castigos” (Bjorklund y Pellegrini, 2002, en Papalia, 2009, p.340).

La posibilidad de jugar es un logro en el desarrollo emocional. El inicio del juego es símbolo de la confianza del niño y la niña en el ambiente, ya que, quien juega hace suya una parte de la realidad exterior (Lewin, 2004).

Bruner y Garvey (en López, 2009), consideran que mediante el juego, niños y niñas tienen la oportunidad de ejercitar las formas de conducta y los sentimientos que corresponden a la cultura en las que viven. El entorno les ofrece las posibilidades de desarrollar sus capacidades individuales a través del juego, permitiendo que cualquier actividad se convierta en uno, mediante el “como si”.

Arteterapia, Emociones y Regulación Emocional

La expresión por medio del arte precedió al lenguaje, esto puede develar la ineludible necesidad de manifestar nuestro pasar. Es parte inherente de la evolución, que relata por medio del símbolo, la forma y el color, nuestra historia, creencias, vivencias y emociones. Por tal razón, no ha de extrañar que se considere como una herramienta terapéutica.

Pues bien, el reconocimiento de los aspectos terapéuticos de la expresión artística es, en parte, lo que forma las bases del Arteterapia, doctrina que se compone de diferentes corrientes, sin embargo, se reconoce a dos pioneras, Margaret Naumburg desde el espacio de la salud y se orienta hacia lo psicoterapéutico, y Edith Kramer, desde la educación y orientado al lado artístico.

Por un lado, Naumburg expone un acercamiento desde el contenido simbólico del arte, como una forma de comunicación desde nuestro inconsciente y que surge de manera

espontánea (Rubin, 2005; López, 2009).

Por su parte, Kramer plantea un acercamiento desde el arte, le da relevancia al proceso creativo, y hay una visión del arte como vía para la sublimación, es decir: “una vía de integrar sentimientos conflictivos e impulsos de una forma estéticamente satisfactoria, ayudando al ego a controlar, gestionar y sintetizar a través del proceso creativo” (Rubin, 2005, p. 7).

Entre las ventajas del uso del arte como una herramienta terapéutica, está lo que plantea Marinovic (1994), respecto a las funciones cognitivas, afectivas y motivaciones del arte:

1.- Desarrolla el lenguaje simbólico cuyas imágenes y símbolos actúan como medios de expresión y comunicación no verbales.

a) Promueve la elaboración activa de significados.

b) Posibilita la comprensión de diversos niveles de significado, de importancia para el autoentendimiento y la comprensión de los otros. Las metáforas y símbolos pueden orientar y dar sentido a la realidad personal y a nuestro entorno.

2.- Enriquece la capacidad perceptiva:

a) Activa la atención, exploración, discriminación, interrelación y la memoria.

b) Relaciona diversos sentidos entre sí.

c) Intensifica la experiencia sensorial.

d) Desarrolla y extiende la conciencia de la realidad externa e interna. Enseña a descubrir y no sólo a reconocer.

e) Promueve el orden, la organización y orientación espacial, la armonía, el equilibrio, el ritmo y la proporción.

3.- Estimula la imaginación y el potencial creativo:

a) Contribuye a una adaptación más activa, compensando las limitaciones de la realidad.

b) Permite recrear lo pasado, darse cuenta del presente, anticipar lo futuro y lo probable; ensayar nuevos roles y ampliar la experiencia humana más allá de lo cotidiano.

c) Favorece la flexibilidad de pensamiento, la superación de lo obvio, la búsqueda de soluciones nuevas y la toma de decisiones. Ayuda a tolerar la ambigüedad y la incertidumbre. Prepara para lo inusual y para diseñar respuestas apropiadas ante lo nuevo.

4.- Permite desarrollar destrezas y habilidades motoras.

5.- Suscita tensiones específicas en el organismo que se combinan con otras, ya existentes en éste y que facilitan un alivio común que es placentero.

6.- Promueve la participación emocional y la empatía a través de diversos mecanismos, tales como la identificación y la proyección. Al mismo tiempo, es capaz de refrenarlas mediante la distancia estética, proceso inhibitorio del impulso a actuar.

7.- Puede reforzar la autoconfianza y mejorar la autoestima.

8.- Produce procesos catárticos y favorece la clarificación emocional. Libera controles dentro de un marco de actividades socialmente aceptadas y ayuda a abordar situaciones conflictivas sin experimentar gran ansiedad.

9.- Permite experimentar, dar forma e integrar sentimientos contradictorios, vivencias irracionales e infantiles y situaciones desaprobadas socialmente. Cumple una función articuladora de la personalidad que capacita para darle a la experiencia un nuevo sentido.

10.- Satisface diversos motivos humanos, como los de: autoexpresión y creación, comunicar y compartir experiencias, conocimiento e información, orientación y consonancia cognitivas, logro y reconocimiento, juego y ritual, ser competente, identidad, perdurar y trascender, interiorizar y exteriorizar valores

espirituales y estéticos (en López, 2009, p. 224-225).

Acerca del aspecto terapéutico del arte, es el rol del(a) arteterapeuta generar las condiciones que favorezcan el proceso terapéutico, es decir, facilitar la expresión y exploración de nuestro mundo interno, permitiendo, a través del lenguaje simbólico, propio de la expresión artística, un puente y/o vínculo entre nuestro yo y las emociones (Rubin, 2005; López, 2009; Duncan, 2007).

Respecto al Arteterapia como medio para trabajar las emociones, Duncan (2007) revela que: [...] mejora la calidad de las relaciones humanas porque se centra en el factor emocional, esencial en todo ser humano, ayudándonos a ser más conscientes de aspectos oscuros, y facilitando, de este modo, el desarrollo de la persona” (p.40).

El Arteterapia como espacio simbólico le permite al niño y a la niña tener un mayor conocimiento sobre sí mismo, desarrollando de igual manera su autoexpresión y la exploración de sus emociones. En otras palabras:

El arteterapia y las actividades plásticas logran que la persona pueda enfrentarse de forma creativa a una serie de dificultades relacionadas con su existencia y la asimilación eficaz de las mismas. El autoconcepto se hace más sólido, cuando se brinda al cliente la oportunidad de que pueda observar, con el uso de medios plásticos, su forma de asumir retos y de afrontar sus propios errores siempre en compañía de un arteterapeuta que sostenga las emociones emergentes (López-Cao, 2006 en López, 2009, p.51).

Fortalecer el autoconcepto beneficia directamente a la capacidad de regular las emociones, que bien señala Cobo (2018): “ayuda en la regulación emocional porque el niño es capaz de explicar sus pensamientos, sentimientos y emociones internas” (p.32).

Para lograr esto, es necesario considerar tres elementos: la creación de una alianza

terapéutica, de un ambiente seguro y facilitador, y el uso de materiales artísticos adecuados para cada contexto y objetivos.

Respecto a la alianza terapéutica, el o la arteterapeuta debe ser una figura en la cual el niño y la niña pueda confiar y considerar como una base segura, que le proporcione contención, como también acompañamiento durante el proceso creativo, respetando siempre sus tiempos y necesidades: “la persona que ocupa el rol de figura de apego es aquella que brinda lo que se denomina la base segura y que estaría dada por el sentimiento de seguridad y tranquilidad que se deriva de la relación con el otro brindando confianza al niño para separarse y permitirle de este modo explorar el ambiente” (Ainsworth, 1989 en Álvarez et al. 2019).

La creación y consolidación de este vínculo estrecho y de confianza va a generar un nuevo espacio que se sitúa entre la fantasía y la realidad, abierto para la imaginación, el juego, la creación y el pensar. Esta zona intermedia es lo que Winnicott (1971) designa como *espacio potencial*.

Este espacio terapéutico, al disponerse como un *espacio transicional*, contribuye en el desarrollo hacia una independencia respecto de un *otro*. A partir de las características propias que conlleva el Arteterapia, como su aspecto lúdico y el despliegue de la creatividad, es posible la creación de una obra artística. Este objeto simbólico y tangible creado puede ejercer la función de un *objeto transicional* que le permitirá reconocer al niño y a la niña sus capacidades como individuo, potenciando su seguridad y autonomía.

Esto forma parte de su desarrollo emocional y será un recurso para elaborar estrategias de regulación.

Según Winnicott el acto creador tiene su origen en la primera infancia en donde la madre tendrá en la vida de su hijo un papel fundamental, ella será la principal encargada de satisfacer

sus necesidades, tanto físicas como emocionales proveyendo los cuidados necesarios para la supervivencia de su hijo; sin embargo, en ocasiones sucederá que ésta no puede acudir siempre en el momento en que el niño necesite de ella por lo cual, según este autor, el niño buscará un objeto sustitutorio que le ayudará a separarse de su madre durante su ausencia. Es un objeto que al niño le da seguridad y en el cual puede apoyarse en estados de intranquilidad o ansiedad (Parada, 2015, pp.15-16).

Materiales y Técnicas Arteterapéuticas

A través de los materiales artísticos es posible plasmar emociones y sentimientos. De esta manera la terapia artística busca que los elementos que el individuo no puede explicar con palabras, aparezcan por medio de la creación, desarrollando y fortaleciendo su autoconcepto. Es decir, el arteterapia tiene como base el entendimiento del desarrollo y de las teorías psicológicas, con el fin de ser un apoyo en conflictos emocionales, discapacidades psíquicas y sociales, autoestima, desestructuración personal y familiar, y otros problemas sociales y psicológicos (Martínez & López, 2004, p.9).

López (2011), en su publicación *Técnicas, materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos*, señala que el uso de medios otorga al arteterapia muchas posibilidades, ya que, al proponer técnicas materiales y recursos, se enriquecen las oportunidades de adaptar e innovar durante las sesiones.

Agrega en su investigación, que el uso de materiales y técnicas pueden ser ordenados desde dos aspectos importantes que apoyan el proceso arteterapéutico, como los son: Dimensión Psicológica, que considera la experimentación con el lenguaje visual y el valor simbólico de las imágenes, logrando la autoexploración emocional del usuario (p.184); y la Dimensión Matérica, que se refiere a las cualidades físicas y la conexión sensorial que propician

los materiales (p.186).

El uso de diversas técnicas y materiales, brindan al usuario la oportunidad de variar en la realización de su obra y considerar diversos caminos que lo lleven a desarrollarla utilizando los medios que más le acomoden. Para esto, López (2011), organiza los medios artísticos y técnicas, referidos a la clasificación de materiales según Nivel de Control, basándose en la investigación de Landgarten (1987), y según su Poder Evocativo, basándose en el trabajo de Kagin & Lusebrink (1978).

Tabla 1

Clasificación de Landgarten según el nivel de control técnico de cada medio plástico-visual

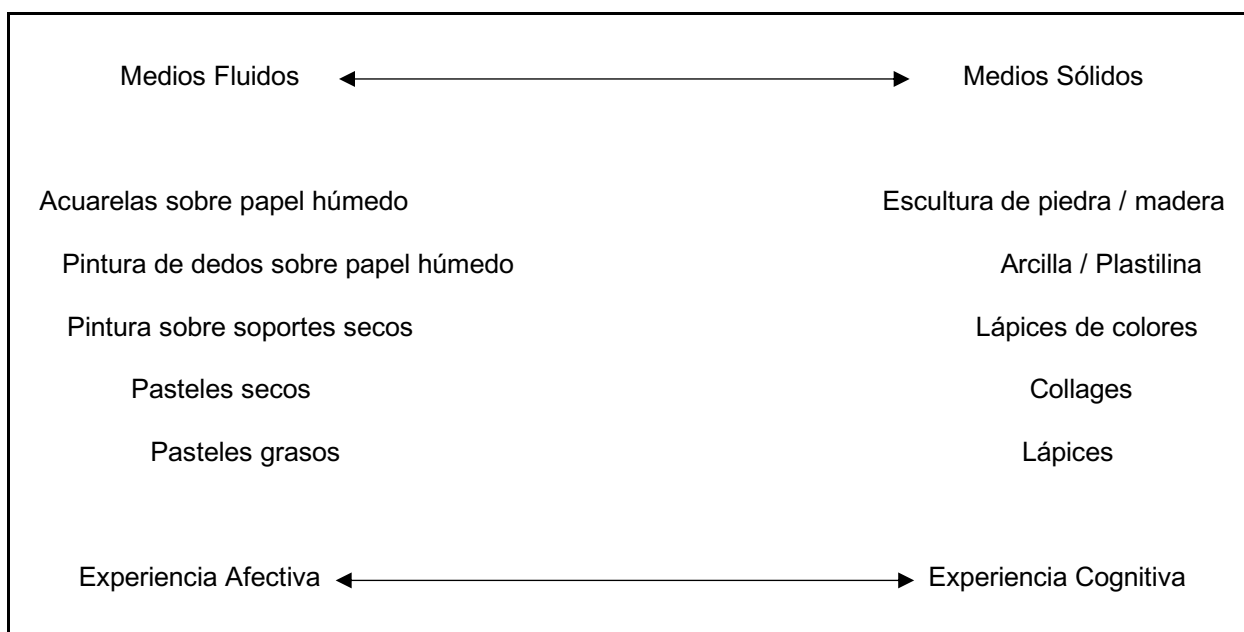
	Control Alto (Grado de dificultad baja)	Control Medio (Grado de dificultad medio)	Control Bajo (Grado de dificultad alto.)
Gráfico	- Lápiz de grafito (dureza media) - Lápices de colores - Lápiz pasta - Plumón	- Cera blanda - Pastel graso	- Carboncillo - Tinta China - Pastel seco - Tiza
Pictórico	- Témperas - Pinceles gruesos y brochas	- Pintura de dedos - Lápices acuarelables - Acrílicos - Pastel graso con trementina - Sprays	- Acuarela - Óleo - Rodillo - Espátula - Esponja
Tridimensional	- Plastilinas - Arcilla o barro - Pasta de sal	- Cartón pluma - Greda, Yeso - Material de desecho - Papel Maché	- Talla - Gubias - Moldes

Otros	- Revistas y papeles para collages	- Costura y estampado	- Grabado - Video - Fotografía - Ordenadores
--------------	------------------------------------	-----------------------	---

Nota. Recuperado de Técnicas, materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos, de López (2011). Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social.

Tabla 2

Clasificación de las propiedades de los medios artísticos propuesta por Kagin y Lusebrink



Nota. Recuperado de Técnicas, materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos, de López (2011). Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social.

Conocer las materialidades y sus posibilidades, permite hacer una elección adecuada para cada sesión, de la técnica que se propondrá al usuario, según los objetivos planteados y sus características.

Desde un punto de vista psicoanalítico, el uso de medios plástico-visuales aumentan las opciones expresivas y de autoconocimiento de contenidos velados por el consciente. Cuando se pinta o modela, es más fácil acceder a la realidad interna que con palabras. Debilita las defensas y relaja a la persona, facilitando la expresión de su intimidad (López, 2011, p.185).

Se debe tener en cuenta que cada usuario es diferente y que los acompañamientos terapéuticos se han de planificar de acuerdo a las características, diagnóstico y gustos personales, permitiendo el trabajo de la personalidad del individuo.

Edith Kramer (en López, 2011, p.188), pionera en el arteterapia, propone cinco formas de usar los materiales de arte y las reacciones psicológicas que podrían tener los pacientes:

- *Precursory Activity*, consiste en explorar las propiedades físicas de cada material y así experimentar las sensaciones perceptivas;
- *Chaotic Discharge*, trata de la utilización destructiva de los materiales para descargar emociones negativas intensas;
- *Art in the Service of Defense*, son los gestos gráficos convencionalmente estereotipados;
- *Pictographs*, son dibujos que reemplazan o complementan a las palabras;
- *Formed Expression*, son producciones que contienen un nivel simbólico complejo, cargadas emocionalmente.

Arteterapia Modalidad Grupal

En el trabajo de Arteterapia grupal con niños y niñas, la relación triangular, antes mencionada, es mucho más compleja, pues al ser una mayor cantidad de participantes los involucrados en el espacio terapéutico, existirá la tendencia a influenciarse entre ellos, con respecto a sus imágenes o pensamientos (Alonso, 2015).

Existen algunas razones de tipo general que justifican la utilización de la modalidad grupal, fueron descritas por Marian Liebmann en su libro *Art Therapy for Groups* (1986), estas son:

- “Aprendizaje social a través del trabajo grupal.
- Personas con necesidades semejantes pueden brindarse apoyo recíproco.
- Aprendizaje por medio del feedback.
- Desarrollar nuevos roles.
- Desarrollar recursos y capacidades.
- Ayuda a quienes les resulta demasiado intensa la intimidad del trabajo individual.
- Democráticos, compartiendo el poder y la responsabilidad.
- Según algunos terapeutas es más gratificante que el trabajo individual.
- Se ayuda a varias personas al mismo tiempo.

Sin embargo, el trabajo grupal también presenta desventajas, estas son:

- Dificulta la confidencialidad, por la cantidad de participantes.
- Dificultades para organizar los recursos.
- Algunos miembros reciben menos atención individual.
- Se puede estigmatizar o catalogar a un grupo” (p.6).

A pesar de lo anterior, se distingue una mayor cantidad de beneficios del trabajo grupal

que dificultades; ya que los elementos que abarca están en su mayoría orientados en la ayuda del individuo. Sin embargo, se debe tener en cuenta que es clave el trabajo del arteterapeuta, quien realizará una intervención con la cual se logren obtener resultados favorables en cada una de las sesiones.

Las sesiones grupales, están orientadas a desarrollar habilidades sociales, logrando el fortalecimiento del autoestima de los participantes, aprendiendo de las experiencias en la relación con otros y promoviendo el bienestar individual y social. Frente a esto, una investigación realizada por Alonso (2015), señala como una característica del Arteterapia en infancia, que los participantes constituyen una recreación del grupo familiar primario y ello posibilita que cada niño proyecte la transferencia sobre cualquiera de sus miembros.

Es decir, los vínculos significativos del niño y niña, aparecerán en su lenguaje visual naturalmente, y no tendrá conflicto en que sean expuestos al resto de los participantes, ya que, siente que comparte las mismas inquietudes con los que lo rodean.

Arteterapia y Escolaridad En La Segunda Infancia

A partir de la revisión de textos que dan cuenta de intervenciones arteterapéuticas en el ámbito escolar internacional y en Chile, se evidencian los efectos positivos y la gran oportunidad de utilizar el espacio educativo para este tipo de acompañamiento. Los canales de búsqueda fueron Pubmed, Google académico, Scielo, portal de revistas de la Universidad Complutense de Madrid, ajustando la antigüedad de publicaciones a los últimos 10 años. Las palabras claves para realizar la búsqueda fueron: Arteterapia y educación, Arteterapia y escuela, Arteterapia y contexto educativo, Arteterapia y niños.

De los artículos revisados para este apartado, arteterapia en el contexto educativo, se seleccionaron 12 archivos, de los cuales 7 corresponden a artículos indexados, dentro de ellos

1 estudio exploratorio y 1 revisión sistémica de estudio controlado. Además, se incorporaron 2 tesis de grado y 3 artículos no indexados. Mayoritariamente los artículos revisados corresponden a programas de intervención en donde se registran los procesos terapéuticos.

Investigación científica	Resumen/ Objetivos/ Conclusiones
Hautala, P. (2011). <i>Art Therapy in Finnish Schools: Education and Research</i> .	El artículo propone revisar los aportes del arteterapia en el ambiente de aprendizaje de los niños Finlandeses. El estudio se realizó en base a entrevistas a arteterapeutas y profesores de las escuelas. Según los hallazgos del estudio los beneficios de la terapia de arte en la escuela se pueden observar en tres niveles: Desarrollo del alumno potenciando su interacción social, con respecto al nivel laboral aporta al trabajo colaborativo, integrando las diversas disciplinas educativa, promoviendo la salud y el bienestar en la comunidad escolar.
McDonald, et al., (2019). <i>Primary-School-Based Art Therapy: Exploratory Study of Changes in Children's Social, Emotional and Mental Health</i> .	El objetivo del estudio es percibir cambios en la vida social en niños o dificultades en salud mental y emocional, después de participar en el programa de arteterapia. El estudio incluyó 45 niños y 10 profesores de Reino Unido. Las sesiones eran individuales y el estudio tuvo una duración de 3 años. Se aplicó cuestionario de capacidades y dificultades además de entrevistas a profesores y a los participantes. En este estudio se destacó la percepción positiva que tuvieron los participantes y cambios en los aspectos sociales, emocionales y mentales de los niños. Pensar y hacer arte facilita la expresión y procesamiento de las dificultades de los estudiantes. Otro de los aspectos destacados por los participantes es la libertad para crear y resaltan el hecho de que el lugar de trabajo era tranquilo y privado.
McDonald, A. and Drey, N., (2017). <i>Primary-School-Based Art Therapy: A Review of Controlled Studies</i> .	Revisión sistémica de estudios controlados de los beneficios del arteterapia en escuela primaria. Los 4 papers revisados tienen relación con arteterapia en niños con dificultades disciplinarias, beneficios del arteterapia para niños con trastornos de aprendizajes y efectos de la pintura para reducir síntomas del trastorno oposicionista desafiante (Khadar, Babapour, & Sabourimoghaddam,

	2013a). Paper relacionado al trabajo con pintura para niños con Trastorno de ansiedad por separación, muestra mejoría en la emocionalidad y comunicación en los participantes del grupo de arteterapia (Khadar, Babapour & Sabourimoghaddam, 2013b). Regev & Guttmann (2005), en Israel se reportaron mejoras en la autoestima de los niños participantes en el grupo de arteterapia. Los enfoques estudiados son en formato grupal terapia tradicional, terapia no directiva, terapia de pintura y terapia cognitivo conductual, con una duración entre 12 y 25 sesiones. A partir de la revisión se concluye que el arteterapia en las escuelas no tiene efectos negativos. Los estudios sugieren que el arteterapia en la escuela primaria le puede traer beneficios a los niños que presentan comportamiento inadecuado en el aula, trastorno de oposición desafiante, trastorno de ansiedad por separación, lugar de control y autoconcepto. Concluye además la falta de investigaciones sólidas en la materia.
--	---

Modelos de intervención	Resumen/ Objetivos/ Conclusiones	Resumen de actividades y materiales
Marín, J., (2014). <i>Ayni: Por una Infancia sin Fronteras. Arteterapia con Hijos de Migrantes en el Norte de Chile.</i>	Programa arteterapéutico para hijos de migrantes, principalmente de Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia. El taller se realiza en las escuelas, pero fuera del horario. Los principales objetivos del taller Otorgar un espacio seguro para trabajar sobre las necesidades de los niños participantes. Fomentar en el grupo relaciones de convivencia colaborativa y orientadas a la valoración positiva de la diversidad cultural. Contribuir en el descubrimiento de sus herramientas psicosociales para el desarrollo personal. Los grupos estaban compuestos por un máximo de 5 participantes Las principales dificultades de los niños migrantes, es la discriminación, situación que se	Las técnicas utilizadas son el dibujo, la pintura, el reciclaje y el collage. Al finalizar los trabajos se invita a compartirlos con el grupo generando el diálogo.

	da principalmente en la escuela. El espacio aportó un lugar seguro, permitiendo evidenciar los procesos emocionales al que estaban enfrentados estos niños.	
Albert, R., (2010). <i>Being Both: An Integrated Model of Art Therapy and Alternative Art Education</i>.	Se propone un modelo combinado de educación artística y arteterapia debido a la dificultad de sacar a los niños del aula. Se identifica el producto artístico deseado basado en los requisitos curriculares, las necesidades del grupo, y la aplicación de un proceso terapéutico. A modo de conclusión se establece que la escuela no quita valor al arteterapia, si no potencia su uso y promueve que muchos niños tengan acceso a ella. Se debe tener claridad en la planificación y no perder de vista los principales requisitos del arteterapia presentados por Wadeson (1987), expresión, trabajo con materiales de arte, relación niño-terapeuta- obra de arte y la creatividad.	Actividades que exploran varias técnicas y materiales (arcilla, dibujo, pintura) basados en la observación de la postura corporal en una imagen. Narrativa personal, a partir de la observación de imágenes, los estudiantes elaboran su historia como un viaje. En el proceso, utilizan el dibujo para dilucidar en dónde se encuentran ahora y hacia dónde quieren ir. Realizan bocetos que sirven de base para el trabajo final que es una acuarela de gran formato. Propone la utilización de individuales con las imágenes de los materiales que se utilizan en cada proyecto para facilitar la organización de los estudiantes.
Baquero R., Rosales P. (2016). <i>Aviones de Papel. Grupos de arteterapia en la Escuela</i>.	Atención psicoemocional a niños de 6° grado (25 niños). Uno de los objetivos es acompañar el proceso de cambio de los niños.	Las sesiones tienen un formato no directivo. Los aviones de papel surgen de los intereses de los niños y de la necesidad de libertad.
Mora, N., (2019). <i>Arteterapia Una Herramienta Para Trabajar la Educación Emocional Dentro del Aula de Primaria</i>.	Educación emocional a través del arteterapia. El objetivo general es formar a los alumnos en su totalidad y mostrarles las habilidades necesarias para auto conocerse y poder conocer al resto de personas que viven en la sociedad. Además de mejorar el ambiente en el aula trabajando la inclusión y la resolución de conflictos entre otros.	Las actividades planteadas se basan en la identificación de emociones y el color. Inicia con actividades relacionadas al <i>Monstruo de las Emociones</i>. Escritura del nombre y decoración libre y personal para reafirmar identidad. Identificación de emociones y representación pictórica. Las actividades son planteadas de manera individual excepto la última en parejas en donde se les asigna una emoción y deben crear un lema y representación visual. Los materiales utilizados durante las sesiones son principalmente:

		rotuladores, lápices de colores, lápiz grafito, pintura de dedos, cartulinas y hojas de block.
Hannigan S. et al., (2019). <i>Drawing on Creative Arts Therapy Approaches to Enhance Inclusive School Cultures and Student Wellbeing.</i>	Documenta las prácticas y el valor del arteterapia, para estudiantes que actualmente tienen en riesgo su salud mental. Un beneficio de las intervenciones terapéuticas en entornos escolares es que son más inclusivas y disponibles para niños y niñas, promoviendo la inclusividad, especialmente cuando los estudiantes tienen la seguridad de que las expresiones y la forma de crear son válidas (Chapman, 2015). En las conclusiones propone incluir un arteterapeuta en las escuelas para abordar la salud mental y la inclusión.	Actividades enfocadas a potenciar el desarrollo de una narrativa personal. Actividades que permitan a los estudiantes ampliar su libertad de expresión.
Malchiodi, C., (1997). <i>Art Therapy in Schools.</i>	Menciona la relación entre la educación artística y el arteterapia. El arte por sí solo ofrece experiencias terapéuticas que facilitan la autoexpresión, aprendizaje interpersonal y crecimiento creativo. Ya diversos autores (Shostak, DiMaria, Salant, Schoebel, Bush, Minar & Pollakoff, 1985) expusieron sus experiencias de arteterapia en escuelas, manifestando que esta debe ser entregada en un espacio diferente al aula formal. Henley (1992), enfatiza la importancia de la creación artística en el trabajo con niños y niñas, y proporciona una definición del término <i>educación terapéutica del arte</i> , que se refiere a la educación artística que reconoce y utiliza los beneficios terapéuticos del proceso de arte. Se menciona además al arteterapia en contextos educativos como una alternativa favorable para acompañar a los niños, puesto que el ambiente psiquiátrico puede ser desfavorable y poco atractivo.	

Miret M. & Monclús G., (2012). <i>Arteterapia para Todos, la Clave Está en la Diferencia. Arteterapia.</i>	Proyecto que se desarrolla en el ámbito escolar y busca la relación entre emoción y cognición a través del diálogo con las imágenes. Los objetivos son desarrollar el arteterapia desde la diferencia y la heterogeneidad, favorecer la inclusión escolar, potenciar el desarrollo de las competencias sociales, emocionales, cognitivas y comunicativas de los alumnos y favorecer su calidad de vida y la salud integral.	<i>Diferencias, Mala Hierba:</i> Los niños establecen lo que les influye negativamente. <i>La Mini Caja:</i> Caja de papel elaborada por uno de los participantes, genera curiosidad y pasa de mano en mano en donde cada integrante manifiesta su apreciación. <i>Aviones Blancos:</i> Lanzamiento de aviones de papel que genera un descontrol inicial, pero promueven el autocontrol posterior. <i>Orquesta:</i> Composición musical grupal que potencia la sincronía.
Ros C., (2014). <i>Arteterapia en el Contexto Educativo.</i>	Estudio de enfoque cualitativo, para analizar el uso que los profesionales del sector educativo hacen de las técnicas de arteterapia en el aula. Menciona las técnicas que son empleadas, el tiempo que le dedican, la finalidad con que las usan y los beneficios en los estudiantes. A partir del estudio se evidencia el uso de técnicas arteterapéuticas en el ámbito educativo por profesionales de diversas áreas para complementar el aprendizaje, motivar o como medio de relajación. Las técnicas mencionadas tienen como principal objetivo potenciar su autoconocimiento y su conexión con las emociones. La modalidad de trabajo grupal es la que se utiliza con mayor frecuencia.	Dibujo, pintura y video resultan ser las técnicas y medios más utilizados y de mayor interés por los estudiantes.
Sánchez, M. (2011). <i>Creatividad, Arte y Arte Terapia una Herramienta Eficaz en la Escuela.</i>	El documento tiene como intención dar una visión general del arteterapia, el juego y el dibujo como herramienta para el desarrollo integral de los niños y su relación con el entorno. Establece el juego como herramienta facilitadora en el proceso arteterapéutico con niños y niñas. Con relación al arteterapia en las escuelas, manifiesta los aportes en cuanto	Dibujo espontáneo y libre, con el fin de lograr la expresión y comunicación, vinculada a la etapa de desarrollo del estudiante. La estructura del dibujo está determinada por su edad y nivel de maduración y el estilo del dibujo refleja sus actitudes y preocupaciones.

	a la expresión, socialización, comunicación, relajación y la educación artística como medio alternativo para adquirir aprendizajes.	
--	---	--

A partir de lo revisado en el campo internacional se puede dar cuenta, en primera instancia, de la falta de investigación sólida que refuerce el aporte del Arteterapia en la segunda infancia, en el ámbito escolar.

Los programas y estudios principalmente se encuentran en España, Estados Unidos e Inglaterra, en donde el Arteterapia ocupa un lugar importante en la promoción, prevención y tratamiento de salud mental en niños y niñas, sin embargo, se hace necesaria más investigación.

En Chile no existe evidencia científica que dé cuenta del uso de arteterapia en contextos escolares; sólo es posible encontrar estudios de casos.

De acuerdo con lo investigado, una de las principales razones para ver el espacio de la escuela como una buena instancia para incorporar programas de Arteterapia es la accesibilidad que tienen los niños y niñas a ésta, ya que pueden tener las mismas oportunidades de acompañamiento en el ámbito social, comunitario y emocional. Proponer programas de promoción de la salud podría significar un avance en la educación integral de los estudiantes, aportando al cumplimiento de lo estipulado en la ley general de educación (LGE) en su artículo 2°, en el cual se establece lo siguiente:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas.

Los textos revisados documentan diversos tipos de intervenciones; grupales, individuales, directivas y no directivas, utilizando las sesiones individuales principalmente para el tratamiento de algunos trastornos, mientras que las sesiones grupales para la promoción y prevención de diversos trastornos de salud mental, como también para potenciar el autoestima, desarrollar habilidades sociales, y trabajar la gestión emocional en procesos de cambio.

Por otra parte, se menciona que el espacio educativo es favorable para el acompañamiento en procesos terapéuticos, para niños y adolescentes, puesto que es más atractivo y familiar que el ambiente psiquiátrico (Albert, 2011).

Una de las maneras para integrar el Arteterapia en la escuela es a través de las clases formales de educación artística. Según la evidencia, resulta conveniente utilizar recursos arteterapéuticos en el trabajo en aula manejando los contenidos establecidos por el currículum, pero agregando además el foco terapéutico del arte. Para esto, se debe de tener presente los principales requisitos del Arteterapia presentados por Wadeson (en Albert, 2011), los cuales corresponde a desarrollar y potenciar la expresión, trabajar con materiales artísticos, establecer y cuidar la relación terapeuta - niño - obra de arte y fomentar la creatividad. Desde esta perspectiva, expandir el uso de los recursos arteterapéuticos en el aula entrega la posibilidad de que más niños y niñas tengan acceso a ella.

Con respecto a los materiales utilizados, estos son diversos y dependerán de los objetivos arteterapéuticos y los intereses y motivaciones de los niños y niñas; coinciden en el uso de pinturas, lápices y collage principalmente. Por otro lado, parece interesante la inclusión de recursos audiovisuales, puesto que actualmente el acceso a la tecnología es más fácil, por lo que considerar estas estrategias conlleva a una conexión más fluida con los recursos disponibles.

Programa De Intervención

Objetivo General

Promover, a través de un taller de arteterapia, la regulación emocional en estudiantes de 1º Básico como apoyo frente a la transición escolar al primer ciclo.

Objetivo Específicos

- Identificar las emociones y sentimientos que surgen en estudiantes de primero básico.
- Reconocer emociones y vivencias asociadas al inicio de la escolaridad básica.
- Explorar herramientas de expresión artística que beneficien la regulación de emociones asociadas a la transición escolar.
- Integrar recursos artísticos de gestión de emociones que propicien su bienestar en la etapa escolar.

Descripción Del Proyecto

El Taller de Arteterapia para Promover la Regulación Emocional en Estudiantes de 1º Básico, Como Apoyo Frente a la Transición Escolar, tiene como propósito acompañar a los niños y niñas en el proceso de cambio hacia la etapa escolar, con énfasis en la gestión de emociones que surgen natural y espontáneamente, para evitar posibles desregulaciones emocionales que impidan el desarrollo normal de su infancia.

Para esto se sugiere realizar las sesiones dentro del horario escolar, específicamente en la hora lectiva de orientación, y en caso de no contar con este bloque horario se coordinará con la institución escolar correspondiente. Las sesiones se realizarán semanalmente y tendrán una duración de 45 minutos cada una, con un total de 8 sesiones divididas en 4 módulos de trabajo asociados a cada objetivo específico.

Además, se incluye una sesión inicial que contempla la participación de todo el curso en donde se explica el funcionamiento del taller y se realiza un diagnóstico participativo recogiendo sus principales fortalezas, habilidades, desafíos y preocupaciones asociadas al periodo de cambio que están viviendo.

Se solicitará a la institución escolar colaboración en la gestión para obtener documentación referida a anamnesis y consentimientos informados de cada participante del taller, que deberán ser recepcionados previo al inicio de las sesiones.

El taller está orientado a todos los y las estudiantes que cursan primero básico y cada curso estará dividido en 4 subgrupos para lograr un acompañamiento más personalizado y un mejor dominio de grupo. En caso de contar con más de 4 cursos por nivel, se coordinará con cada establecimiento los horarios y metodología de implementación del programa.

El taller se realizará en una sala acondicionada especialmente para la actividad a la cual asistirá el grupo seleccionado, mientras el resto del curso permanecerá en la sala de clases con el profesor asignado por la institución, desarrollando la programación curricular.

Se incluirá además un material de apoyo para utilizar en familia, con el fin de hacerlos partícipes en la identificación de emociones.

Requisitos Del Espacio Donde Se Realiza El Taller. Para realizar de manera apropiada el taller de Arteterapia es necesario contar con un espacio acorde que brinde las comodidades necesarias a los y las estudiantes y arteterapeuta. La sala debe ofrecer un mínimo de requisitos que se enumeran a continuación, considerando un número máximo de 12 participantes en cada sesión.

- Cantidad de sillas acorde al número de participantes.
- Mesas o mesones acorde al número de participantes.
- Alfombra y/o cojines, colchonetas, tatamis, etc.
- Zona de lavado de material dentro o fuera de la sala taller, de fácil acceso.
- Luz natural y/o artificial.
- Privacidad.
- Espacio para guardar trabajos y materiales del taller.
- Pared disponible para pegar papeles de gran formato.
- Enchufe.

Criterios Para La Formación De Grupos. Los estudiantes que conformarán cada grupo de trabajo serán asignados por el profesor jefe, en conjunto con el equipo de psicorientación del establecimiento. A su vez, este equipo será el encargado de sugerir el grupo que debe comenzar con las sesiones, considerando la mayor necesidad de acompañamiento.

El grupo debe presentar afinidad entre los participantes y heterogeneidad, considerando los siguientes aspectos:

- Género.
- Habilidades sociales.
- Dificultades emocionales (en caso de que exista).

No podrán participar del taller de arteterapia los y las estudiantes que presenten los siguientes criterios:

- Diagnóstico psiquiátrico incompatible con el taller, descrito por especialista.
- No contar con la autorización del apoderado o tutor.

Evaluación Del Taller Profesores y Equipo De Psicorientación. Antes de iniciar y al finalizar el taller se realizarán entrevistas a profesores jefes y equipo de psicorientación encargado del curso, para determinar las principales características y dificultades del grupo curso y para evaluar los efectos del taller de arteterapia.

Las entrevistas iniciales serán semi estructuradas, el registro será auditivo y guiadas por las siguientes temáticas:

- Principales características emocionales de los niños que ingresan a 1° básico.
- Principales dificultades emocionales observadas en los niños de 1°básico.
- Momentos observados que generan mayor dificultad en la regulación emocional.
- Momentos observados que generan mayor disfrute en los niños de 1° básico.
- Expectativas generales del taller de Arteterapia.

Las entrevistas finales serán semiestructuradas con registro auditivo y guiadas por las siguientes temáticas:

- Cambios observados en los niños que participaron en el taller de Arteterapia.
- Cambios observados en el curso después de la participación de todos los niños en el taller de Arteterapia.
- Efectos negativos observados en los niños participantes del taller de Arteterapia
- Cumplimiento de expectativas iniciales.

Evaluación De Cada Sesión. Para evaluar la participación de los estudiantes en cada sesión se dispondrá de un panel de emociones que contiene rostros con diferentes expresiones faciales representando las emociones primarias (alegría, tristeza, miedo, asco, ira y sorpresa), además contará con los nombres de los participantes pegados a apretadores. Al ingresar a la

sala de taller cada niño y niña ubicará su nombre en el rostro que corresponde dando respuesta a la pregunta ¿Cómo me siento hoy? Y al finalizar cada sesión tienen la posibilidad de reubicar su nombre respondiendo a la pregunta ¿Cómo me siento después del taller? En ambos momentos habrá registro fotográfico de la ubicación de nombres.

Al finalizar cada sesión se completará una bitácora para registrar asistencia, uso del panel de emociones y desarrollo de la actividad.

Diseño Del Taller

El taller cuenta con 9 sesiones en total, una sesión inicial dirigida al grupo curso completo, a modo de diagnóstico participativo y 8 sesiones divididas en 4 módulos que buscan cumplir con diferentes objetivos específicos.

Resumen de Actividades Del Taller

Módulo	Objetivos de cada sesión	Actividades	Tiempo	Materiales
Sesión inicial Presentación del taller y Diagnóstico Participativo Curso completo.	Informar sobre las características del taller. Recoger información relevante de los niños y niñas de primero básico.	Tríptico: <i>¿Cómo Me Siento?</i> Pliego 1: <i>¿Cómo te sientes hoy?</i> Pliego 2: <i>¿Qué es lo mejor de estar en primero básico?</i> Pliego 3: <i>¿Qué es lo más complicado de estar en primero básico?</i>	45 min	Post it blancos para dibujar. Plumones de colores. 3 pliegos de papel hilado.
Módulo 1 Identificar las emociones y sentimientos que surgen en estudiantes de primero básico.	Sesión 1: Reconocer emociones y sentimientos personales a través de la introspección.	<i>Espejito, Espejito.</i> Se guía una imagería en donde se invita a los estudiantes a visualizar cómo sería su reflejo frente a un espejo, su rostro y colores que los acompañan. Posteriormente se les invita a dibujar un autorretrato plasmando lo que imaginaron. Al finalizar su autorretrato tiene la opción de pintar y decorar el marco del espejo.	45 min	Alfombra, mantas, imágenes impresas de espejos, lápices de colores, elementos para decorar.
	Sesión 2: Reconocer emociones y sentimientos a través de la observación de imágenes en medios de comunicación.	<i>Las Caras de Mis Emociones.</i> Sobre una pared disponible se pegan recortes de diferentes rostros, situaciones, objetos y lugares, se pide que los observen. Luego observan el panel de emociones, donde se ubicaron inicialmente y toman los recortes que se relacionan con su emoción actual. Para finalizar se les pide que tomen uno o más colores de lápiz pastel para asociarlo a esa emoción. Crean composición utilizando los recortes y los lápices de color sobre una hoja de block	45 min	Pliegos de cartulinas de siete colores, revistas, diarios, pegamento en barra, tijeras.

Módulo 2 Reconocer emociones asociadas a la transición escolar	Sesión 1: Identificar las principales emociones asociadas a este periodo escolar, personificándolas a través de elementos figurativos.	<i>Creando Mis Personajes.</i> Personificar las dos emociones más significativas para cada uno de los participantes, tomando como base rollos de papel higiénico, para así crear elementos figurativos tridimensionales provenientes de su imaginación.	45 min	Rollo de papel higiénico, pegamento en barra y diversos materiales para decorar como: lanas, ojos, papeles de colores, cartulinas, brillantina, glitter, papel volantín, botones, limpia pipas, cartulina metálica, lápices marcadores, témpera sólida. Ovillo de lana.
	Sesión 2: Reconocer emociones asociadas a la transición escolar.	<i>Los Bichitos de Mis Emociones.</i> Salpicar témperas de colores sobre una hoja de papel hilado, que luego, al doblarla, formará una mancha de la cual se debe identificar alguna forma que permita crear un bicho. Posteriormente asociar esta figura a una emoción.	45 min	Papel hilado, témperas de colores, marcadores, plumas de colores, recortes de ojos, bocas, narices (elementos para decorar)
Módulo 3 Explorar herramientas de expresión artística que permitan, a través de la autorregulación emocional, el manejo de las emociones asociadas a la transición escolar.	Sesión 1: Explorar la técnica artística del modelado con masa de sal para la realización de formas libres favoreciendo la concentración y relajación Practicar ejercicios de respiración para manejar síntomas ansiosos	<i>Masitas de Calma.</i> El grupo se organiza sentándose en sus sillas y formando un círculo, en el centro se ubica una mesa y sobre ella masas de sal de diferentes colores. Las masas de sal están dispuestas en diferentes recipientes. Cada niño debe sacar un trozo de masa del color que escoja. Luego de esto, se vuelve a su asiento donde la puede manipular libremente por unos minutos, se les pide que piensen en su animal favorito y lo formen con la masa.	45 min	Silla para cada participante, mesa central, recipientes con masas de sal (por lo menos 4 colores), parlante, caja de cartón para guardar trabajos.
	Sesión 2: Explorar de manera libre diversas materialidades Entregar una herramienta lúdica para que los niños y niñas puedan expresar sus emociones y preocupaciones.	<i>Quitapenas.</i> Se lee el cuento <i>Ramón Preocupón</i> de Anthony Browne. Se invita a responder la siguiente pregunta ¿Qué me preocupa hoy? los niños y niñas comentan de manera libre. Posteriormente se disponen los materiales en el centro del círculo, los niños tienen la libertad de elaborar su quitapena de manera creativa con los materiales disponibles. Se pueden ubicar para trabajar en cualquier lugar dentro de la sala. Se sugiere utilizar el palo de	45 min	Alfombra o cojines, palos de helado, limpiapipas, pegamento, tijeras, cartulinas de colores cortadas en círculo y plumones. Los materiales pueden variar según disponibilidad

		helado para el cuerpo y posteriormente cubrir con lanas, cartulinas o simplemente pintarlo. Al finalizar se ubican nuevamente en círculo y se invita a poner un nombre a sus quitapenas.		
Módulo 4 Integrar recursos artísticos de gestión de emociones que propicien su bienestar en la etapa escolar.	Sesión 1: Promover un momento de alegría utilizando la risa como herramienta de bienestar Valorar momentos alegres dentro de la escuela aplicando elementos artísticos.	<i>Ataque de Risa.</i> Las sillas están ubicadas una frente a otra y se invita a que los niños y niñas se sienten en ellas. La actividad consiste en que un grupo intente hacer reír al otro con muecas y sonidos durante 30 segundos. Al terminar el tiempo, otro grupo debe hacer reír a sus compañeros y compañeras. Una fila de estudiantes serán el grupo A y los que están frente a ellos serán el grupo B. Según la indicación del/a arteterapeuta se invierten los roles.	45	Lápices de colores de diversos tipos, hojas de block, música alegre, cordel y ganchos de ropa.
	Sesión 2: Propiciar estados de calma frente a diversas situaciones. Comprender la importancia de la respiración en los momentos complicados. Fabricar instrumentos que ayuden a la autorregulación.	<i>Navegando en Mi Barco.</i> Se invita a que se recuesten en el piso, idealmente sobre alfombra, escuchan atentos las indicaciones y logran sentir su respiración, para ello ubican sus manos sobre el vientre y pecho. Se pone sobre su vientre un barquito de papel que se moverá dependiendo del tipo de respiración. Se hace referencia a cómo se agita nuestra respiración cuando estamos intranquilos y al respirar de manera lenta y profunda logramos calmarnos. Finalizan pintando un mar en calma para pegar sus barquitos.	45	3 pliegos de papel kraft, pinceles para cada niño, témperas, mezclador o plato de cartón para cada niño, barco de papel para cada niño. Infografía para cada niño.

Conclusión

Comprender la infancia desde una mirada integral, permite la adaptación y creación de herramientas que aporten a las necesidades y problemáticas de su particular etapa de desarrollo. El estar conscientes de lo que genera el inicio del período escolar, que incluye enfrentarse a cambios y nuevos desafíos, revela la necesidad que existe en la educación en Chile respecto a una formación sólida referida a la educación emocional, pues existe una preocupación en la articulación, con respecto a lo académico, más no en acompañar y contener el proceso personal de cada estudiante.

La familia ocupa un rol importante en este periodo de transición, pues estos primeros vínculos son relevantes para su desarrollo emocional y en posteriores experiencias sociales. Si esta base se construye de manera segura, va a entregar una mayor estabilidad emocional.

Asimismo, es relevante el rol que cumple la institución escolar, en particular la figura del profesor o la profesora que recibe al niño y la niña en sus primeros años de formación y que comienzan a infundir en ellos el enfoque educativo y las dinámicas asociadas a la convivencia diaria con pares y adultos.

Es entonces indispensable apoyarlos en esta transición desde el rol de la escuela, que al ser un nuevo espacio donde pasarán más tiempo alejados de sus figuras principales, deberá acogerlos y acompañarlos convirtiéndose en una nueva figura en la cual puedan confiar y sentirse contenidos.

La importancia de incluir el Arteterapia en la escuela, otorga la posibilidad de que una mayor cantidad de niños y niñas puedan tener acceso a sus beneficios. Algunos de ellos, atenuar la carga emocional que implica el inicio de la escolaridad básica, aportando en el reconocimiento, identificación y expresión de sus emociones que proveerá estrategias para su regulación.

El carácter lúdico del Arteterapia ofrece un medio más amigable para trabajar estas temáticas complejas, siendo el lenguaje no verbal una forma de expresión menos amenazante, permitiendo por medio de la creatividad y la imaginación, elaborar símbolos de su mundo interior que reforzarán su autoconcepto.

Ante esto surge la interrogante de cómo sería la escolaridad si el Arteterapia fuera parte del currículum, considerando los aportes significativos que entrega esta disciplina en la gestión de recursos emocionales de niños y niñas.

Además, la necesidad de contar con evidencia científica nacional que avale los beneficios del Arteterapia en las escuelas chilenas y así pueda ser considerado como un recurso formal dentro del currículum.

Referencias

- Albert, R. (2010). Being Both: An Integrated Model of Art Therapy and Alternative Art Education. *[Un modelo integrado de arteterapia y educación artística alternativa]*, *Art Therapy*, 27(2), pp.90-95.
- Allen, P. (1997). *Arte-Terapia: Guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad*. Gaia Ediciones.
- Alonso, M. (2015). *El grupo de arteterapia como elemento de mejora en la competencia social de los niños y niñas en educación infantil y primaria* [Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia]. Dialnet.
- Álvarez, S., Hidalgo, N. U., Morán, M. D. y Reyes, R. A. (2019). Factores que inciden en el apego seguro. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 5(9), pp. 8-12.
- Aresté, J. (2015). *Las emociones en educación infantil: sentir, reconocer y expresar*. [Trabajo de grado, Universidad Internacional de la Rioja] <https://bit.ly/34CSp36>
- Baquero R. & Rosales P. (2016). Aviones de papel. Grupos de arteterapia en la escuela. "Paper Planes". Art therapy groups in a state school. *Teoría y práctica grupoanalítica*. 6(1), pp.7-16.
https://www.researchgate.net/publication/315797727_Aviones_de_papel_Grupos_de_art_eterapia_en_la_escuela_Paper_Planes_Art_therapy_groups_in_a_state_school
- Bennet, S. & Walkup, J.T. (2019). Anxiety disorders in children and adolescents: Epidemiology pathogenesis, clinical manifestations, and course. *UpToDate*. Marzo 16, 2019
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis. <https://bit.ly/2HlwQp2>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*. 21(1), pp. 7-43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

- Campo, L.A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia, *Psicogente*, 17(31), pp. 67-79. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551994006>
- Capponi, R. (1987). *Psicopatología y Semiología Psiquiátrica*. Editorial Universitaria. http://www.bibliodrogas.gob.cl/biblioteca/documentos/SICOLOGIA_5192.PDF
- Carr, R. (2008). Sensory Processes and Responses en Hass-Cohen y Carr (Ed.) *Art Therapy and Clinical Neuroscience*. (pp. 43-61). Jessica Kingsley Publishers
- Christian, D. (2008). The Cortex: Regulation of Sensory and Emotional Experience en Hass-Cohen y Carr (Ed.) *Art Therapy and Clinical Neuroscience*. (pp. 62-75). Jessica Kingsley Publishers
- Clemente, R & Adrián, J (2004). Evolución de la Regulación Emocional y Competencia Social. *Revista electrónica de motivación y emoción*. (7), pp.17-18. <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022608105/texto.html>
- Da Silva, R., & Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), pp. 9-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80231541002>
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. (1ª ed.) Paraninfo.
- Cobo, V.L. (2018). *Influencia del Arteterapia en el autoconcepto de niños de 6-12 años* [Tesis de Pregrado, Universidad San Francisco de Quito]. <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/7365/1/137555.pdf>
- Díaz- Serrano, J. (2015). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. *Revista electrónica Educare*, 19(3), pp. 1-14. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.8>
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las Emociones en Arteterapia. *Papeles de Arteterapia y Educación Artística Para la Inclusión Social*, (2), pp. 39-49. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110039A>

- Fabian, H. & Dunlop, A-W. (2007). Outcomes of Good Practice in Transition Process for Children Entering Primary School. Early Childhood Development. (Working Paper No.42) <https://bit.ly/2TFrCwt>
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M.J., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, (26), pp.125-147. <https://bit.ly/3e78Ckf>
- Fondo de investigación y desarrollo en educación. (2016). *Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y evaluación*. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911436.pdf>
- Golemann, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós. <https://bit.ly/3e7k0fK>
- Grau, A. (2000). Violencia ejercida por los sistemas protectores. Grau, A. & Meneghello, J. (Eds), *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia*. Editorial Médica Panamericana, (pp.212-219).
- Haeussler, I., (2000). Desarrollo emocional del niño. Grau, A. & Meneghello, J. (Eds), *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia*. Editorial Médica Panamericana, (pp.54-59).
- Hannigan S; Grima-Farrell C; Wardman N. (2019). Drawing on creative arts therapy approaches to enhance inclusive school cultures and student wellbeing. [Aprovechando enfoques de terapia de artes creativas para mejorar las culturas escolares inclusivas y el bienestar de los estudiantes], *Issues in Educational Research*, 29, (pp. 756 - 773). <https://www.iier.org.au/iier29/hannigan.pdf>
- Hass-Cohen, N. (2008a). Partnering of Art Therapy and Clinical Neuroscience en Hass-Cohen y Carr (Eds.) *Art Therapy and Clinical Neuroscience*. (pp. 21-42). Jessica Kingsley Publishers
- Hautala, P. M. (2011). Art therapy in Finnish schools: education and research [Arteterapia en las escuelas finlandesas: educación e investigación], *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, (6), pp. 71-86. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/37085>

Lecaros, S. & Araya, C. (2000). Rechazo escolar. Grau, A. & Meneghello, J. (Eds), *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia*. Editorial Médica Panamericana, (pp.855-860).

Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología*. (5), pp. 15-24.
<https://www.formacionib.org/neuropsicologiaemocion.pdf>

Lewin, M. (2004). Juego, fantasía del más allá del espacio transicional, *Psicoanálisis. Revista digital de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, 26 (2), pp. 351-374.

Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación (LGE). 17 de agosto de 2019.

Liebmann, M. (1986). Art Therapy for groups: *A handbook of themes and exercises*. (1ª Ed). Routledge Editorial.

López, C. I. (2010). El juego en la Educación Infantil y Primaria. *Revista De la Educación en Extremadura*, pp. 22-23. <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>

López, M.D. (2009). *La intervención arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10794/LopezMartinez.pdf>

López, M.D. (2011). Técnicas, materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. (6), pp. 183-191. Madrid. Servicios de publicaciones UCM.

Lowenfeld, V. & Brittain, L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. (2ª ed.) Kapelusz.

Malchiodi, C. (1997). Art Therapy in Schools. *Art Therapy*, 14(1), pp.2-4.
<https://doi.org/10.1080/07421656.1997.10759246>

- Marín, A. J. (2014). Ayni: Por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile. *En Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. (9). pp. 61-72. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2014.v9.47482
- Martínez, N. & López, M. (2004). *Arteterapia y Educación*. Comunidad de Madrid, Consejería de educación y Dirección General de Promoción Educativa (Eds.).
- McDonald, A. & Drey, N. (2017). Primary-school-based art therapy: a review of controlled studies. *International Journal of Art Therapy [Arteterapia en la escuela primaria: una revisión de estudios controlados. Revista internacional de arteterapia]*, 23(1), (pp.33-44).
- McDonald, A., Holttum, S. & Nicholas St J. Drey (2019). Primary-school-based art therapy: exploratory study of changes in children's social, emotional and mental health, *International Journal of Art Therapy*, 24(3), pp. 125-138. <https://doi.org/10.1080/17454832.2019.1634115>
- Milicic, N. , Berger, C. , Torretti, A. Alcalay (2014). *Aprendizaje Socioemocional: Programa BASE (Bienestar y aprendizaje Socioemocional)*. Grupo Planeta. https://books.google.cl/books/about/Aprendizaje_Socioemocional.html?id=VG CXAAQBAJ&redir_esc=y
- Ministerio del interior y seguridad pública. (2016). Aprendamos a Crecer 1° básico. https://issuu.com/sendagob/docs/aprendemosacrece_cuadernilloalumno_6679d8360d3b89
- Ministerio de salud (2017). Programa de apoyo a la salud mental infantil de niños y niñas de 5 a 9 años. <http://www.crececontigo.gob.cl>
- Miret, M. & Jové G. (2011). Arteterapia para todos: La clave está en la diferencia. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, pp. 13-32. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2011.v6.37082
- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? Bisquerra (Coord.) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros (pp.14-23).
- Mora, N. (2019). *Arteterapia Una Herramienta Para Trabajar La Educación Emocional Dentro Del*

- Aula De Primaria*. [Trabajo de grado, Universidad Jaume]. <https://bit.ly/3kF4cTQ>
- Mussen, P.H., Conger, J.J. & Kagan, J. (1979). *Desarrollo de la personalidad en el niño* (11ª ed.) Trillas.
- Ostrosky, F. & Vélez, A. (2013). Neurobiología de las Emociones. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13(1), pp. 1-13.
- Papalia, D. E., Wendkoss, S., & Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo* (11ª ed.). Mc Graw Hill.
- Parada, M.S. (2015). *¿El Arte Cura?: una aproximación a la utilización de mediadores artísticos como herramienta de intervención*. [Monografía, Universidad de la República]. <https://bit.ly/3oArgWn>
- Perpiñán S. (2013). *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 26(2), pp. 141-142. http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/15220/pdf_11
- Piaget, J. (1992). *Seis estudios de psicología*. (9ª ed.) Ariel.
- Ros Fernandez, C., (2014). *Arteterapia En El Contexto Educativo*. [Tesis de Maestría, Universidad de Almería]. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/2657>
- Rubin, J.A. (2005). *Child Art Therapy*. (25 ed.) Wiley Publishers.
- Sánchez, M. (2011). Creatividad, arte y arte terapia una herramienta eficaz en la escuela. *Revista Clave XXI*.
- Soprano, A. M. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de neurología*, 37(1), pp. 44-50.

Vance & Wahlin (2008). Memory and art. Hass-Cohen y Carr (Eds.) *Art Therapy and Clinical Neuroscience*. (pp. 159-173). Jessica Kingsley Publishers.

Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. (1ª ed.) Crítica.

Winnicott, D. W. (1981). *El Proceso de maduración en el niño: estudios para una teoría del desarrollo emocional*. (3ª ed.) Laia.

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y Juego*. Paidós.

Ysern, L. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y adolescencia*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].
<https://core.ac.uk/download/pdf/75988838.pdf>

Anexos**ANAMNESIS**

Fecha:

IDENTIFICACIÓN

Nombre : _____

Fecha de nacimiento : _____

Edad : _____

Curso : _____

Establecimiento : _____

Lugar que ocupa en la familia : _____

Persona(s) con quien vive : _____

Persona(s) responsable (s) : _____

ANTECEDENTES FAMILIARES

	Nombre	Edad	Ocupación
Padre			
Madre			
Hermanos			

Alteraciones en el tiempo (nacimiento/s de hermano(a)/s, separación, fallecimiento, otras):

DESARROLLO PSICOMOTOR Y DE LENGUAJE

Cuándo controló la cabeza : _____

Cuándo dijo su primera palabra : _____

Cuándo dijo su primera frase : _____

Dificultad del lenguaje : _____

HÁBITOS

Horas de sueño : _____

¿Tiene problemas para dormir? : _____

DESARROLLO SOCIAL

En cuanto al desarrollo social ¿Cómo evaluaría usted las relaciones familiares del niño o la niña? Siendo 1: relación distante, menos confianza, poco afectiva, y 5: relación cercana, de confianza, afectiva.

	1	2	3	4	5
Padre					
Madre					
Hermanos					
Otros familiares (abuelos, tíos, primos, etc.)					

DESARROLLO EMOCIONAL Y COMPORTAMIENTO

¿Demuestra su temperamento con rabietas? ¿En qué situaciones?

¿Qué cosas le enojan o frustran?

¿Qué cosas le entristecen?

¿Qué le da miedo?

¿Qué cosas le causan mayor goce o felicidad?

¿Qué es lo que más le gusta hacer?

Nombre informante : _____ Firma: _____

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y CUIDADORES

Estimado/a padre, madre o cuidador/a:

Junto con saludar, le solicitamos completar este documento de Consentimiento que consta de dos partes:

- Información (con respecto al Taller de Arteterapia).
- El Formulario de Consentimiento (para registrar su acuerdo).

A usted se le entregará una copia del documento completo del Consentimiento.

Parte 1. Información

Se les invita a los estudiantes de 1º Básico a participar del taller de Arteterapia, que tiene como objetivo promover la regulación emocional como apoyo frente a la transición a la Educación Básica.

¿Por qué trabajar la regulación emocional desde el Arteterapia?

Creemos importante acompañar a los niños y niñas en este proceso de grandes cambios y nuevos desafíos. Sabemos que la gestión de emociones surge de forma natural y espontánea, sin embargo, apoyarlos con herramientas arteterapéuticas para desarrollar el reconocimiento, identificación y expresión de sus emociones, beneficiará en el proceso de regulación emocional. Además esta experiencia grupal favorecerá la creación de vínculos con sus compañeros de clase.

Desde el Arteterapia se propone un acercamiento a través de la comunicación no verbal, siendo el arte una de las vías de expresión menos atemorizantes para trabajar las emociones, estados internos aún tan complejos y subjetivos para definir en palabras.

Queremos recordarles que la participación del taller de Arteterapia es totalmente voluntaria para su hijo/a. De participar, solicitamos su autorización para registrar visualmente el trabajo artístico realizado por el/la estudiante para uso futuro en actividades de difusión y promoción del taller, siempre eliminando toda información de identificación. Los trabajos artísticos producto de esta actividad son de propiedad y autoría de su hijo/a.

Parte 2. Formulario de Consentimiento

Consiento voluntariamente la participación de mi hijo/a y entiendo que tengo el derecho a retirar mi consentimiento para participar del Taller de Arteterapia.

Permito, además, que el/la arteterapeuta use, exhiba y/o fotografíe el trabajo artístico para los siguientes propósitos:

Exhibiciones/exposiciones de arte en la institución	SI	NO
Actividades de difusión y promoción del taller	SI	NO
Publicaciones en revistas académicas	SI	NO
Presentaciones y/o estudios de caso en reuniones científicas o docentes	SI	NO
Fines Docentes/Investigación	SI	NO
Consultas con equipo de psicorientación y otros profesionales de la salud	SI	NO
Publicaciones en Internet (Redes sociales, Facebook, Youtube, etc.)	SI	NO

Nombre : _____

Firma : _____

Fecha : _____

Actividades

Módulo: Sesión inicial	N° de sesión: Diagnóstico Participativo	Nombre de la sesión: ¿Cómo me siento?
Objetivos: • Informar sobre las características del taller. • Recoger información relevante de los niños y niñas de 1° Básico.		
Descripción de la actividad		
Se trabaja con la totalidad del curso en su sala de clases, están presentes los Arteterapeutas y el/la Profesor(a) a cargo. En primer lugar se explica la modalidad de taller, encuadre y en qué consiste a modo general. Posteriormente se pega en la pizarra 3 pliegos de papel hilado con 3 preguntas diferentes. Pliego 1: ¿Cómo me siento hoy? Pliego 2: ¿Qué es lo mejor de estar en primero básico? Pliego 3: ¿Qué es lo más complicado de estar en primero básico?		
Inicio (10 minutos)	Desarrollo (25 minutos)	Cierre (10 minutos)
Presentación de arteterapeuta, y dinámica con pelota para conocer los nombres de los participantes. Se lanza la pelota al azar y quien la reciba debe decir su nombre, la lanza a otro compañero o compañera para que también diga su nombre y así sucesivamente hasta que todos los niños y niñas se hayan presentado. Encuadre: Se da a conocer el diseño del taller, estableciendo la metodología que se va a usar, y se explica brevemente que durante todas las sesiones se debe respetar las opiniones de todos(as).	Se pega en la pizarra 3 pliegos de papel hilado con 3 preguntas diferentes. Pliego 1: ¿Cómo me siento hoy? Se explica brevemente a que se refiere la pregunta y se entregan post it a los niños y niñas, en ellos deben dibujar sus respuestas y ponerlas en el pliego correspondiente. Pliego 2: ¿Qué es lo mejor de estar en primero básico? Se explica brevemente a que se refiere la pregunta y se entrega post it a los niños y niñas, en ellos deben dibujar sus respuestas y ponerlas en el pliego correspondiente. Pliego 3: ¿Qué es lo más complicado de estar en primero básico? Se explica brevemente a que se refiere la pregunta y se entrega post it a los niños y niñas, en ellos deben dibujar sus respuestas y ponerlas en el pliego correspondiente.	Se observa en conjunto las respuestas de cada pregunta haciendo un recorrido general por los dibujos de los niños y niñas. Se invita a reflexionar en torno a la experiencia a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué te pareció la actividad? ¿Hubo algún dibujo que te costó más desarrollar? Al finalizar se da el espacio para resolver dudas respecto al taller.
Discusión		
Se busca reflexionar sobre su experiencia en este primer acercamiento al taller. Generar el espacio para que los niños y niñas puedan expresar brevemente sus apreciaciones.		
Materiales		
3 pliegos de papel hilado, post it blancos (o similar), plumones de colores para dibujar.		

Módulo: 1	N° de sesión: 1	Nombre de la sesión: Espejito, espejito.
Objetivo: Reconocer emociones y sentimientos a través de la introspección.		
Descripción de la actividad		
Se guía una imagería en donde se invita a los estudiantes a visualizar cómo sería su reflejo frente a un espejo, su rostro y colores que los acompañan. Posteriormente se les invita a dibujar un autorretrato plasmando lo que imaginaron. Al finalizar su autorretrato tiene la opción de pintar y decorar el marco del espejo.		
Inicio (15 minutos)	Desarrollo (20 minutos)	Cierre (10 minutos)
Encuadre: Escuchar con atención a los demás. Esperar el turno para hablar Ser respetuoso con la opinión y el trabajo de los demás Cuidar los materiales del taller Todas las opiniones son valiosas Se explica que durante la sesión debemos mantener una actitud respetuosa con los demás compañeros y compañeras Se explica el uso del Panel de Emociones, en el cual cada estudiante al ir ingresando a la sala del taller, ubica su nombre en una emoción que represente el estado de ánimo, a partir de la pregunta planteada: ¿Cómo me siento hoy? Se van sentando en el suelo y formando un círculo. Se invita a los estudiantes a recostarse en el suelo, sobre colchonetas y tapados con mantas. Se les pide que cierren sus ojos y sigan con su mente lo que el/la Arteterapeuta va diciendo. Comienzan calmando su respiración, se les pide que imaginen el color rojo y relajen sus piernas, luego en el color anaranjado y relajen su abdomen, color amarillo y relajen sus caderas, color verde y relajen su pecho, color azul y relajen su cuello, violeta y rosado y relajen su cabeza. Se les invita, a que lentamente, y a su tiempo, se incorporen y se sienten. Se da a conocer la actividad, se establece la metodología, se indica que, al momento del cierre, quienes lo deseen pueden contar cómo se sintieron.	Se indica que se ubiquen en las mesas dispuestas para la actividad. Se entrega a cada estudiante un dibujo impreso de un espejo. Se invita a que cierren sus ojos e imaginen que se están reflejando en él, detenidamente se orienta a que visualicen cómo es su rostro y que colores hay a su alrededor, pueden tocar su rostro al mismo tiempo que van realizando diversas expresiones faciales. Al abrir sus ojos, van a estar frente al dibujo del espejo, y en su interior, dibujan su autorretrato plasmando lo que visualizaron y sintieron con sus manos. Al finalizar, y si queda tiempo, pueden pintar y decorar el marco del espejo	Se ubican los espejos con los autorretratos sobre una mesa. Quien lo desee puede comentar cómo se sintió durante el momento de la relajación. Se les pregunta ¿Pudieron ver todos los colores? ¿Se sintieron más relajados cuando abrieron sus ojos? Luego se guía la reflexión al segundo momento, preguntando ¿Pudieron verse frente al espejo? ¿Cómo eras en tu imaginación? ¿Qué colores había a tu alrededor? Quienes quieran pueden llevarse su espejo y autorretrato a casa, como también se da la posibilidad de guardarlo en el taller. Antes de retirarse de la sala del taller revisan donde ubicaron su nombre al inicio, si es necesario, lo reubican, a partir de la pregunta ¿Cómo me siento después del taller?
Discusión		
Se invita a reflexionar sobre nuestras emociones y sentimientos, y los colores que nos acompañan más a menudo.		
Materiales		
Colchonetas, mantas, imágenes impresas de espejos, lápices de colores, marcadores, elementos para decorar.		

Módulo: 1	N° de sesión: 2	Nombre de la sesión: Las caras de mis emociones.
Objetivo: Reconocer e identificar emociones a través de la observación de imágenes en medios de comunicación.		
Descripción de la actividad		
Sobre una pared disponible se pegan recortes de diferentes rostros, situaciones, objetos y lugares, se pide que los observen. Luego observan el panel de emociones, donde se ubicaron inicialmente y toman los recortes que se relacionan con su emoción actual. Para finalizar se les pide que tomen uno o más colores de lápiz pastel para asociarlo a esa emoción. Crean composición utilizando los recortes y los lápices de color sobre una hoja de block		
Inicio (10 minutos)	Desarrollo (20 minutos)	Cierre (15 minutos)
Cada estudiante al ir ingresando a la sala del taller, ubica su nombre en el panel de las emociones que están representadas mediante un rostro con diferentes expresiones faciales, respondiendo a la pregunta ¿Cómo me siento hoy? Se van sentando en el suelo y formando un círculo. Encuadre: Escuchar con atención a los demás. Esperar el turno para hablar Ser respetuoso con la opinión y el trabajo de los demás Cuidar los materiales del taller Todas las opiniones son valiosas “Tocar el color” Se comienza de pie formando un círculo, el/la Arteterapeuta dice un color y todos deben encontrar algún objeto de ese color y acercarse a tocarlo. Se forma nuevamente el círculo y se nombra otro color y así sucesivamente. Al finalizar vuelven a sentarse en círculo.	Se le pide a los estudiantes que se acerquen a los recortes puestos en la pared y los observen en silencio durante algunos minutos. Posteriormente se les pide que observen el panel de emociones y la ubicación que le asignaron a su nombre. Una vez que hayan revisado donde tienen ubicado su nombre se les pide que tomen los recortes y colores que se parecen a su emoción. Crean composición libre sobre una hoja de block, utilizando los recortes y los lápices disponibles en la mesa de trabajo.	Al finalizar se pegan los trabajos sobre la pared y se invita a compartir la actividad respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Fue fácil o difícil escoger las imágenes y el color de mi emoción? ¿Cómo me sentí? Voluntariamente comparten sus respuestas. Antes de retirarse de la sala del taller revisan donde ubicaron su nombre al inicio, si es necesario, lo reubican, a partir de la pregunta ¿Cómo me siento después del taller?
Discusión		
Se busca reflexionar sobre cómo lo que nos rodea también nos provoca emociones y sentimientos, y cómo podemos reconocerlas.		
Materiales		
Recortes, pegamento, lápices pastel, cinta masking tape.		

Módulo: 2	N° de sesión: 1	Nombre de la sesión: Creando mis personajes.
Objetivo: Identificar las principales emociones asociadas a este periodo escolar, personificándolas a través de elementos figurativos.		
Descripción de la actividad		
Personificar las dos emociones más significativas para cada uno de los participantes, tomando como base rollos de papel higiénico, para así crear elementos figurativos tridimensionales provenientes de su imaginación.		
Inicio (15 minutos)	Desarrollo (20 minutos)	Cierre (10 minutos)
Cada estudiante al ir ingresando a la sala del taller, ubica su nombre en el panel de las emociones que están representadas mediante un rostro con diferentes expresiones faciales, respondiendo a la pregunta ¿Cómo me siento hoy? Se van sentando en el suelo y formando un círculo. Encuadre: Escuchar con atención a los demás. Esperar el turno para hablar Ser respetuoso con la opinión y el trabajo de los demás Cuidar los materiales del taller Todas las opiniones son valiosas Al ingresar los y las participantes, se ubican en círculo para la actividad de motivación. El/la Arteterapeuta inicia la actividad tomando un ovillo de lana y realiza una pregunta ¿Qué te hace sentir alegría? y lanza la lana a otro u otra participante para que conteste sin soltar la punta. Luego de responder, el guía plantea otra pregunta, ¿Qué te hace sentir triste?, quien está sosteniendo el ovillo decide quién deberá responder a esa pregunta lanzando la lana y sujetando parte de esta. Posteriormente el que responde debe esperar que el guía plantee la nueva pregunta para lanzar nuevamente el ovillo. Se continúa hasta que todos los niños y niñas hayan contestado alguna de las preguntas. Preguntas: ¿Qué te hace sentir enojado? ¿En qué momento has sentido miedo? ¿Qué te da asco? ¿Cuál es la mayor sorpresa que has recibido? Al finalizar observan la trama de lanas que formaron y que los y las une; frente a esto se reflexiona en torno a que todos y todas en algún momento hemos sentido las mismas emociones. Se les pide que piensen en las emociones que más han sentido en este tiempo para pasar a la próxima actividad.	Se le pide a los y las estudiantes que se acerquen a sus mesas de trabajo, en las que encontrarán dos rollos de papel higiénico por puesto y elementos decorativos para compartir. Posteriormente se les invita a crear dos personajes que representen las emociones que eligieron.	Para finalizar se les pide que agrupen los personajes que correspondan a la misma emoción, para comprobar cuántos han sentido lo mismo. Se genera una reflexión en torno a la importancia de reconocer las emociones y de expresarlas, como también ser receptor de las emociones de los demás, empatizando y apoyando a nuestros pares. Voluntariamente cada niño o niña podrá explicar su personaje Antes de retirarse de la sala del taller revisan donde ubicaron su nombre al inicio, si es necesario, lo reubican, a partir de la pregunta ¿Cómo me siento después del taller?
Discusión		
Comprender que las emociones son parte de cada uno y que todos y todas las hemos sentido alguna vez. Comprender que una emoción no tan agradable puede cambiar a una más agradable al expresarla y recibiendo el apoyo de pares, profesores y familiares.		
Materiales		
Rollo de papel higiénico, pegamento en barra y diversos materiales para decorar como: lanas, ojos, papeles de colores, cartulinas, brillantina, glitter, papel volántin, botones, limpia pipas, cartulina metálica, lápices marcadores, témpera sólida. Ovillo de lana.		

Módulo: 2	N° de sesión: 2	Nombre de la sesión: Los bichitos de las emociones.
Objetivo: Reconocer emociones asociadas a la transición escolar.		
Descripción de la actividad		
Salpicar témperas de colores sobre una hoja de papel hilado, que luego, al doblarla, formará una mancha de la cual se debe identificar alguna forma que permita crear un bicho. Posteriormente asociar esta figura a una emoción.		
Inicio (10 minutos)	Desarrollo (25 minutos)	Cierre (10 minutos)
Cada estudiante al ingresar a la sala del taller, ubica su nombre en el panel de las emociones que están representadas mediante un rostro con diferentes expresiones faciales, respondiendo a la pregunta ¿Cómo me siento hoy? Se sientan en el suelo formando un círculo. Encuadre: Escuchar con atención a los demás. Esperar el turno para hablar Ser respetuoso con la opinión y el trabajo de los demás Cuidar los materiales del taller Todas las opiniones son valiosas Se invita a los niños a que se recuesten en el suelo y cierren sus ojos. Escucharán diversas melodías durante unos minutos. Y al finalizar se indica que tomen posición en las mesas de trabajo.	Se entrega a cada niño y niña una hoja de papel previamente doblada por la mitad. Deben abrirla y en una de las mitades manchar aleatoriamente. Al terminar deben volver a doblar la hoja y aplastarla. Luego al abrirla observan con detención la mancha e intentan identificar alguna figura que les resulte familiar. Utilizando diversos elementos decorativos, comienzan a personalizar su mancha hasta transformarla en un bicho. Para finalizar, se les pide nuevamente que observen con atención y piensen en las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué siente tu bichito? ¿Puedes reconocer alguna emoción en él?	Niñas y niños voluntarios presentan al grupo su bichito, dándole un nombre. Antes de retirarse de la sala del taller revisan donde ubicaron su nombre al inicio, si es necesario, lo reubican, a partir de la pregunta ¿Cómo me siento después del taller?
Discusión		
Reconocer las características que le otorgamos a nuestras emociones, a partir de la mancha. Reflexionar en torno a cómo podemos distinguir nuestras emociones.		
Materiales		
Papel hilado, témperas de colores, marcadores, plumas de colores, recortes de ojos, bocas, narices.		

Módulo: 3	N° de sesión: 1	Nombre de la sesión: Masitas de calma.
Objetivo: Explorar la técnica artística del modelado con masa de sal para la realizar formas libres para favorecer la concentración y relajación.		
Descripción de la actividad		
El grupo se organiza sentándose en sus sillas y formando un círculo, en el centro se ubica una mesa y sobre ella masas de sal de diferentes colores. Las masas de sal están dispuestas en diferentes recipientes. Cada niño debe sacar un trozo de masa del color que escoja. Luego de esto, se vuelve a su asiento donde la puede manipular libremente por unos minutos, se les pide que piensen en su animal favorito y lo formen con la masa.		
Inicio (15 minutos)	Desarrollo (20 minutos)	Cierre (10 minutos)
Cada estudiante al ingresar a la sala del taller, ubica su nombre en el panel de las emociones que están representadas mediante un rostro con diferentes expresiones faciales, respondiendo a la pregunta ¿Cómo me siento hoy? Se sientan en el suelo formando un círculo. Encuadre: Escuchar con atención a los demás. Esperar el turno para hablar Ser respetuoso con la opinión y el trabajo de los demás Cuidar los materiales del taller Todas las opiniones son valiosas Posteriormente se sientan en una silla en círculo y se les pide recordar la sesión anterior y responder a la pregunta ¿Cómo se han sentido esta semana en el colegio? Se escuchan atentamente.	Al centro del círculo se ubican recipientes con distintos colores de masa de sal. Cada niño y niña es invitado libremente a escoger porciones de masa de sal de cualquier color, para volver a su asiento. En el momento en que todos los niños y niñas están con el material se pide que la manipulen libremente por unos minutos. Cuando ya todos han explorado las posibilidades de la masa de sal se les pregunta, ¿Cómo se siente la textura y temperatura de la masa? Voluntarios describen y comparten sus apreciaciones, mientras el resto escucha atento. Se les propone modelar un animal a elección, teniendo la libertad de agregar colores nuevos. Para eso tendrán unos minutos.	Se disponen unos minutos para que cada niño y niña comparta su creación contando qué animal realizó. La participación es voluntaria. Al finalizar esta ronda se pregunta a cada niño y niña qué quiere hacer con su trabajo, llevárselo a casa, desarmarlo o guardarlo en la caja de cartón. Se espera que en esta sesión hayan logrado un momento de bienestar y se les invita que puedan recurrir a esta técnica cuando lo sientan necesario. Se entrega una bolsa a cada participante con masa y la receta para hacer más por su cuenta. Antes de retirarse de la sala del taller revisan donde ubicaron su nombre al inicio, si es necesario, lo reubican, a partir de la pregunta ¿Cómo me siento después del taller?
Discusión		
Se propicia el trabajo expresivo con la masa de sal, para explorar un nuevo material artístico, la conversación se da en torno a cómo se sienten ese día y entregar la libertad para poder comunicarlo.		
Materiales		
Silla para cada participante, mesa central, recipientes con masas de sal (por lo menos 4 colores), parlante, caja de cartón para guardar trabajos.		

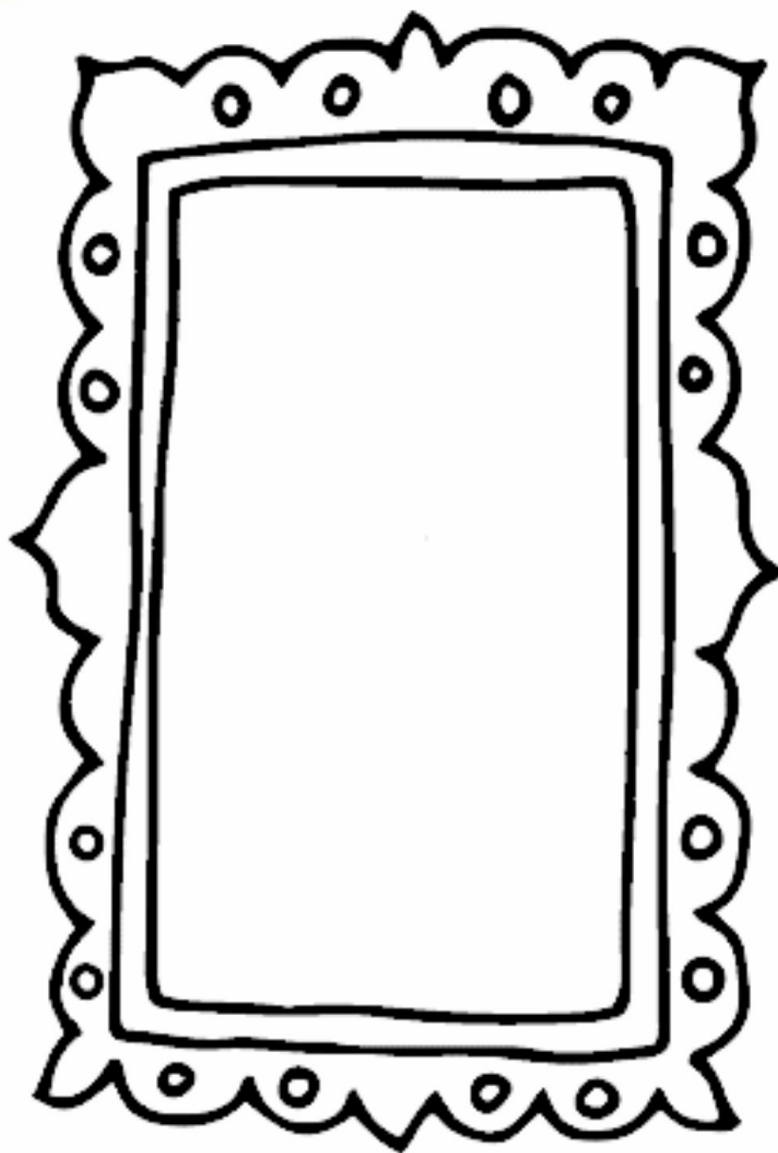
Módulo: 3	N° de sesión: 2	Nombre de la Sesión: Quitapenas.
Objetivos: • Explorar de manera libre diversas materialidades. • Entregar una herramienta lúdica para que los niños y niñas puedan expresar sus emociones y preocupaciones.		
Descripción de la actividad Se lee el cuento “Ramón preocupón” de <u>Anthony Browne</u>. Se invita a responder la siguiente pregunta ¿qué me preocupa hoy?, los niños y niñas comentan de manera libre. Posteriormente se disponen los materiales en el centro del círculo, los niños tienen la libertad de elaborar su quitapena de manera creativa con los materiales disponibles. Se pueden ubicar para trabajar en cualquier lugar dentro de la sala. Se sugiere utilizar el palo de helado para el cuerpo y posteriormente cubrir con lanas, cartulinas o simplemente pintarlo. Al finalizar se ubican nuevamente en círculo y se invita a poner un nombre a sus quitapenas.		
Inicio (10 minutos)	Desarrollo (25 minutos)	Cierre (10 minutos)
Cada estudiante al ingresar a la sala del taller, ubica su nombre en el panel de las emociones que están representadas mediante un rostro con diferentes expresiones faciales, respondiendo a la pregunta ¿Cómo me siento hoy? Se sientan en el suelo formando un círculo. Encuadre: Escuchar con atención a los demás. Esperar el turno para hablar. Ser respetuoso con la opinión y el trabajo de los demás. Cuidar los materiales del taller. Todas las opiniones son valiosas. Se dispone de algunos minutos para que los niños voluntarios puedan responder a la pregunta ¿Has estado preocupado alguna vez? ¿Por qué? Se escuchan atentamente y con respeto.	Se invita a los niños y niñas a escuchar atentamente el cuento “Ramón Preocupón”, (que habla de las preocupaciones de un niño y cómo esto dificulta que se pueda quedar dormido, hasta que su abuela le presenta a los muñequitos “quitapenas” a los que le deben contar tus preocupaciones antes de dormir y así ellos se preocupan). Al finalizar el cuento se pregunta ¿Qué te preocupa hoy? Se motiva a que los niños voluntarios puedan compartir sus preocupaciones. Luego se muestran los materiales y se les pide que cada uno elabore su propio quitapena, pueden tomar los materiales necesarios y ubicarse en el lugar que necesiten, dentro de la sala.	Al finalizar el tiempo, se invita a los niños con sus quitapenas nuevamente al círculo y se les pide que pongan un nombre a sus muñecos quitapenas. Cada niño y niña presenta a su quitapena de manera voluntaria. Antes de retirarse de la sala del taller revisan donde ubicaron su nombre al inicio, si es necesario, lo reubican, a partir de la pregunta ¿Cómo me siento después del taller?
Discusión Los niños exploran sus preocupaciones y se les entrega un espacio para poder compartirlas.		
Materiales Alfombra o cojines, palos de helado, limpiapipas, pegamento, tijeras, cartulinas de colores cortadas en círculo y plumones. Los materiales pueden variar según disponibilidad.		

Módulo: 4	N° de sesión: 1	Nombre de la sesión: Ataque de risa.
Objetivos: - Promover un momento de alegría utilizando la risa como herramienta de bienestar. - Valorar momentos alegres dentro de la escuela aplicando elementos artísticos.		
Descripción de la actividad Las sillas están ubicadas una frente a otra y se invita a que los niños y niñas se sienten en ellas. La actividad consiste en que un grupo intente hacer reír al otro con muecas y sonidos durante 30 segundos. Al terminar el tiempo, otro grupo debe hacer reír a sus compañeros y compañeras. Una fila de estudiantes serán el grupo A y los que están frente a ellos serán el grupo B. Según la indicación del/a arteterapeuta se invierten los roles.		
Inicio (15 minutos)	Desarrollo (20 minutos)	Cierre (10 minutos)
Cada estudiante al ingresar a la sala del taller, ubica su nombre en el panel de las emociones que están representadas mediante un rostro con diferentes expresiones faciales, respondiendo a la pregunta ¿Cómo me siento hoy? Se sientan en el suelo formando un círculo. Encuadre: Escuchar con atención a los demás. Esperar el turno para hablar. Ser respetuoso con la opinión y el trabajo de los demás. Cuidar los materiales del taller. Todas las opiniones son valiosas. Se inicia la actividad explicándoles lo importante que es reír y tener momentos agradables y disfrutarlos. Se les invita a sentarse en las sillas están dispuestas una frente a otra. La actividad consiste en que un grupo intente hacer reír al otro con muecas y sonidos durante 30 segundos. Al terminar el tiempo el otro grupo debe hacer reír a sus compañeros. Para finalizar, se les pregunta ¿Cómo te sentiste en esta actividad? Niños y niñas voluntariamente responden.	Se les invita a recordar momentos alegres que hayan disfrutado dentro de la escuela. Para esto, se les entrega diferentes tipos de lápices para dibujar y colorear aquellos momentos. Se puede acompañar la actividad con música alegre que los motive a recordar.	Los trabajos se cuelgan dentro o fuera de la sala de taller sobre un hilo con ganchos de ropa. Se recuerda que el taller finaliza en la próxima sesión. Antes de retirarse de la sala del taller revisan donde ubicaron su nombre al inicio, si es necesario, lo reubican, a partir de la pregunta ¿Cómo me siento después del taller?
Discusión Reconocer, disfrutar y valorar momentos alegres. Incorporar el recuerdo de momentos alegres, como herramienta para el bienestar emocional.		
Materiales Lápices de colores de diversos tipos, hojas de block, música alegre, cordel y ganchos de ropa.		

Módulo: 4	N° de sesión: 2	Nombre de la sesión: Navegando en mi barco
Objetivos: • Propiciar estados de calma frente a diversas situaciones. • Comprender la importancia de la respiración en los momentos complicados. • Fabricar instrumentos que ayuden a la autorregulación.		
Descripción de la actividad		
Se les pide que se recuesten en el piso, idealmente sobre alfombra, escuchan atentos las indicaciones y logran sentir su respiración, para ello ubican sus manos sobre el vientre y pecho. Se pone sobre su vientre un barquito de papel que se moverá dependiendo del tipo de respiración. Se hace referencia a cómo se agita nuestra respiración cuando estamos intranquilos y al respirar de manera lenta y profunda logramos calmarnos. Finalizan pintando un mar en calma para pegar sus barquitos.		
Inicio (15)	Desarrollo (15)	Cierre (15)
Cada estudiante al ingresar a la sala del taller, ubica su nombre en el panel de las emociones que están representadas mediante un rostro con diferentes expresiones faciales, respondiendo a la pregunta ¿Cómo me siento hoy? Se sientan en el suelo formando un círculo. Encuadre: Escuchar con atención a los demás. Esperar el turno para hablar. Ser respetuoso con la opinión y el trabajo de los demás. Cuidar los materiales del taller. Todas las opiniones son valiosas. Se les pide que se recuesten sobre el suelo, boca arriba cerrando sus ojos y prestando atención a su respiración, inflando su estómago al inhalar y vaciando al exhalar. Después de unos segundos pueden abrir sus ojos. Se indica que se les pondrá un barquito de papel sobre su vientre y veremos cómo se mueve según respiramos, si respiramos muy rápido como cuando estamos nerviosos o agitados, el barquito se podría caer, pero si logramos controlar nuestra respiración y hacerlo suave, el barquito podrá mantenerse a flote sin problemas. Al finalizar cada niño y niña guarda su barquito que se usará más adelante. Actividad adaptada a partir del libro “¿Cómo estoy?” de Jessica Ortega y Carmen Moraga	Para continuar se forman grupos de 4 integrantes. Cada grupo pinta un mar en calma para que naveguen los barquitos. Para esto utilizan témperas y pinceles sobre papelógrafos puestos en la pared. Al finalizar pegan sus barquitos sobre este mar.	Observan el trabajo realizado y comentan qué les pareció. ¿Cómo te sentiste? ¿Te has sentido alguna vez como un mar agitado? ¿Te has sentido como el mar en calma? Antes de retirarse de la sala del taller revisan donde ubicaron su nombre al inicio, si es necesario, lo reubican, a partir de la pregunta ¿Cómo me siento después del taller? Reflexiones finales del taller Palabras de cierre. Se les pregunta sobre su experiencia en el taller y lo aprendido. Antes de despedirse se le entrega a cada uno(a) un barquito de papel como símbolo de las herramientas aprendidas. Además, se incluye una infografía como orientación básica del proceso de regulación de emociones, para realizar en familia.
Discusión		
Generar una reflexión en torno a conocer y controlar nuestra respiración para beneficiarnos en situaciones complejas.		
Materiales		
3 pliegos de papel kraft, pinceles, témperas, mezclador o plato de cartón, barcos de papel.		



Espejito espejito





Música sugerida para la actividad

Los bichitos de las emociones



Gustav Holst- The Planet Suite, Op. 32: Jupiter

Wagner- Lohengrin Preludio

Vivaldi- Verano

Rimski-Kórsakov- El vuelo del abejorro

Krzysztof Penderecki- De Natura Sonoris No. 1

Stravinsky- La consagración de la Primavera

Bach- Toccata y Fuga en Re menor

Chopin- Preludio Op. 28, No. 4

Albinoni- Adagio en Sol Menor

Beethoven- Sonata Claro de luna

Emir Kusturica & The No Smoking Orchestra - DJindji RinDji Bubamara

Strauss - The Trisch-Tratsch Polka

Bizet - Los torreadores (de la ópera Carmen)



Receta

Masa de sal

INGREDIENTES

- 1 taza Harina blanca s/polvo
- $\frac{1}{4}$ taza de Sal fina
- 1 cuchara sopera de Cremor Tártaro
- 1 tasa de Agua
- 2 cucharadas soperas de Aceite (vegetal u otro)
- Colorante alimenticio (opcional)
- Esencia (opcional)

paso a paso

- Mezclar ingredientes secos en un olla, agregar ingredientes líquidos y calentar a fuego bajo.
- Revolver constantemente hasta lograr una bola de consistencia de masa (menos de 5 minutos).
- Dejar enfriar en superficie plana y amasar hasta lograr consistencia y color uniforme.
- Se puede conservar en bolsa sellada en refrigerador hasta 6 meses.

Anthony Browne

RAMÓN PREOCUPÓN



México, Fondo de Cultura Económica, 2006

Ramón era un preocupón.

Le preocupaban muchas cosas...

Se preocupaba por los sombreros... y se preocupaba por los zapatos.

Ramón se preocupaba por las nubes, por la lluvia y por los pájaros enormes.

Su papá trataba de ayudarlo:

—No te preocupes, hijo —le decía—. Esas cosas sólo suceden en tu imaginación.

Su mamá también le tranquilizaba:

—No te angusties, mi amor —le decía—No permitiremos que nada te suceda.

Pero aún así, Ramón seguía preocupado.

Lo peor era dormir fuera de casa.

Una noche tuvo que quedarse en la de su abuela, pero no podía conciliar el sueño.

Estaba demasiado preocupado. Aunque se sintió un poco tonto, se levantó a contárselo a su abuela.

—No te apures, cariño —le dijo ella—. Cuando yo tenía tu edad, también me preocupaba por todo.

Tengo justo lo que necesitas.

Y fue por algo a su habitación.



—Estos muñecos se llaman “quitapesares” —le explicó—. Sólo tienes que contarles tus preocupaciones y guardarlos debajo de la almohada. Mientras tú duermes, ellos se preocuparán por ti.

Ramón siguió las indicaciones de su abuela y durmió como un lirón. A la mañana siguiente, Ramón regresó a su casa. Por la noche volvió a contar sus pesares a los muñecos, y durmió como un tronco.

La noche siguiente, Ramón durmió muy bien, y la siguiente, también. Pero la cuarta noche, Ramón empezó a preocuparse nuevamente. No podía dejar de pensar en los muñecos. Les había cargado todas sus preocupaciones. No era justo. Por la mañana, Ramón tuvo una idea. Se pasó todo el día trabajando en la mesa de la cocina.

Era algo difícil y tuvo que repetirlo varias veces, hasta que al fin lo logró... ¡Muñecos quitapesares para sus muñecos “quitapesares”!

Esa noche TODO EL MUNDO durmió bien. Ramón y todos los muñecos. Desde entonces, Ramón ya no es tan preocupón. Tampoco sus amigos, pues Ramón hizo muñecos “quitapesares” para TODOS ellos.



MUÑECOS QUITAPESARES

Hace algún tiempo, los niños de Guatemala empezaron a hacer los muñequitos “quitapesares” para contarles sus penas o preocupaciones a cada uno de ellos antes de colocarlos debajo de la almohada a la hora de dormir.

Creían que al despertar estarían menos preocupados pues los muñecos se habían llevado todas sus penas mientras dormían.

Los “quitapesares” están hechos de pequeños trozos de madera, retazos de tela e hilo.

Todavía los niños de Guatemala creen en el poder de los “quitapesares”.

Esta tradición se ha extendido a todo el mundo, sobre todo a Centro y Sudamérica.





TALLER DE ARTETERAPIA

¿Cómo me siento hoy?

EXPRESANDO MIS EMOCIONES



felicidad



tristeza



enojo



sorpresa



miedo



asco

respira,
identifica,
expresa.

RECUERDA EL BARQUITO DE PAPEL

