



TESIS DOCTORAL

**DIMENSIÓN TERAPÉUTICA DE LA  
CREACIÓN ARTÍSTICA Y LITERARIA  
PARA LA GESTIÓN EMOCIONAL**

Directora: **Lucía Fernández Amaya**

Codirectora: **Pilar M<sup>a</sup> Domínguez Toscano**

Doctoranda: **M<sup>a</sup> del Aire Montero Domínguez**

Programa de Doctorado: **Historia y estudios humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas.**

Sevilla, junio 2021

## AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a mis directoras de tesis, por su inagotable paciencia y su incalculable esfuerzo. Por guiar mis pasos con un excepcional cariño a través de cada una de las etapas del largo proceso de la elaboración de este texto. Por ofrecerme los mejores consejos que alguien pudiera desear. Por no perder nunca la fe en mí y empujarme a una meta con la que apenas me atrevía a soñar. Por dedicarme lo más valioso que nadie puede poseer: su tiempo.

También un agradecimiento especial a mi familia por perdonarme todas las tartas que me perdí, todos los paseos que rechacé, todas las reuniones a las que no asistí por estar lidiando con mi incansable compañero de ceros y unos. Por mantener mi puesto intacto durante todo este tiempo hasta que al fin, me reincorporo a las filas de nuevo.

Gracias de corazón.

## **0. RESUMEN**

Esta tesis responde al deseo de profundizar en la investigación sobre el uso de las artes para la educación y adecuada gestión emocional. Como investigación, se adhiere al formato de intervención evaluada cualitativamente. Como intervención, utiliza la arteterapia en varias modalidades (pero fundamentalmente, escritura creativa y artes plásticas) como medio preventivo-terapéutico para la identificación, valoración y gestión emocional (y de los pensamientos y conductas que corresponden a esas emociones) en niños de 6 a 10 años. La intervención duró 4 meses a razón de 8 horas semanales, y fue realizada en el colegio Huerta de Santa Ana (Gines, Sevilla), de enero a abril de 2016. La investigación previa y subsiguiente demuestra que los recursos arteterapéuticos adaptados a contexto escolar, en horario lectivo e integrados en el currículum, de modo que puedan ser guiados por docentes formados en arteterapia (Educación Artística Terapéutica) constituyen herramientas eficaces para que los niños identifiquen, evalúen éticamente y gestionen sus emociones adecuadamente.

# ÍNDICE

<b>0. RESUMEN.....</b>	<b>3</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>11</b>
<b>2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1. Arteterapia. Definición y antecedentes .....</b>	<b>13</b>
2.1.1. Definiciones de arteterapia.....	13
2.1.2. Antecedentes de la AT .....	21
2.1.2.1. Antecedentes en el ámbito artístico .....	21
2.1.2.2. Antecedentes en ámbitos psicológico y psiquiátrico .....	24
2.1.2.3. Breve apunte histórico sobre AT .....	28
2.1.3. Actual tejido asociativo e institucional .....	31
<b>2.2. Educación Artística Terapéutica.....</b>	<b>39</b>
2.2.1. Una necesidad percibida .....	39
2.2.2. Hacia una definición .....	44
<b>2.3. Investigación sobre emociones.....</b>	<b>47</b>
2.3.1. Algunas precisiones terminológicas .....	47
2.3.2. Clasificación de las emociones .....	51
2.3.2.1. El enfoque dimensional .....	51
2.3.3. Revisión de la investigación sobre emociones.....	59
2.3.3.1. Enfoque biologicista: el arraigo biológico de las emociones.....	59
2.3.3.2. Breve apunte sobre el enfoque conductista .....	101
2.3.3.3. El enfoque cognitivista.....	103
2.3.4. Conclusión sobre la investigación de las emociones	108
<b>2.4. Un apunte sobre educación emocional .....</b>	<b>110</b>

<b>2.5. Clasificación de las emociones discretas. Emociones primarias .....</b>	<b>115</b>
2.5.1. Funciones .....	115
2.5.2. La “consonancia cognitiva” .....	126
2.5.3. Estructura piramidal de las cuatro principales emociones primarias y evitación de la disonancia cognitiva .....	130
2.5.4. El papel de la personalidad en la experiencia emocional .....	147
2.5.5. Emociones secundarias .....	157
<b>2.6. Dimensiones funcionales de la AT para la educación y la gestión emocional, mecanismos de actuación y su relación con otras terapias psicológicas. ....</b>	<b>183</b>
2.6.1. Acerca de la expresión .....	185
2.6.1.1. Contextualización de la “expresión” dentro de la estructura de funciones arteterapéuticas.....	185
2.6.1.2. Disparidad de enfoques sobre la “expresión” .....	188
2.6.1.3. Dimensiones de la expresión: la proyección .....	189
2.6.1.4. Dimensiones de la expresión: desprendimiento e identificación .....	206
2.6.2. Valor terapéutico de la expresión y la transformación. Conexiones con distintos enfoques psicoterapéuticos .....	208
2.6.2.1. Conexión con los principios de las terapias conductuales de tercera generación .....	208
2.6.2.2. Conexiones entre AT y terapias experienciales: Focusing .....	218
2.6.2.3. Conexiones entre AT y terapias psicoanalíticas y psicodinámicas .....	222
<b>2.7. Fases del proceso creativo artístico. Su potencialidad terapéutica .....</b>	<b>245</b>
2.7.1. Expresión .....	245

2.7.1.1. De la niebla presimbólica a la imagen mental-proposicional o bien imagen mental figurativa .....	245
2.7.1.2. El valor terapéutico del proceso de concreción simbólica .....	251
2.7.1.3. El papel de la emoción: el estereotipo antiemocionalista.....	251
2.7.1.4. De la imagen mental-proposicional a la palabra. De la imagen mental a la material.....	255
2.7.2. Transformación .....	256
2.7.2.1. Conciencia inducida de autocontrol y autocontrol efectivo. La construcción estética como vía de transformación.....	257
2.7.2.2. Algunas consideraciones previas sobre la naturaleza del juicio estético.....	259
2.7.2.3. El soporte técnico de la intención estética en la pintura y la poesía .....	261
2.7.2.4. La construcción simbólica como vía de transformación.....	268
<b>3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>280</b>
<b>3.1. Precedentes: Programas de AT o EAT para la formación emocional .....</b>	<b>280</b>
<b>3.2. Principios metodológicos.....</b>	<b>300</b>
3.2.1. Comparando e integrando evoluciones expresivas ....	300
3.2.2. El valor del desarrollo expresivo emocional en conexión con la escritura .....	304
3.2.3. Expresiones plástica y literaria .....	306
3.2.3.1. Estructuras narrativas .....	306
<b>3.3. Descripción del programa de Educación Artística Terapéutica para la formación emocional en Educación Primaria.....</b>	<b>310</b>

3.3.1. Introducción .....	310
3.3.2. Marco contextual .....	311
3.3.3. Participantes .....	316
3.3.4. Valoración de la indicación de arteterapia.....	318
<b>3.4. Procedimientos metodológicos .....</b>	<b>319</b>
3.4.1. Enfoque metodológico de investigación: metodología de corte cualitativo .....	319
3.4.2. Hipótesis y objetivos de investigación.....	322
<b>3.5. Intervención .....</b>	<b>324</b>
3.5.1. Objetivos de intervención .....	324
3.5.2. Temporalización, duración y frecuencia.....	325
3.5.3. Estrategias y actividades .....	327
<b>3.6. Evaluación .....</b>	<b>359</b>
3.6.1. 1º de Primaria.....	359
3.6.2. 2º de Primaria .....	365
3.6.3. 3º de Primaria .....	370
3.6.4. 4º de Primaria .....	372
3.6.5. Valoración personal de la experiencia .....	377
<b>4. DISCUSIÓN .....</b>	<b>378</b>
<b>5. CONCLUSIONES .....</b>	<b>383</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>389</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Henri matisse atelier 5</i> .....	22
Figura 2. <i>Duración de los distintos fenómenos emocionales</i> .....	51
Figura 3. <i>Clasificación dimensional de las emociones</i> .....	55
Figura 4. <i>Las tres zonas cerebrales</i> .....	65
Figura 5. <i>La doble vía según ledoux</i> .....	77
Figura 6. <i>Activación del snc en cada una de las emociones</i> .....	86
Figura 7. <i>Activación neurofisiológica de las emociones primarias</i> .....	91
Figura 8. <i>Procesamiento cognitivo de la emoción</i> .....	105
Figura 9. <i>Función adaptativa de las emociones primarias</i> .....	119
Figura 10. <i>Esquema circular de la consonancia emoción-pensamiento-conducta</i> .....	135
Figura 11. <i>Relación entre emociones negativas y sus estados de ánimo correspondientes</i> .....	136
Figura 12. <i>Pirámide emocional del miedo</i> .....	137
Figura 13. <i>Esquema circular emoción-cognición-conducta del miedo</i> .....	137



Figura 14.	<i>Pirámide emocional de la tristeza</i> .....	139
Figura 15.	<i>Esquema circular emoción-cognición-conducta de la tristeza</i> .....	139
Figura 16.	<i>Pirámide emocional de la ira</i> .....	141
Figura 17.	<i>Esquema circular emoción-cognición-conducta de la ira</i> .....	141
Figura 18.	<i>Pirámide emocional de la alegría</i> .....	143
Figura 19.	<i>Esquema circular emoción-cognición-conducta de la alegría</i> .....	143
Figura 20.	<i>El modelo de lewis</i> .....	160
Figura 21.	<i>Esquema consonancia personal en rodia</i> .....	167
Figura 22.	<i>Segundo esquema consonancia personal en rodia</i> .	169
Figura 23.	<i>Modalidades en la gestión de la autoinculpación</i> ..	183
Figura 24.	<i>Baile en el moulin de la gallette. Renoir. 1876</i> .....	275
Figura 25.	<i>Las bañistas. La última gran obra de renoir (1918-19)</i> .....	277
Figura 26.	<i>¿Por qué el agua? Acuarela. La última obra de Paco Cuadrado (2017)</i> .....	279
Figura 27.	<i>Los niños muestran sus trabajos</i> .....	330

Figura 28. <i>Exposición de la Flor de la Alegría, grupal e individual</i> .....	331
Figura 29. <i>Dinámica grupal de la autoestima ¿Quién es quién?</i> .....	333
Figura 30. <i>Dinámica de la flor de la alegría. Grupal</i> .....	360
Figuras 31 y 32. <i>Dinámica de la autoestima ¿Quién es quién? Grupal</i> .....	360
Figura 33. <i>Dinámica Escudo Antimiedo</i> .....	362
Figura 34. <i>Vasijas de los buenos deseos.</i> .....	363
Figura 35. <i>Árbol de las huellas. Trabajo comunitario</i> .....	364
Figura 36. <i>Niño con necesidades educativas especiales en la dinámica la flor de la alegría</i> .....	366
Figura 37. <i>Mostrando las obras “bosque de la alegría y la tristeza”</i> .....	368
Figuras 38 y 39. <i>Dinámica Escudo Antimiedo. Grupal</i> .....	369
Figuras 40 y 41. <i>En el proceso de trabajar la huella</i> .....	371
Figuras 42 y 43. <i>Dinámica escudo antimiedo.</i> .....	372
Figuras 44 y 45. <i>Teatros de conflicto</i> .....	374
Figura 46. <i>Rúbrica de evaluación</i> .....	376

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta tesis pretende mostrar los resultados evaluados de un proyecto de intervención de Educación Artística Terapéutica (en adelante, EAT) desarrollado en un ámbito escolar normal. Se trata de una investigación aplicada, utilizando instrumentos de investigación cualitativa para evaluar la eficacia de una intervención fundamentalmente dirigida a la adecuada gestión emocional (podríamos entender la intervención como una modalidad de educación emocional) en niños<sup>1</sup> de Primaria. Las emociones, que tradicionalmente no han sido tratadas en relación a su importancia en todos los sistemas y niveles educativos, sin embargo rigen de forma, casi siempre desconocida, nuestros comportamientos. Están en el origen de conductas violentas en el aula (y fuera de ella), en la angustia vital de personas atrapadas en temores infundados, en decaimientos del estado de ánimo, con prevalencia de la tristeza, que inhiben nuestro rendimiento y producen profundo malestar subjetivo. Pero también es emocional el más potente agente motivador: el sujeto alegre o feliz demostradamente rinde más, es más creativo, proactivo y muestra comportamientos afiliativos y altruistas.

---

<sup>1</sup> Por economía del lenguaje y agilizar la lectura, y siguiendo instrucciones de la RAE, se utiliza habitualmente el masculino genérico para referirnos indistintamente a ambos géneros.

Las artes, tradicional terreno de la creación, se presentan como herramientas privilegiadas para la adecuada gestión emocional. Gestionar incluye expresión y transformación, como se verá detalladamente en este trabajo. Las artes como herramientas sanadoras y las emociones como diana de la intervención son los dos ejes vertebrales sobre los que pivota este trabajo, tanto en su dimensión investigadora como en la propia intervención. Lo impulsa el deseo de que, más allá de su función académica, este esfuerzo compartido pueda resultar útil a la sociedad en la que se ha gestado, y devolver a ésta beneficiosamente el tiempo y los recursos invertidos en la formación de esta doctoranda.

En base a lo expuesto anteriormente, los objetivos generales de esta tesis son los siguientes:

1. Investigar las prestaciones en cuanto a educación emocional de los recursos arteterapéuticos adaptables al contexto escolar normal.
2. Explorar en profundidad el mundo emocional, sus correlatos fisiológicos, subjetivos, cognitivos y conductuales.
3. Basar en el conocimiento de las emociones un diseño programático orientado a la gestión emocional mediante herramientas artísticas variadas, pero fundamentalmente escritura y artes plásticas.
4. Arbitrar las medidas necesarias para que tal diseño curricular, basado en arteterapia (en adelante, AT), pueda ser implementado en contexto educativo normal, como parte del

currículum, en horario lectivo y guiado por docentes previamente formados en recursos arteterapéuticos y emociones.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1. Arteterapia. Definición y antecedentes**

#### *2.1.1. Definiciones de arteterapia*

Si bien es cierto que no existe unanimidad en cuanto a una definición de AT que fuera aceptada por todos los organismos y entidades de relevancia en este ámbito, también es justo admitir que, si se buscan denominadores comunes es fácil advertir claras convergencias: por un lado, todas apuntan a que se trata de una modalidad de intervención terapéutica o psicoterapéutica. El término “terapéutico”, es más propio de las entidades americanas, mientras que el término “psicoterapéutico” es más utilizado en el ámbito de influencia británica: Europa incluida España. Éste último parece ser empleado en su mayoría en su acepción genérica: intervención terapéutica en la psique de las personas, sin aclarar si esa intervención hayan de hacerla necesariamente profesionales de la psiquiatría o la psicología. El otro punto en común es la mención expresa a las artes como mediadoras del proceso terapéutico. Qué se entiende por “arte” a estos efectos es también objeto de divergencias, si bien, en general, estas

entidades referentes de las prácticas arteterapéuticas refieren el término AT a la terapia mediada por artes plásticas y visuales. Esta rápida panorámica será a continuación analizada, con especial hincapié en las fuentes que difunden los diferentes modelos.

AATA (2021) define así en su web la terapia artística:

La terapia de arte es una profesión de servicios integrales de salud mental y servicios humanos que enriquece la vida de las personas, las familias y las comunidades a través de la creación artística activa, el proceso creativo, la teoría psicológica aplicada y la experiencia humana dentro de una relación psicoterapéutica. La terapia de arte, facilitada por un arteterapeuta profesional, apoya efectivamente los objetivos de tratamiento personal y relacional, así como las preocupaciones de la comunidad. La terapia de arte se utiliza para mejorar las funciones cognitivas y sensoriomotoras, fomentar la autoestima y la autoconciencia, cultivar la resistencia emocional, promover el conocimiento, mejorar las habilidades sociales, reducir y resolver conflictos y angustias, y avanzar en el cambio social y ecológico.

Sin embargo, en la misma web, encontramos: “La expresión visual y simbólica da voz a la experiencia y potencia la transformación individual, comunitaria y social”. Es decir, la mediación artística está centrada en artes plásticas y visuales, mientras el enfoque psicológico adoptado parece abierto y posiblemente adaptado a los requerimientos de cada situación.

Para el Standing Committee of Arts Therapies Professions, conectado posteriormente a la Asociación Británica de Arteterapia, el término AT designa un conjunto de prácticas

clínicas o asistenciales que utilizan la creación artística como centro de la triple interacción sujeto-obra-terapeuta (SCAPT, 1989). Esa definición, en su contexto argumentativo y en su formulación tradicional, incluye afirmaciones en cuanto a la relación básica de esa triangularidad: la que se establece entre sujeto y terapeuta, relación que la obra artística media. No cabe duda de que el proceso arteterapéutico es un proceso guiado, y que la trayectoria y resultado final no son indiferentes a las características personales y modelos adoptados por el terapeuta. Pero ese nivel de intervención no le sitúa en un plano más allá de la mediación, igual que la actividad artística con la que interactúa.

La importancia del vínculo entre cliente y arteterapeuta, más la triangularidad básica antes mencionada, son también destacadas por la *British Association of Art Therapists* (BAAT). En su página, encontramos la definición más clara de sí mismos (BAAT, 2021):

La Asociación Británica de Terapeutas de Arte (BAAT) es una organización dinámica y la terapia de arte es una profesión en crecimiento. En el Reino Unido, Adrian Hill y Edward Adamson fueron pioneros en la terapia del arte en las décadas de 1940 y 1950. Fuertemente anclada en la práctica del arte visual, la profesión de la terapia del arte desde entonces se ha desarrollado y evolucionado a partir de un modelo psicodinámico, principalmente psicoanalítico, para incluir otros enfoques, como el tratamiento basado en la mentalización, la atención plena, el padre / hijo diádico, la terapia cognitiva analítica del arte, etc.

A diferencia del modelo americano, observamos un enfoque psicológico claramente anclado, al menos en sus inicios, en el psicoanálisis y, posteriormente, en las corrientes psicodinámicas. Últimamente, el enfoque británico y europeo en general, en convergencia con el modelo americano, se está abriendo a establecer conexiones con las Terapias Cognitivo Conductuales (TCC) de Tercera Generación, Terapia Gestáltica, etc. Esta apertura conceptual me parece especialmente interesante y productiva. En la propia página de la BAAT (2021) se ha incorporado un párrafo muy esclarecedor al respecto:

Aunque influenciados por el psicoanálisis, los terapeutas artísticos se han inspirado en teorías como la psicoterapia basada en el apego y han desarrollado una amplia gama de enfoques centrados en el cliente, como tratamientos psicoeducativos, de atención plena y mentalización, terapias analíticas centradas en la compasión y cognitivas, y práctica socialmente comprometida. Explorar los vínculos entre la neurociencia y la terapia del arte también ha estado a la vanguardia de algunas de las conferencias de BAAT.

Está claro que la BAAT ejerce una poderosa influencia en el entorno europeo. Sus precisiones sobre las características del proceso de intervención mediado por el arte son claras y se repiten en multitud de pronunciamientos oficiales del resto de las asociaciones europeas. Dicen (BAAT, 2021):



La terapia del arte es una forma de psicoterapia que utiliza los medios artísticos como su principal modo de expresión y comunicación. Dentro de este contexto, el arte no se utiliza como herramienta de diagnóstico, sino como medio para abordar problemas emocionales que pueden ser confusos y angustiantes.

Mientras, la Asociación Profesional Española de Arteterapeutas (ATE, 2021) indica:

La arteterapia es una profesión basada en las aplicaciones psicoterapéuticas del proceso artístico y en la importancia de la relación entre persona usuaria y arteterapeuta. Utiliza esencialmente los medios propios de las artes visuales para promover cambios significativos y duraderos en las personas, potenciando su desarrollo y evolución como seres individuales y sociales. La arteterapia se practica en sesiones individuales o en pequeños grupos bajo la conducción de una persona profesional de la arteterapia (...) El arte entendido como si fuera una terapia en sí misma (*healing arts*) es distinto de la Arteterapia, en este último caso se considera que la actividad artística posee cualidades terapéuticas *per se* y consecuentemente no considera necesario poseer formación específica alguna.

La filiación española con el modelo británico es histórica y se manifiesta en la prevalencia de lo psicodinámico como enfoque psicológico adoptado, prevalencia que sigue vigente en España a pesar de la creciente apertura a otros modelos.

En cuanto a qué modalidades artísticas vehiculan el proceso arteterapéutico, en el ámbito americano parece dominar la postura de hacer coincidir el término arte con “artes plásticas y visuales”. En España, varias asociaciones y formaciones siguen esta orientación, con la excepción del entorno catalán, donde prolifera el concepto holístico y global de arte, en sintonía con la visión dominante en varios países europeos.

Respecto al valor del producto, parece haber unanimidad respecto a que la obra artística cumple exclusivamente una función mediadora, y su valor se justifica y agota en la mediación. En general, se postula que el arte es medio y no fin. Importan los procesos de cambio que suscita, no la calidad estética del producto. Por eso, no se requiere que el sujeto posea unas habilidades artísticas especiales (como expresamente establece la BAAT). No obstante, fuera de los pronunciamientos institucionales o de colectivos reconocidos, encontraremos diversidad de opiniones en cuanto al valor concedido al resultado material del proceso arteterapéutico, es decir, la calidad artística del producto. Por ejemplo, Edith Kramer, pionera en las aplicaciones educativas de la AT en EEUU, considera que la calidad estética de la obra es proporcional a la intensidad del proceso de *sublimación* que se produce a través de ella, y por lo tanto, debe ser tenida en cuenta (Kramer, 1982). Otros autores (incluso del ámbito de la educación artística en general, no específicamente terapéutica,

como Lowenfeld, 1984), relegan el producto a una posición de mero vehículo, carente de entidad en sí mismo, luego sus cualidades artísticas carecen de importancia. Lo que importa es el impacto que el proceso produce en la persona. Ambas posiciones tienen aspectos rescatables. Por una parte, es indudable que la satisfacción del sujeto con su obra redundará positivamente en el efecto terapéutico de la intervención. Pero hay que tener en cuenta dos cuestiones: el sujeto puede no tener un juicio artístico formado que le permita evaluar con justicia la calidad artística de su obra; por otro lado, conceder excesiva importancia al valor estético resultante puede interferir negativamente en el proceso terapéutico, pues es habitual que los sujetos se sientan poco dotados artísticamente.

En esta tesis defiende que la experiencia arteterapéutica ha mostrado sobradamente que un acceso holístico, multiartístico e interartístico es más eficaz que un acceso univehicular. Las personas protagonistas de las intervenciones se muestran a menudo reacias a dar salida a sus emociones, cogniciones o motivos por la vía verbal tradicional. Sin embargo, suelen encontrar prestaciones específicas y particularmente útiles en cada uno de los medios artísticos, en función de aquello que necesitan expresar u organizar. En general, si se ponen a disposición del usuario técnicas diversas, utiliza aquella que más se adecue a su situación creativa y expresiva personal en ese momento, haciendo en conjunto un uso diversificado de los

medios. Por tanto, y siguiendo una línea que se va extendiendo y haciendo prevalecer en la práctica arteterapéutica, entiendo que el término “arteterapia” engloba todas las modalidades artísticas: verbales, plásticas y visuales, musicales, dancísticas, teatrales, más las formas híbridas como la performance.

En suma, y siguiendo la definición ofrecida por ASANART (Asociación Andaluza de Arteterapia), la definición de AT que inspira el presente trabajo y en la que se basa el programa que aquí se informa, podría formularse en estos términos: AT es una modalidad de intervención terapéutica que integra prácticas asistenciales y/o formativas, mediadas por el arte en cualquiera de sus formas de expresión (visual, musical, corporal, verbal, teatral) o mediante la integración de estas formas. Según el contexto de aplicación y sus demandas específicas, la AT puede cumplir una función preventiva, terapéutica, paliativa o de fortalecimiento de la salud.

En España se ha producido en los últimos 20 años una auténtica explosión de producción científica sobre AT aplicada a colectivos de distinto perfil, pero que suelen tener en común historiales dramáticos que ocasionan alteraciones emocionales. Por supuesto, también la AT se aplica a contextos no de riesgo, para el fortalecimiento de la salud mental y emocional y las capacidades de afrontamiento, incremento de la creatividad, autoestima, etc. En cuanto a colectivos de riesgo, predominan los trabajos sobre colectivos en riesgo social. No es éste el lugar de un recorrido exhaustivo, por no ser éste el perfil (personas en riesgo en general) al que se aplica el programa que aquí se

presenta y analiza. A título de ejemplo, y por haberse presentado en esta misma universidad, además del interés, la riqueza de matices y la utilidad de esa aportación, mencionamos la tesis “Arteterapia y población refugiada: una mirada a la vida de las mujeres de los campamentos saharauis a través de sus dibujos”, elaborada y defendida por M<sup>a</sup> Antonia Hidalgo Rubio (2019).

### ***2.1.2. Antecedentes de la AT***

#### *2.1.2.1. Antecedentes en el ámbito artístico*

El dolor, la miseria o la enfermedad nunca han sido impedimentos para la creación. La historia del arte está plagada de ejemplos de creadores cuyas situaciones traumáticas no sólo no constituyeron un obstáculo, sino que impulsaron vitalmente sus producciones, utilizándolas espontáneamente como recurso terapéutico. Sin ánimo de exhaustividad, podemos recordar algunos conocidos ejemplos:

## Figura 1

### *Henri Matisse Atelier 5*



Nota: Imagen recuperada de <https://blancadpdcadai.wordpress.com/2015/09/10/el-taller-de-matisse/>

Henri Matisse pasó los últimos años de su vida aquejado de un cáncer que lo postró en cama y finalmente lo llevó a la muerte en 1954 a la edad de 84 años. Pero su pasión por la composición armónica y el color potente le hizo seguir pintando en las más incómodas condiciones, como muestra la imagen anterior. Su obra fue duramente denostada por los críticos contemporáneos, y tampoco gozó del beneplácito del público. El término que define más idiosincrásicamente su estilo (*fauve*, fiera) procede del comentario despectivo que el conocido crítico de arte, Louis Vauxcelles, hizo de la exposición que, en 1905, se celebró en el Salon d'Automme por parte de pintores amantes del color en su

máxima expresión: “Donatello au milieu del fauves!” (¡Donatello –una escultura que se encontraba en mitad de la sala- en medio de fieras!). Ni la incompreensión o el rechazo, ni después su larga enfermedad oscurecieron la fuerza incontenible de su obra, en la que consigue la difícil armonía a base de potentísimo colorido.

La crítica de arte Carmen Rocamora (2002) nos recuerda precisamente este hecho ampliamente constatado en la historia artística. Pone como ejemplo a Claude Monet, una de las vías directas en las que el impresionismo desembocó en Abstracción, el movimiento por excelencia del siglo XX. Monet era un impresionista puro, a pesar de las conflictivas relaciones que mantuvo con el grupo que dio en llamarse “impresionista”. Al final de su vida, unas implacables cataratas le mermaban dramáticamente la visión, pero no el poder creador: en esa situación pintó la serie “Las ninfeas” (dentro del grupo de la serie “Nenúfares”). En “Las ninfeas”, a causa de su deteriorada visión, con frecuencia forma y color aparecían divergentes, de ahí que trazara el camino hacia la completa destrucción del objeto representacional, la deconstrucción operada por la abstracción. Lo que parece un obstáculo insalvable para un pintor (la ceguera), no lo fue para él. Posteriormente fue operado y recuperó gran parte de visión. Pero una depresión le asestó un golpe mucho más duro que la ceguera. Él mismo destruyó parte de su obra, ya que no quería dejar nada inacabado. Pero no pudo

evitar que borradores, bocetos y cuadros manchados entraran en el mercado del arte cuando él murió, el 5 de diciembre de 1926, en Giverny, la ciudad de los “Nenúfares”.

Ni la esquizofrenia de Van Gogh, ni la parálisis de Frida Khalo, ni el reumatismo anquilosante de Renoir o la sordera de Goya impidieron que todos ellos ocuparan lugares de honor en la historia del arte. Y se convirtieron de paso en ejemplos vivos de cómo el arte puede cambiar, embellecer y transformar unas vidas marcadas por el dolor o la enfermedad.

#### *2.1.2.2. Antecedentes en ámbitos psicológico y psiquiátrico*

Los finales del siglo XIX y principios del XX viven un movimiento generalizado de apertura a nuevas e insólitas formas de creación. Fue en 1885 cuando el crítico de arte, Corrado Ricci, coleccionó y organizó cronológicamente el primer conjunto de dibujos infantiles que se conserva. No cabe duda de que, con anterioridad a esa fecha y posiblemente desde los albores de la humanidad, los niños han sentido y realizado el impulso natural de producir huellas a través de su gesto gráfico. El motivo de que ningún dibujo infantil anterior a la colección de Ricci se conserve es de doble índole: el adulto no concedía ningún valor a ese “trazar rayas” (Luquet, 1913), garrapateos o garabateos que realizaban los niños pequeños. Y cuando se iniciaban en la figuración, se entendía que su propósito era



representar como lo hacían los adultos, pero no les salía por un conjunto de obstáculos motóricos y madurativos que configuran la llamada “incapacidad sintética” (Luquet, 1913).

La colección de Corrado Ricci despertó el interés de los investigadores y críticos de arte, por las peculiaridades idiosincrásicas y universales del dibujo infantil en sus primeras etapas (hasta los 9 años, aproximadamente). Le siguen autores cuya teorización sobre el dibujo infantil mantienen su teoría como un referente en lo que concierne al descubrimiento del valor de aquel “trazar rayas”, el por él llamado “realismo intelectual” y luego el “realismo visual”.

No es éste el lugar para un repaso exhaustivo de los inicios del interés por el dibujo infantil, sino como una expresión más de la fascinación que empezaban a despertar las manifestaciones artísticas diferentes del normativo hiperrealismo. El arte no occidental empezó a despertar la fascinación de lo diferente. Así, el arte africano influyó poderosamente en Picasso, y todas las vanguardias históricas supusieron una ruptura sin precedentes en los criterios artísticos dominantes. Dentro de este movimiento de atención focalizada en lo diferente, surge el llamado “arte de los locos”.

De Jhon Haslam (1764-1844), la obra *Illustration of Madnes* (1809) es uno de los más consistentes precedentes teóricos del tronco titubeante y después ampliamente ramificado de la AT.

Jhon Haslam realizó una labor hoy ya olvidada y, sin embargo, poderosamente sugerente y médicamente útil: identificó en la obra de sus pacientes los indicadores grafo-visuales que le permitieron establecer el diagnóstico psicopatológico. Como vemos, es la función diagnóstica de la imagen creada lo que atrae la atención de psiquiatras e investigadores, y que marcará la reflexión posterior, casi hasta mediados del siglo pasado, sobre las relaciones entre arte y salud mental. Ya desde sus orígenes, la psiquiatría institucional en EE.UU. cristaliza con una especial focalización sobre el arte del psicótico: el ensayo *Poetry and Insanity* del pionero Pliny Earle (1845) es una prueba de ello.

Pronto los ambientes médicos europeos se suman a esta atención por el poder diagnóstico y catártico (éste ya con sesgo terapéutico) que entraña la producción artística del paciente psiquiátrico. El estudio “Genio y Follia” publicado en 1864 por Cesare Lombroso vuelve a centralizar la investigación sobre las relaciones entre arte y locura en la identificación de los rasgos simbólicos que parecen caracterizar a la persona con afectación psicopatológica. En el último tercio del XIX, William Noyes (1857-1915) dedicó gran parte de su obra a analizar sistemáticamente la proyección artística del paciente con fines diagnósticos.

Está claro que la focalización inicial del interés psiquiátrico por la producción creativa del paciente se centraba en el valor

diagnóstico de ésta. Eso significaba identificar indicadores gráficos y atribuirle al símbolo artístico una interpretación en términos psicopatológicos que luego, en gran parte, ha sido severamente cuestionada. No obstante, hasta mediados del siglo XX proliferaron intentos de construcción de herramientas diagnósticas basadas en la creación plástica, a fin de establecer diagnósticos psicopatológicos. De ineludible mención, en este sentido, son los tests gráficos para la medición y valoración psicopatológica construidos por Max Simon, que luego serían retomados para realizar versiones de más fácil aplicación, como son los actuales “test de la familia” y el “test de la casa-árbol-persona”. Es de destacar de la obra de Simon su sensibilidad hacia la dimensión terapéutica del arte; al enmarcar el uso de sus tests en un contexto de diálogo con el paciente sobre la plataforma de la imagen creada por él, no sólo se afina y enriquece la interpretación que pudiera derivarse de la obra, sino que ésta se constituye en puente reversible que permite orientar el trabajo terapéutico.

No se hizo esperar la mirada que descubre y valora lo artístico más allá de la proyección psicopatológica. Así, Auguste Marie (1865-1934) encontró similitudes formales y de contenido entre la obra de psicóticos y de ciertos artistas modernos. Se dedicó por ello con énfasis a comisariar exposiciones de “arte de enfermos”, como la realizada en 1905 en el Hospital Psiquiátrico Villejuit. También Marie concede a estas

producciones valor terapéutico, inmiscuido y retroalimentado por la propia dimensión artística. Sus trabajos servirían de inspiración a la labor de Marcel Rejá (1873- 1957), considerado un decisivo propulsor de la investigación sobre la dimensión terapéutica del arte. En el clásico *Bildenerrei der Geisteskranken* (1922), recoge Hans Prinzhorn su análisis interpretativo sobre una extensa colección compuesta por cinco mil obras de perturbados mentales de distintos países europeos. Prinzhorn, psiquiatra e historiador de arte, pondera sobre el ya admitido valor diagnóstico de las pinturas, su cualidad artística, que diversos creadores como Paul Klee o Max Ernst elogiaron.

### *2.1.2.3. Breve apunte histórico sobre AT*

Se puede decir que son dos los caminos que confluyen en el surgimiento de la AT y que proceden de ámbitos distintos: el sanitario, por un lado, y el sociocultural por otro.

Fue en la década de los 30 cuando la psicóloga estadounidense Margaret Naumburg difundió en sucesivas publicaciones el término “arteterapia” o “terapia artística”. Hizo más que poner nombre a esta nueva disciplina: perfiló sus presupuestos teóricos y propuso estrategias concretas de actuación, fundamentalmente en el ámbito psiquiátrico y clínico. Florence Cane continuó su obra y, ya claramente en el terreno pedagógico, la profesora de arte Edith Kramer realizó una labor histórica durante la década de los 50 en la escuela multicultural Wiltwyck. Se trataba de una

escuela para chicos problemáticos de los suburbios neoyorkinos; para ellos, utilizó la educación artística de manera que mejorara las condiciones personales y sociales en las que vivían: así, sentó las bases del tratamiento arteterapéutico para el control de la agresividad y la prevención de riesgos de adicción en contextos conflictivos. En su clásica obra traducida a nuestro idioma, Kramer (1958, p. 23-4) declara: “La aspiración básica del terapeuta es hacer accesibles a personas perturbadas el goce y la satisfacción que el trabajo creativo pueden proporcionar y, (...) hacer que dichas experiencias sean significativas y valiosas para su personalidad total”.

Así es como fueron generados los ejes en torno a los cuales se articula la intervención arteterapéutica en ámbito socioeducativo, y rápidamente vertebraron un creciente número de programas, intervenciones, actuaciones que demandaban la creación de plataformas para intercambiar experiencias, consensuar criterios e institucionalizar la formación del arteterapeuta.

Con este fin se fueron fundando asociaciones, federaciones y demás organizaciones que han ido actuando hasta la actualidad como herramienta de promoción, consolidación y expansión de esta disciplina.

Casi al mismo tiempo, en el Reino Unido se difundía en contexto hospitalario o ambulatorio la utilización de la creación

plástica como vehículo de curación, rehabilitación o inserción social del enfermo físico o psíquico. Se considera al pintor Adrian Hill como iniciador de este movimiento ya imparable. Ingresado en un hospital, enfermo de tuberculosis durante la II Guerra Mundial, supo reconducir su creatividad artística como medida de gestión emocional y proyección constructiva durante su convalecencia hospitalaria. Todo empezó cuando, en estado de gravedad, pidió a los médicos que “le dejaran pintar”. Pusieron a su disposición papeles e instrumentos gráficos. Otros enfermos se le unieron, y pronto los médicos observaron que el grupo de “pacientes que pintan” afrontaba las limitaciones impuestas por sus traumas físicos y psicológicos más positivamente que el resto de pacientes, favoreciendo un más pronto restablecimiento o bien la asunción menos traumática de su situación. A partir de entonces, médicos, profesores de arte y creadores plásticos extienden este tipo de intervención, básicamente en el ámbito sanitario. En 1946, Edward Adamson fue el primer artista contratado a tiempo completo para desarrollar una labor arteterapéutica en un hospital. En 1982 se reconocía la profesión de arteterapeuta por la *Nacional Health Service*, pero no es hasta 1999 cuando se produce la admisión oficial de la AT como perfil profesional en el seno del Ministerio de la Salud británico con un estatus protegido, formación reconocida que se imparte desde 1970 y un registro de estado para los profesionales. Así pues, hoy por hoy la

profesión del arteterapeuta está perfectamente integrada en el sistema público de salud de algunos países como Reino Unido.

### ***2.1.3. Actual tejido asociativo e institucional***

La proliferación de las intervenciones y programas arteterapéuticos planteaba la necesidad de establecer las directrices y normalizar las aplicaciones, a partir del consenso surgido del intercambio de experiencias. A este fin se fueron creando asociaciones y otras agrupaciones que permitieran la regulación de un ámbito en rápida expansión.

#### *Asociaciones*

El amplio y cada vez más denso tejido asociativo en torno a la AT a nivel nacional e internacional, ha sido el instrumento más efectivo para la regulación de la profesionalización del arteterapeuta, en los países que ya han admitido este perfil profesional. También ha contribuido fehacientemente a homogeneizar la formación, al tiempo que la investigación experimentaba un crecimiento exponencial. Tanto la cualitativa como la cuantitativa y mixta, ha agrandado e intensificado lo que ya consideramos evidencia científica sobre la eficacia de la AT.

La “Sociedad Francesa de Psicopatología de la Expresión”, desde 1964, se centra en estructurar y consolidar las necesidades formativas sobre AT en Francia. Fundado en 1974 en el seno de

la *Clinique des Maladies Mentales et de l'Encéphale* del Centro Hospitalario Sainte-Anne de París, El *Centre d'Étude de l'Expression*, crea el contexto adecuado para que apenas dos años después naciera AFRATAPEM, asociación para la enseñanza y la investigación sobre AT, vinculada a la facultad de medicina de Tours.

Surge unos años después la “Asociación Europea para la Creatividad de las Personas Discapacitadas” (EUCREA), y se articula en 1988 la Federación Francesa de Arteterapeutas, permitiendo que el variopinto conjunto de experiencias, prácticas y modelos de enseñanza, fueran llamados a estructurarse y consensuarse. En estos momentos, la formación y profesionalización de arteterapeutas en Francia se impulsa fundamentalmente en torno a INECAT, cuyo presidente, Jean Pierre Klein, es hoy el más destacado referente de las terapias artísticas en Europa.

Desde que se fundara en 1974, la “Asociación Británica de Arteterapeutas” (BAAT) ha sido eficaz impulsora de la regulación y la implementación de normas profesionales para el ejercicio de la AT. En 1979 fue creada la *American Art Therapy Association* (AATA), constituida ya por millares de miembros titulares; la normalización de los estándares educativos sobre AT y la regulación profesional en EEUU son sus principales funciones y logros.



De 1982 data la “Asociación Italiana de Arteterapia” constituida por arteterapeutas formados en EEUU. En 1993 se fundó la “Asociación Italiana Arte Expresión y Terapias”, de carácter netamente profesional. La creación en 1991 del *European Consortium of Art-Therapy Educación* (ECARTE) ha supuesto el definitivo impulso para la fundación de asociaciones profesionales por toda Europa. Inicialmente ECARTE contaba con las firmas de ocho escuelas europeas, pero pronto se consolida como consorcio de universidades e instituciones de Enseñanza Superior dedicadas a la formación en AT (integrando terapias plásticas y visuales, dramaterapia, danzaterapia, entre otras) y constituyéndose en un instrumento útil para la homologación y la validez internacional de los estudios ofertados. Actualmente comprende 30 instituciones procedentes de varios países europeos.

El nacimiento de ECARTE ha resultado de vital importancia para institucionalizar la formación y regular la profesionalización del arteterapeuta en Europa. Bajo su influjo, se han constituido más asociaciones nacionales, como la “Asociación Profesional Suiza de Arte-Terapeutas”, en el 2000, y la “Asociación Española de Arteterapia” (AEAT), en 2002. En 2005 nace la “Asociación Andaluza de Arteterapia” (ASANART), segunda asociación española de AT de ámbito autonómico y promotora de programas sobre todo en contextos

de riesgo social así como de la expansión del conocimiento a través de múltiples publicaciones.

### Organización Mundial de la Salud

Hemos querido culminar este breve apunte histórico sobre la historia organizativa y asociacional de la AT con el reconocimiento que recientemente ha otorgado la Organización Mundial de la Salud (OMS) a la relación entre arte, salud y bienestar.

En su informe se enfatiza la evidencia mundial de la mencionada relación, basándose en los resultados de una revisión de más de 3000 estudios cuyo objeto de investigación era el papel fundamental de las artes en la prevención de la mala salud, la promoción de la salud y el manejo y tratamiento de enfermedades a lo largo de toda la vida. Las pruebas revisadas incluyeron estudios piloto no controlados, estudios de casos, encuestas transversales, estudios representativos de cohortes longitudinales, etnografías en toda la comunidad y pruebas de diversas disciplinas.

Para la OMS, el interés creciente en esta relación arte-salud no es pura casualidad. Viene, por el contrario, de la mano de una serie de acontecimientos cruciales en el ámbito de la política sanitaria mundial. En el marco de la política sanitaria europea, se destaca la importancia de la colaboración multisectorial para

catalizar la acción en el recientemente publicado Decimotercer Programa General de Trabajo de la OMS para 2019-2023.

La OMS define la salud como "un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedades o dolencias" (OMS, 2006, p.1) arraigando así firmemente la salud en la sociedad y la cultura. Destaca la importancia de la prevención de las enfermedades y, por consiguiente, la forma en que la salud está moldeada por las construcciones culturales en las que se sitúa y la manera en que puede promoverse tanto a nivel individual como de la sociedad y social. Esta última puede incluir múltiples aspectos como la integración en la sociedad, la contribución a la misma, aceptación y confianza social, y la creencia en el potencial de la agrupación humana (Keyes, 1998, pp.121-127). Todos esos aspectos, como es fácil imaginar, se gestan y comienzan a modelarse desde muy temprana edad y uno de los ámbitos más propicios para ello es la propia escuela y objeto de nuestro interés.

Dado que cada uno de los componentes de las actividades artísticas puede desencadenar respuestas psicológicas, fisiológicas, sociales y de comportamiento, es evidente el vínculo causal que se establece con los resultados en la salud. En su estudio, la OMS hace una codificación temática de esos resultados en dos grandes áreas: prevención y promoción, y gestión y tratamiento.

Algunos ejemplos de cómo las artes mejoran la salud y el bienestar desde el punto de vista de la promoción y prevención (entendemos que es el apartado que concierne a nuestro ámbito de aplicación, el escolar regular) son los siguientes:

-La estimulación cognitiva cuando se participa en las artes, puede ofrecer oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, y no sólo se asocia con un menor riesgo de desarrollar demencias, sino que también se interrelaciona con enfermedades mentales como la depresión.

- La interacción social mientras se participa en las artes puede reducir la soledad y la falta de apoyo social, ambas vinculadas a respuestas fisiológicas adversas, declive cognitivo, declive funcional y motor, enfermedad mental y mortalidad prematura. En especial, la música se presenta como un gran aliado en la mejora del comportamiento social, la mejora de la coordinación física, la motivación compartida y la identidad de grupo (Weinstein et al., 2016, pp. 152-8).

-Las artes fomentan comportamientos social e individualmente saludables; por ejemplo, fomentando el compromiso con la atención de la salud y reduciendo el estigma de “insalubre” involucrando a los grupos marginados o de difícil acceso.

-Las artes apoyan el desarrollo del niño, incluidos los vínculos entre madre e hijo, la adquisición del habla y el lenguaje, y los logros educativos.

-Las artes apoyan el cuidado, incluyendo la mejora de nuestra comprensión de la salud, mejorando las habilidades clínicas y apoyando el bienestar de los cuidadores formales e informales.

La OMS manifiesta en el citado texto la necesidad de que las organizaciones artísticas y culturales hagan de la salud y el bienestar una parte integral y estratégica de su labor. Además, insta a que promuevan activamente la conciencia pública de los posibles beneficios del compromiso artístico para la salud; y desarrollen intervenciones que fomenten la participación de las artes para apoyar estilos de vida saludables.

Por su parte, la Agenda para el Desarrollo Sostenible de 2030 expresa el apoyo a la buena salud y al bienestar, la provisión de una educación de calidad, la construcción de ciudades y comunidades sostenibles, el fomento del trabajo decente y el crecimiento económico, y el trabajo en asociación. Todos estos enfoques y objetivos se relacionan de forma directa con la participación en las artes, que además, operan de forma individual y social, así como físico y mental, por lo que permiten abordar toda la complejidad de esos retos.

Casi como una respuesta a esta llamada aparece nuestro estudio, aportando nuevas evidencias de las interrelaciones entre bienestar y arte, solo que esta vez, en el contexto educativo regular, en concreto, el escolar.

A tenor de lo expresado, en el prefacio del texto que nos brinda la OMS aparece una idea que nos parece particularmente interesante traer a colación: en relación al carácter intersectorial de las artes y el ámbito de la salud, la OMS hace hincapié en “apoyar la inclusión de la educación en artes y humanidades en la formación de los profesionales de la salud para mejorar sus habilidades clínicas, personales y de comunicación” (OMS, 2019, pp. 9).

Esta idea se nos dibuja como un pilar fundamental, la educación en artes y humanidades con objeto de mejora de las habilidades personales y de comunicación en los profesionales, solo que en nuestro caso, extrapolado del ámbito de la salud a los profesionales del ámbito escolar, que es el que nos aplica.

La necesidad de dotar a los docentes de herramientas y recursos arteterapéuticos que faciliten su labor y añadan un valor extra en la tarea de la educación y gestión emocional en las aulas se nos antoja indispensable y conforma un primer paso hacia la democratización de una educación orientada al éxito.

En la actualidad, podemos decir que el éxito y la calidad de cualquier intervención, ya sea de tipo educativa, clínica o social cada vez viene más determinada por una visión holística de la misma. No basta con que un alumno saque un 10 en una asignatura, puesto que el éxito de su educación no es un único número. Para que ese niño apruebe de manera exitosa su etapa

escolar debe adquirir mucho más que una o varias calificaciones numéricas, debe además adquirir un sinnúmero de habilidades, como la de comunicarse correctamente con sus demás compañeros y profesores, entender y participar en su entorno social, resolver conflictos, aprender a negociar, adquirir autonomía, desarrollar su pensamiento crítico y su creatividad, entre muchas otras...Una multitud de tareas, para las que actualmente los docentes no tienen recursos específicos de enseñanza ni de evaluación, y para las que la AT propone tanto herramientas como modelos de intervención que nos acercan al logro de la versión del éxito en las aulas, tal como se entiende hoy en día.

## **2.2. Educación Artística Terapéutica**

### ***2.2.1. Una necesidad percibida***

El uso tradicional de la AT se lleva a cabo en ambientes carenciales; así es el caso del ámbito sanitario, donde los programas arteterapéuticos tradicionalmente se han estado aplicando a situaciones de salud (física o psicológica) deficitarias. También se aplica a entornos de riesgo social o de desventaja sociocultural. En el ámbito social, se trata de contextos habitualmente lastrados por un conjunto de carencias concatenadas: educacionales, económicas, culturales, entre otras.

Pero va aumentando exponencialmente el uso de la AT en contextos no carenciales, es decir, no en situación de

enfermedad o riesgo sino en situación de salud, para el fortalecimiento de ésta. Como hemos visto en el apartado anterior, hablamos de salud en términos generales: no sólo salud física, también salud psicológica (reforzamiento de capacidades cognitivas y habilidades de gestión emocional) y salud social (integración sana y efectiva del sujeto en su comunidad).

Seguimos a Domínguez Toscano (2014, p. 34) cuando afirma la importancia de crear un marco conceptual que permita contextualizar teórica e ideológicamente la inserción de las terapias creativas en entornos educativos normales, algo que se viene expresando reiteradamente en los últimos años. En esta línea, encontramos el pronunciamiento de Rigo Vanrell cuando defiende la importancia de:

integrar la dimensión terapéutica del arte en el ejercicio normal de la educación artística, si bien partiendo explícitamente de la base de que arteterapia y educación artística son distintas (...) Tanto a través de la Educación Artística como del Arteterapia nuestro objetivo será ayudar al desarrollo de las personas, como tales y aumentar su calidad de vida en la medida de nuestras posibilidades. Sin embargo, aunque los límites entre las enseñanzas artísticas y el Arteterapia no sean muy claros, no podemos equiparar ambos términos (Rigo Vanrell, 2007, pp. 259-60).



En la propia presentación del *Art Therapy World Congress* celebrado en Budapest ya encontramos la expresión de esta demanda, y que Callejón Chinchilla y Granados Conejo (2003, p. 140) recogen y destacan en estos términos: “La integración de la terapia artística en el ámbito educativo debe ser la tarea del siglo XXI de los arteterapeutas”.

Siguiendo a Callejón Chinchilla y Granados Conejo, 2003, p. 140:

En este contexto ideológico se enmarca la dimensión preventiva y positiva de las terapias artísticas, no tanto como herramientas para afrontar enfermedades o situaciones lesivas para la salud (en general) como instrumentos para la construcción y consolidación del bienestar y la calidad de vida.

La AT, en consecuencia, se puede y debe inmiscuir en el currículo académico normal como útil en sí mismo educativo. Tenemos presentes las consideraciones que Callejón Chinchilla y Granados Conejo (2003, p. 137) hacen, en la exposición citada, respecto a las necesidades educativas especiales, en el sentido de que éstas no son “determinadas discapacidades, sino que todos en algún momento de nuestra vida, requerimos atención personalizada”.

Destacamos la aportación de estas autoras porque, como se viene observando en los ambientes arteterapéuticos, se percibe la necesidad de estructurar y articular el modo en que la AT se inserte en las rutinas académicas, fundamentalmente a nivel

preventivo. Es notoria la aportación de estas autoras cuando proponen un conjunto de vías que deben culminar en la inserción natural de la arteterapia en la escuela. Tales vías se concretarían en:

A. Entre elementos del currículum

Sobre todo: Desde las medidas para atender las Necesidades Educativas Especiales y la Atención a la Diversidad.

Desde los ejes transversales.

Desde la tutoría y las nuevas ideas para el asesoramiento escolar.

B. Como actividades complementarias

En clases de apoyo escolar u otras acciones. Aprovechando especialmente los horarios de apertura de centro.

C. Desde otras acciones de carácter compensatorio. (Callejón Chinchilla y Granados Conejo, 2003, pp. 143-144)

La Educación Artística Terapéutica (en adelante, EAT), por tanto, al constituirse como zona de intersección entre AT (fuera del ámbito educativo) y la educación artística (tal como se desarrolla en la enseñanza reglada) adopta características de una y otra, sin coincidir plenamente con ninguna. Esta adopción selectiva de características se traduce en una incorporación, al currículum de la Educación Artística, de recursos, actividades,

competencias y objetivos propios de la AT. Es decir, no se trata de una mera implementación de actividades, pues sin un soporte ideológico y curricular adecuado, quedan en meras tareas de entretenimiento, recreativas o lúdicas. La EAT implica que la educación artística asume, por ejemplo, el objetivo de formar una autoestima sana, o la competencia emocional de identificar estados de ira y saber gestionarlos adecuadamente.

En línea de lo apuntado por Granados y Callejón (2003), la reflexión sobre la dimensión terapéutica de la educación artística reglada o no reglada, o, en otras palabras, sobre las conexiones naturales entre AT y educación, encontramos la esclarecedora aportación de García Morales (2012). Conduce su reflexión, desde una reconceptualización histórica de la naturaleza del fenómeno artístico, pasando por una visión de los propósitos y requisitos de una educación auténticamente inclusiva (en espacios académicos o no académicos), para llegar al punto de confluencia de ambos planteamientos: el valor de la educación artística para una educación que se propone inclusiva e intercultural. Describe un conjunto de experiencias y programas que consolidan ese valor, mediado por diversas artes (música, danza, literatura, artes plásticas) con una visión holística que, según entiendo, es la que da respuesta eficaz a los desafíos educativos y terapéuticos. Esta doble funcionalidad (educativa y terapéutica) del arte se asienta, a juicio de esta autora (García Morales, 2012), sobre las siguientes funciones:

Reflexión acerca de la realidad. Terapéutica. Ejercita y entrena nuestra percepción de la realidad. Transmite sensaciones con una intensidad y trascendencia, difícil de alcanzar en la realidad. Medio para la comunicación e identificación con el otro. Su influencia política, económica y social. Su valor económico, convirtiéndose así en un determinante del estatus; sin coleccionistas, no hay arte (p. 4).

En suma, lo que aquí hemos llamado EAT busca crear un espacio conceptual propio para actuaciones limítrofes con la AT y con la educación artística, pero sin asumir sus respectivos y diferenciales fines completamente. La propuesta que se presenta más adelante se inserta en este nuevo espacio intersticial y, como otras propuestas formativo-terapéuticas vehiculadas por la creación y la apreciación artísticas, está demandando que se estructure y consolide en el plano teórico lo que en el ejercicio práctico es ya una realidad.

### ***2.2.2. Hacia una definición***

Tomamos la ofrecida por Domínguez Toscano (2014):

Cuando la arteterapia (AT) se aplica en contexto educativo, formal o informal, y no requiere la actuación profesional de un arteterapeuta, pero sí formación en arteterapia por parte del educador o educadora artísticos, podemos hablar de Educación Artística Terapéutica (EAT). Hay que aclarar una peculiaridad de lo que aquí llamamos EAT: es, ante todo, educación artística. Si bien

la arteterapia (AT) debe ser aplicada por arteterapeutas, especialistas en esa modalidad de intervención, en cambio la EAT puede ser aplicada por maestros y maestras o educadores artísticos con cierta formación en AT. Evidentemente, ello implica que una y otra podrán afrontar tipos distintos de problemas. Hay problemas que, por su gravedad, complejidad y grado de afectación del sujeto que los padece, sólo pueden ser tratados por terapeutas especialistas con la formación adecuada para ello. En cambio, un educador, en el ejercicio habitual de su labor, debe afrontar situaciones disruptivas que se dan –cada vez con más frecuencia- en un aula normal. Para afrontarlas con éxito, puede necesitar aumentar su repertorio de recursos, de modo que la educación artística adquiera dimensión terapéutica para la situación particular que encara. (p. 33).

Como podemos ver en esta definición, la EAT tiene otras consecuencias importantes, como el hecho de que no es guiada por un arteterapeuta, sino por el propio docente, una vez ha adquirido la formación complementaria necesaria sobre AT.

Ello implica un compromiso, que algunas universidades han asumido ya, de formar en recursos arteterapéuticos a los futuros maestros y maestras. Como ejemplo pionero en España en cuanto al uso oficial de la expresión “Educación Artística Terapéutica”, encontramos en la Universidad de Huelva donde, con esta denominación, aparecen una línea de investigación y tutorización de Trabajos Fin de Grado (TFG); la asignatura

“Educación plástica y visual como recurso creativo y arteterapéutico” en la titulación de Maestro de Educación Infantil y una línea sobre AT y creatividad tutorizada por el profesor Juan Román Benticuaga.

Esta iniciativa realizada desde las propias universidades para incrementar y fortalecer las competencias del futuro maestro o maestra, redundará sin duda en sus habilidades de afrontamiento ante futuras situaciones disruptivas que se puedan dar en un aula normal (bulling, violencia esporádica). Se trata de situaciones que implican el dominio de nuevos conceptos acerca del valor de la diferencia (multiculturalidad, personas con necesidades educativas especiales, en integración) o, simplemente, en el curso de un proceso formativo complejo que no puede dejar atrás la formación emocional, en niños sanos. Y para el afrontamiento de estas situaciones más el desarrollo de una educación emocional absolutamente necesaria, los recursos artísticos terapéuticamente orientados pueden ofrecer unas interesantes prestaciones. A esto me refiero cuando hablo de EAT.

Tras conectar con el profesorado de la Universidad de Huelva, la definición de EAT ha quedado claramente definida y operativizada a través de los antedichos recursos académicos. Siguiendo lo apuntado por el profesorado de esas asignaturas, la EAT consiste en una reorientación de la Educación Artística a fin de que pueda satisfacer adecuadamente la aportación de

recursos procedentes de la AT. Esta aportación de recursos arteterapéuticos se hace a maestros y educadores sociales en formación, con el objeto de que complementen sus enseñanzas y aprendizajes y prepararlos específicamente para ofrecer una adecuada educación emocional, fortalecer habilidades de gestión emocional y afrontar exitosamente situaciones disruptivas en el aula normal o especial. La EAT, por tratarse de recursos de uso contextualizado en el entorno educativo normal o especial, tanto en enseñanza reglada como no reglada, no requiere el trabajo de un arteterapeuta profesional, sino que son los propios maestros o educadores sociales los que la aplican e implementan en el ejercicio de su trabajo habitual, mejorando el servicio que prestan a la sociedad.

### **2.3. Investigación sobre emociones**

El espectro de las emociones es tan amplio e incluye tal variedad cualitativa (matices emocionales) y cuantitativa (intensidad emocional) que ocupa prácticamente la totalidad de nuestra vida; durante ciertas fases del sueño, incluso, experimentamos, y a veces de forma extremadamente vívida, emociones.

#### ***2.3.1. Algunas precisiones terminológicas***

Aunque ofreceremos un breve repaso de términos y conceptos relacionados directamente con el de *emoción*, ante todo, y como constructo central sobre el que pivotan los demás, es preciso mencionar que la emoción ha preocupado y ocupado a filósofos,

y luego psicólogos, neurólogos durante prácticamente toda la historia del pensamiento humano. Aristóteles la abordó por extenso en su *Retórica*, y la identifica con un modo variablemente inteligente de concebir una situación y reaccionar ante ella, siempre dominado tanto la “concepción” como la reacción por un *deseo*. El deseo ocupa un lugar central en el concepto que Aristóteles mantiene sobre la emoción, si bien ambas ideas (deseo y emoción) no aparecen siempre claramente delimitadas. Pone el ejemplo del deseo de venganza como el dominante en la emoción de cólera. Actualmente, el concepto de emoción no ocupa un lugar relevante en la filosofía (Ostrosky, 2013), posiblemente por el comprobado arraigo neurológico que incluso ha dado lugar al nacimiento de una disciplina denominada neurociencia afectiva (Ostrosky, 2013).

Consideramos oportuno, ya en este punto, clarificar cómo llamar a cada una de las situaciones o aspectos que integran nuestra vida emocional, que, en el lenguaje coloquial, se suelen utilizar como equivalentes, y no lo son.

**Afecto:** condición neurofisiológica accesible conscientemente (Fernández Abascal, Jiménez Sánchez y Martín Díaz, 2009). El afecto posee valencia –positiva o negativa- e intensidad. Prácticamente todas las especies poseen procesos afectivos. Es un término genérico que incluye emociones y sentimientos.



**Emoción:** experiencia breve, multidimensional, estimulada externa o internamente. Kleinginna y Kleinginna (1981) la definen como:

Un complejo conjunto entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales y hormonales que: (a) pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; (b) generar procesos cognitivos tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones y procesos de etiquetado; (c) generar ajustes fisiológicos...; y (d) dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa. (p. 355).

Esta definición goza de aceptación mayoritaria; existe consenso también en admitir, con Barret (2006, 2013) que la especificidad de una emoción, tal como la distingue el individuo, procede de una interpretación contextualizada y situada de una experiencia procedente de estados más básicos.

En línea con lo expuesto por Davidson (1998) y Moltó et al. (1999), Ostrosky (2013, p. 5) ofrece una definición clara y sintética que vemos oportuno destacar: “las emociones son fenómenos complejos multifactoriales que ejercen una poderosa influencia sobre el comportamiento de las personas y posibilitan su adaptación al medio”.

**Sentimiento:** experiencia subjetiva consciente de una emoción. Podemos encontrar diversas definiciones de sentimiento, en general vinculándolo a una experiencia cognitiva consciente de esa otra vivencia más escurridiza y con repercusión neurofisiológica que es la emoción. Así lo definen García y Sibils, 2006, citados en Ostrosky (2013, p. 4):

El sentimiento se refiere al resultado del estado emocional, el cual depende de un complejo estado mental que incluye la representación de los cambios corporales en las correspondientes estructuras del sistema nervioso central, primordialmente corticales, y diversas modificaciones en el procesamiento cognitivo.

Pero los conceptos puros de emoción y sentimiento no agotan el rico universo de las entidades y situaciones vinculadas estrechamente al fenómeno emocional. Seguimos a Fernández-Abascal et al. (2009), en las definiciones que siguen:

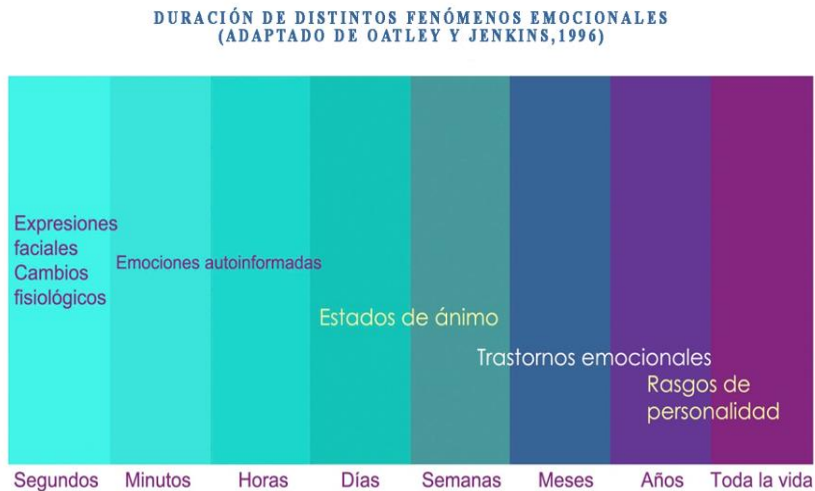
**Estado de ánimo:** vivencia subjetiva de emociones prolongadas en el tiempo, más estabilizada que la emoción misma y, por lo general, menos intensa (por la habituación que produce la experiencia reiterada).

**Tono emocional de base,** relacionado con rasgos de personalidad: tendencia a experimentar placer o dolor (incluye autocreencias sobre la probabilidad de esa experiencia). Es más generalizado y duradero que la emoción, y de causa más remota.

El siguiente cuadro ofrece una visión comparativa de los distintos estados o niveles emocionales, fundamentalmente en función de su durabilidad.

**Figura 2**

*Duración de los distintos fenómenos emocionales*



Nota: gráfico adaptado de Oatley y Jenkins, 1996.

### **2.3.2. Clasificación de las emociones**

#### *2.3.2.1. El enfoque dimensional*

Los estudios acerca de las emociones comenzaron a ser más controlados y mejor entendidos a partir de los trabajos sobre la teoría de la evaluación semántica (Osgood, Suci, y Tannenbaum, 1976) y de categorización verbal (Ortony, A., Clore, G. L., y Collins, A. (1998); Shaver, Schwartz, Kirson, y O'Connor, 1987). Con estos datos, se propuso un modelo

dimensional de las emociones que enfatizaba que el conocimiento humano acerca de las emociones está organizado de manera jerárquica e incluye dos dimensiones continuas: valencia (un constructo bipolar que va de agradable a desagradable), activación o arousal (cuyos polos van de calmado a activado) y que representan la activación metabólica y neuronal (Lang, Bradley, y Cuthbert, 1999; Osgood et al., 1976). También se ha reportado un tercer valor, que aparece con menor consistencia interna, y que ha sido llamado potencia, control o dominancia (extremos de fuerte-débil, dominante-sumiso o control o controlado) (Lang, Bradley, y Cuthbert, 1999).

Las anteriormente mencionadas investigaciones, entre otras, muestran que existe una estrecha relación entre la valencia y la activación de diversas respuestas fisiológicas, entre las cuales podemos mencionar la actividad electromiográfica, la frecuencia cardíaca, la respuesta de conductancia de la piel y los potenciales relacionados a eventos.

En este sentido, Lang (1968) indica que las emociones son disposiciones para la acción, que se originan ante estímulos significativos para un organismo y que se producen en diferentes sistemas reactivos a partir de los cuales pueden ser estudiadas.

Así pues, en el esfuerzo de clasificar el movedizo mundo de las emociones, Lang, Bradley y Cuthbert (1999) ofrecieron un **modelo dimensional**. En él las emociones no se distinguen de

manera exclusiva sino como parte de un continuo distribuido entre los polos de unas coordenadas. Estas coordenadas, como antes se explicó, serían la “valencia afectiva” y el nivel de “activación”. El nivel de activación o intensidad se entiende perfectamente (la ira es más activante que la placidez, por ejemplo). En cuanto a la valencia afectiva, hay que hacer una precisión.

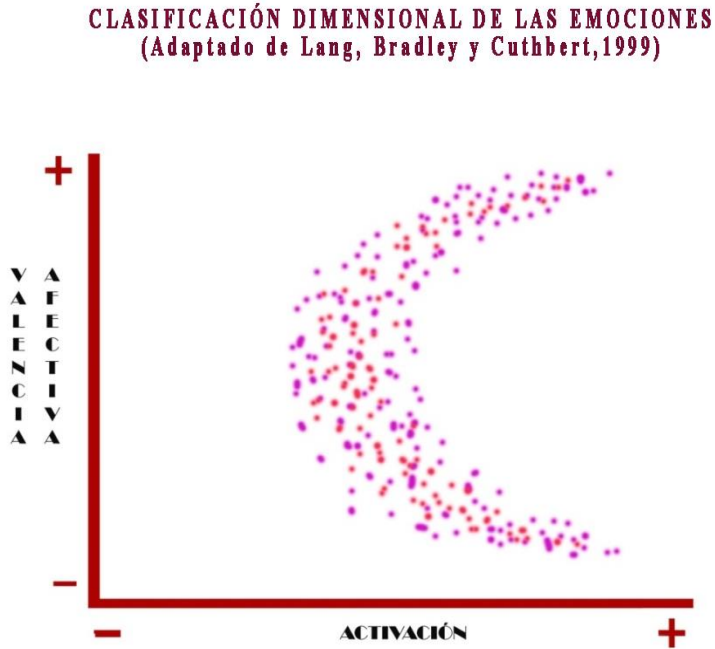
Como se vio antes, el afecto es un término que indica simplemente que una experiencia resulta agradable/attractiva (valencia positiva) o desagradable/aversiva (valencia negativa). Es, por tanto, un concepto amplio que abarca emociones, sentimientos, etc. En el modelo de Lang, Bradley y Kuthbert (1999), las emociones se agruparían formando la característica media luna. Esta forma indica que existen pocas emociones de valencia muy positiva o muy negativa y que, al mismo tiempo, reúnan la condición de ser muy activadoras. El grueso del conjunto emocional se situaría en el término medio de la valencia y del nivel de activación. Estos autores se mantienen firmes en su postura al considerar que las emociones como tales surgen de un impulso indiferenciado (sólo saliente por su valencia) y variablemente intenso.

Otros autores (Barret, 2006, por ejemplo) siguen este modelo con un argumento muy emparentado con los postulados neurofisiológicos. Es decir, la activación neurofisiológica no es distintiva de emociones en particular, sino que muchos de sus

parámetros (presión arterial, conductancia epidérmica, entre otros) son compartidos, incluso en las emociones primarias. La distinción surge de la evaluación cognitiva que hacemos del contexto que propulsa el *arousal* (término habitualmente traducido como *activación fisiológica*). Esta indiferenciación fisiológica (sólo hasta cierto punto) hace que autores como Barret (2006) se pronuncien en términos coherentes con el modelo dimensional: la experiencia de ira no va acompañada siempre de los mismos correlatos fisiológicos, comportamentales y subjetivos. Aunque admite que el enfoque dimensional no agota la caracterización de las emociones, insiste en que son procesos mentales que interpretan un contexto particular que ha disparado estados fisiológicos más básicos (Barret, 2013).

**Figura 3**

*Clasificación dimensional de las emociones*



Nota: Adaptado de Lang, P.J; Bradley, M.M. y Cuthbert, B.N. (1999). Clasificación dimensional de las emociones [Gráfico 2]. International affective picture system (IAPS): Technical manual and affective rating. Gainesville, F.L., USA: The Center for Research in Psychophysiology, Universidad de Florida.

Este modelo no ha gozado de mucho predicamento, pues la experiencia subjetiva, incluso el lenguaje común, aluden a la presencia de emociones discretas, específicas, con rasgos, desencadenantes y consecuencias habituales.

### 2.3.2.2. *Modelo discreto de estructuración de las emociones*

El modelo de clasificación discreto, al que aquí nos acogemos, presenta una estructura definida (incluso cronológicamente). Si bien no existía inicialmente unanimidad en cuanto al número de emociones básicas o primarias, la evidencia acumulada permite afirmar que el número es seis. Darwin estableció ocho, incluyendo (angustia, interés, miedo, cólera, asco, tristeza, sorpresa y alegría), mientras otros declaran que son 5. No obstante, hoy tales posicionamientos pueden considerarse excepcionales. La mayoría de autores afirma que son seis las emociones básicas o primarias: miedo, tristeza, ira, asco, sorpresa y alegría. Así lo afirma, entre otros, Ostrosky (2013, p. 6):

En la actualidad a partir de diversos estudios se ha propuesto que existen diferentes tipos de emociones entre las cuales destacan: las emociones básicas, las cuales son consideradas innatas y están presentes en todas las culturas (ira, miedo, alegría tristeza, sorpresa y asco). Y por otro lado las emociones complejas que son la combinación de las emociones anteriormente mencionadas, las cuales dependen de la evaluación consciente, de la influencia directa del entorno social y que parten o surgen de la interacción con otras personas.



Antes de continuar, es necesario aclarar qué son y qué caracterizan a estas emociones llamadas básicas o primarias. Para esta caracterización seguimos fundamentalmente a Fernández-Abascal et al. (2009):

1. Son universales, es decir, son consistentes transindividual y transculturalmente. Todas las personas las sienten en algún momento de sus vidas, incluso con frecuencia. Es raro que pase un día sin que hayamos experimentado un buen número de ellas, con mayor o menor intensidad.

2. Tienen una expresión facial característica, reconocible a pesar de las diferencias culturales, incluso en bebés a partir de los 4 o 6 meses (dependiendo de qué emoción se trate).

3. Son comunes también a la mayor parte de los primates, que comparten con nosotros algunas de las manifestaciones faciales características (como el “enseñar los dientes” en expresión de la ira).

4. Se consideran innatas, esto es, los bebés las experimentan desde el momento del nacimiento (o antes) y las expresan facialmente de manera característica. Aunque también encontramos la opinión de que las emociones surgen de un aprendizaje muy temprano, en cuyo caso recurren a la existencia de un sustrato innato destinado específicamente a favorecer la temprana adquisición de esas emociones y su expresión. En definitiva, el innatismo, tanto de la emoción en sí como de la

predisposición para su aprendizaje temprano, es la posición dominante.

5. Poseen situaciones desencadenantes específicas.
6. Presentan unos concomitantes fisiológicos distintivos, aunque no exclusivos. Es decir, varias emociones pueden presentar correlatos homeostáticos similares, incluso con estados no emocionales (como el ejercicio físico intenso).
7. Existe asimetría hedónica en el conjunto de emociones primarias: son cuatro negativas, una neutra y una positiva. Además, las negativas tienden a perdurar en el tiempo más que las positivas. Las actitudes cognitivas emocionales se producen sobre todo con las emociones negativas (Rosen y Schulkin, 1998). Ante una estimulación neutra, es más fácil interpretarla bajo la óptica de las emociones negativas que las positivas. Todo ello ha llevado a Frijda (2001) a formular la “ley de la asimetría hedónica”.

La persistencia filogenética de estas seis emociones básicas indica que son herramientas útiles para la adaptación del ser humano a su entorno y que favorecen su propia supervivencia. Hemos perdido el pelo corporal, los grandes colmillos, pero no hemos perdido las emociones básicas, que se mantienen a lo largo del desarrollo evolutivo de nuestra especie porque son ADAPTATIVAS.

Esta capacidad adaptativa es susceptible de ser analizada en tres dimensiones principales: motivacional (activadora de conductas), social y adaptativa propiamente dicha. Antes de pasar a ese análisis de la funcionalidad de las emociones discretas primarias, nos servirán, para entender mejor su sentido, las aportaciones que han ido haciendo diversos investigadores desde tres enfoques principales: el biologicista, el conductista y el cognitivista.

### ***2.3.3. Revisión de la investigación sobre emociones***

#### *2.3.3.1. Enfoque biologicista: el arraigo biológico de las emociones*

Hasta hace un par de décadas, los estudios sobre activación neural de las emociones se basaban clásicamente en experimentos con animales o con humanos que habían sufrido lesiones cerebrales. Ya en estas investigaciones se observó la importancia de la amígdala en la experiencia emocional. Con técnicas de neuroimagen como la resonancia magnética funcional (RMf), o la tomografía por emisión de positrones (TEP), entre otras, se confirma no sólo la preeminencia de la amígdala en el funcionamiento emocional, sino también la implicación tangencial de otras zonas y, lo que resulta especialmente sugerente, la existencia de circuitos específicos que conectan estructuras con implicación sensorial, cortical y subcortical. Así, las emociones complejas incorporan

diferencialmente estructuras específicas a redes intra e interconectadas (Mauss y Robinson, 2009). El conjunto de los estudios recientes partiendo de técnicas de neuroimagen van mostrando la cartografía particular que conecta regiones involucradas (mediante estudios previos de localización) e identifican las redes responsables del procesamiento emocional en sujetos sanos (Lindquist, et. al, 2012).

#### A. El modelo evolucionista de Darwin

La historia de este enfoque, que ha permitido clarificar importantes aspectos de la vida emocional, empieza con Charles Darwin. Imbuido de sus ideas sobre la continuidad evolutiva de las especies y las centrales similitudes entre ellas, publica en 1872 el libro “La expresión de las emociones en los animales y en el hombre”. Los estudios de Darwin utilizaron métodos algo rudimentarios pero imaginativos. Mostraba dibujos o fotografías a sujetos que debían reconocer (y de hecho reconocían) el estado emocional inferido a partir de las expresiones mostradas. Utilizaba dos recursos para avalar su teoría de la función adaptativa de la expresión emocional: por una parte, solía usar dibujos o fotografías de niños o de primates, de modo que el reconocimiento de cualidades emocionales en sus rasgos expresivos apoyase la continuidad filogenética de tales. Por otro lado, solicitaba a misioneros o embajadores en países pertenecientes a culturas diferentes que cumplimentaran cuestionarios sobre las manifestaciones faciales y corporales de

los sujetos cuando experimentan un determinado estado emocional. Sus estudios, a pesar de lo rudimentario de los instrumentos, concluyeron en afirmaciones que, en gran medida, se han venido confirmando posteriormente mediante métodos más sofisticados, tales como los sistemas de codificación facial, destacando entre ellos el *Facial Action Coding System* (FACS) de Ekman y Friesen (1978), técnicas de registro poligráfico que permiten la obtención de datos más rigurosos sobre los movimientos musculares faciales, o el *Maximally Discriminative Facial Movement Coding System* (MAX), ideado por Izard (1979).

Los estudios transculturales realizados por Ekman y Friesen (1971) consiguieron, en efecto, mostrar que el reconocimiento del valor emocional de las expresiones faciales se producía sin diferencias notables entre diferentes etnias, lo que venía a corroborar su carácter primario o “innato” (no aprendido). A pesar de la fragilidad de algunos de sus métodos, posteriormente corregida en investigaciones más depuradas, la universalidad de la expresión facial vinculada a emociones concretas se da por probada.

Pero, para Darwin, el valor de la manifestación facial y corporal va más allá de la pura señalización de una emoción a efectos fundamentalmente comunicacionales. Sugiere una estrecha vinculación entre emoción y su correspondiente expresión, de modo que acaba postulando un sistema de regulación emocional

basado en la contención de la expresión correspondiente. Es decir, en la parte final de su libro, Darwin sugiere que expresar abiertamente una emoción la intensifica, mientras que inhibir sus manifestaciones externas, la debilita. Son ideas que retomaría William James (1890) para formular su clásica teoría del feedback expresión-emoción, llegando a afirmar que es la percepción del cambio corporal (fundamentalmente cambios fisiológicos periféricos) lo que define la experiencia subjetiva de la emoción: “Estamos tristes porque lloramos, irritados, porque reñimos” (James, 1890, p. 1068). Esta teoría tiene varias consecuencias: no sólo que la emoción es fruto de la propiocepción, sino que existe una respuesta fisiológica específica para cada emoción; de lo contrario, no podríamos dar cuenta de la variedad emocional sentida.

La crítica a la teoría de James viene de Cannon (1931, 1932), quien indica que, tras vagotomizar a animales (separación total de vísceras y SNC), éstos siguen experimentando emociones. Además, no se ha podido demostrar la especificidad de los cambios fisiológicos periféricos concomitantes con las emociones (y causantes de las mismas, según James). Así, emociones distintas, incluso estados no emocionales (frío, ejercicio físico, etc.) producen los mismos cambios fisiológicos. Todo ello lleva a Cannon a postular la “teoría emergentista de las emociones”: los cambios fisiológicos son idénticos en distintas emociones porque preparan al organismo para actuar en

situaciones de emergencia (no son antecedentes de la emoción sino concomitantes homeostáticos).

Tras las publicaciones de Cannon y sus seguidores, la hipótesis de James quedó durante décadas en el olvido. Pero algo de verdad de aquellos postulados se ha mantenido gracias a investigaciones que se han ocupado en visibilizar el valor de impulsora emocional que tiene la expresión facial, incluso cuando es forzada o fingida, como se verá más adelante.

#### B. Breve mirada a la estructura cerebral

Numerosos estudios clásicos, fundamentalmente mediante experimentación con animales, y otros más recientes, con neuroimagen o con pacientes neurológicos a los que ha sido practicada resección unilateral temporal en el tratamiento de epilepsia refractaria u otras enfermedades, señalan claramente a la amígdala como el centro emocional por excelencia, y a los lóbulos prefrontales como los reguladores conscientes de la actividad emocional (Zald, 2003).

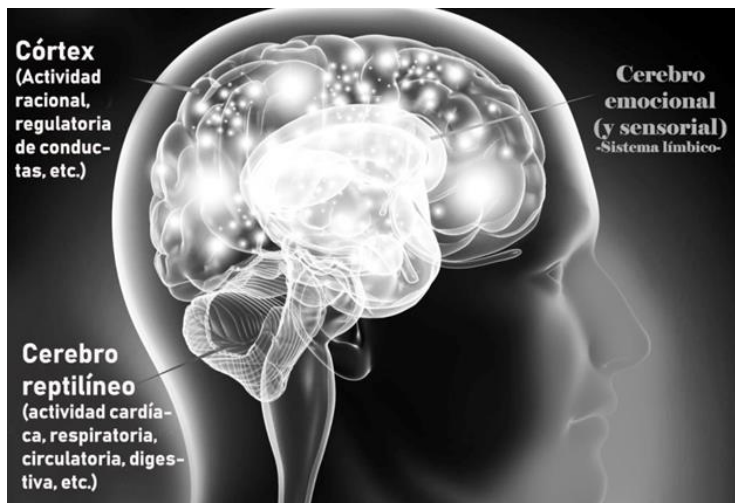
Un breve recordatorio de la anatomía funcional del cerebro nos puede ayudar a situar en un contexto biológico el funcionamiento humano. Es clásica la distinción del cerebro en tres áreas funcionalmente muy definidas. Pero para una formulación más precisa (y, sobre todo, evolutivamente coherente) seguimos la teoría del “cerebro triuno”, propuesta por McLean (1990).

- 1) El área cerebral más primitiva, común a las especies vertebradas, es la REPTILÍNEA. Se ocupa de organizar la actividad orgánica automática y vital para la supervivencia: actividad cardíaca, circulación sanguínea, respiración, digestión, etc. Está compuesta por el tronco del encéfalo, el cerebelo y el sistema reticular que, en conjunto, ocupan apenas un 5 % del volumen cerebral.
- 2) El SISTEMA LÍMBICO, constituido por la amígdala, el núcleo accumbens, el tálamo y el hipotálamo, ocupa aproximadamente un 10 % del volumen cerebral y se encarga de procesar la información sensorial. También es su función procesar de manera rápida, automática e instintiva, las emociones. Es característica de los mamíferos, superiores e inferiores, y su formación es evolutivamente posterior al cerebro reptilíneo.
- 3) Por último, el CÓRTEX O NEOCORTEZA ha sido la estructura que más tardíamente se ha desarrollado y sólo en los mamíferos superiores. Ocupa un 85 % del volumen cerebral y se encarga del razonamiento, el pensamiento, el lenguaje, la creatividad... Han sido repetidamente destacados los lóbulos prefrontales como el asiento anatómico de las funciones ejecutivas: planificar, crear, regular las emociones, tomar decisiones, etc., es decir, quizá lo más genuinamente humano.



## Figura 4

### *Las tres zonas cerebrales*



Nota: Mind Management Institute [Gráfico 3]. Recuperado de: <https://www.pinterest.co.uk/pin/851391504536963297/>

No olvidemos que no se trata de zonas con funcionamiento independiente: innumerables circuitos las conectan y hacen, por ejemplo, que las emociones repercutan a nivel autonómico-visceral, a nivel somático, a nivel cognitivo y a nivel conductual.

### C. La amígdala y la corteza prefrontal

#### C.I. La amígdala: centro de procesamiento emocional

El imponente impulso aportado por LeDoux (1986, 1987, 1990, 1996, 2000), el cúmulo de evidencia experimental obtenida con animales –a los que se aplicó métodos de lesión o rastreo- y luego con humanos lesionados cerebralmente, y, principalmente

en las dos últimas décadas, los estudios basados en técnicas de neuroimagen, permiten afirmar que existe un fuerte soporte probatorio de la importancia de la amígdala en el procesamiento emocional.

Damasio (1994, 1998; Adolphs y Damasio, 2001), investigando con pacientes con lesión cerebral confirma que el hipocampo está implicado en la memoria declarativa de situaciones emocionales, y la amígdala en la experiencia y la memoria emocional.

Pero también con sujetos no lesionados se corrobora la prevalencia de la amígdala en el procesamiento emocional. Así, Whalen et al. (1998), investigando con sujetos normales obtienen que la amígdala se activa en respuesta a rostros de miedo enmascarados (baja exposición), mientras que su activación disminuye antes rostros alegres enmascarados.

La amígdala es una estructura extremadamente compleja si consideramos la red de interconexiones que la vinculan tanto a nivel aferencial como eferencial. Está situada bilateralmente en la porción medial del lóbulo temporal. Tradicionalmente ha sido asociada a la emoción de miedo, porque, en efecto, esta emoción ha captado la atención de los investigadores generando un cúmulo de evidencia científica mucho mayor que las otras emociones (Fernández-Abascal et al, 2009), posiblemente por la facilidad de estimularla a nivel experimental y por su claro valor

adaptativo. Sin embargo, Gerdes, Wieser y Alpers (2014), entre otros estudios, demuestran que la amígdala recibe información sensorial gustativa, olfativa, visual y auditiva; y la procesa si detecta señales relevantes dando lugar a emociones diversas, no sólo el miedo.

Sergerie, Chochol, y Armony, (2008) realizaron un influyente metaanálisis de estudios que analizaban mediante métodos de neuroimagen la reacción a estímulos emocionales visuales que expresaban las distintas emociones básicas, encontrando que la amígdala responde a todas las expresiones faciales que manifiestan emociones primarias, no sólo caras de miedo. Poco después Fusar-Poli et al., (2009) confirmaron que no existen diferencias significativas en la magnitud de la respuesta amigdalina en función de la emoción básica presentada.

Es importante destacar que en la porción lateral del núcleo central (principal sistema efector amigdalino) existen células inhibitorias de la actividad de la amígdala, células que, conectadas con el córtex ventromedial, regulan las emociones, modulan las reacciones impulsivas y median en la extinción de una respuesta de miedo previamente adquirida (Quirk, García, y González-Lima, 2006). Por tanto, en la propia amígdala encontramos tanto las conexiones subcorticales que vinculan automáticamente la emoción a un cambio autonómico-visceral o somático, como las conexiones que, mediadas corticalmente,

regulan las reacciones incluso la experiencia subjetiva de la propia emoción.

Para terminar este repaso a la importancia de la amígdala en el procesamiento de todas las emociones básicas, hecho establecido por un sólido soporte experimental, es preciso mencionar unos estudios recientes que destacan otra función de la amígdala hasta ahora poco estudiada: su activación ante estímulos inesperados, novedosos o insólitos. Es cierto que la reacción de esta estructura cerebral “emocional” decrece cuando es alcanzada por información cortical o incluso subcortical que desmienten el valor biológico de tal estímulo (Armony y LeDoux, 2010). La inclusión de la sorpresa entre las emociones básicas (que ha sido ampliamente discutida) podría sostenerse sobre este cimiento fisiológico: los estímulos sorprendentes, aunque de valor inicial neutro, generan la misma respuesta amigdalina que los estímulos claramente vinculados a miedo, ira, tristeza, asco o alegría. Así la amígdala también funcionaría como detectora de estímulos novedosos con potencial valor biológico, decreciendo su actividad cuando este valor no es confirmado. De hecho, la sorpresa se neutraliza con rapidez en cuanto desaparece el factor novedoso.

En suma, existe un número cuantioso de estudios experimentales, análisis de imágenes cerebrales obtenidas por técnicas cada vez más sofisticadas y metaanálisis que clasifican e interpretan resultados obtenidos por multitud de estudios

metodológicamente similares. La importante evidencia acumulada apunta, corroborando los estudios de LeDoux (1986, 1987, 1990, 1996, 2000), entre otros, que la AMÍGDALA es una zona cerebral particularmente especializada en el procesamiento emocional. Recibe estimulación del tálamo (estructura especializada en la recepción y procesamiento primario de información estimular procedente de órganos sensoriales), sobre todo si son señales relevantes para la supervivencia; estas señales pueden pertenecer a casi todas las modalidades sensoriales (vista, oído, gusto y olfato) (Gerdes, Wieser y Alpers, 2014).

## C.II. El procesamiento racional de las emociones. La “doble vía”

Ya en 1937, Papez, investigando el arraigo neurológico de las emociones, encontró el más claro antecedente de lo que a partir de Le Doux se denominaría “doble vía” del procesamiento emocional. Papez (1937) formuló una coherente teoría según la cual el “cerebro antiguo” estaría vinculado mediante estructuras específicas con la corteza. El conjunto de estas conexiones recibió el nombre genérico de “circuito de Papez”. Las aferencias sensoriales recibidas por el tálamo pasan al hipotálamo, y desde ahí se establece la red de conexiones neurales con el córtex o bien a nivel subcortical. Más concretamente, las aferencias sensoriales pueden seguir la “corriente del pensamiento”, dirigiéndose directamente a la

corteza; o bien la “corriente del movimiento”, yendo del tálamo hacia los ganglios basales, o, finalmente, la “corriente del sentimiento”, que conecta tálamo con hipotálamo.

Si nos centramos en la llamada “corriente del sentimiento”, encontramos la primera formulación clara de lo que 50 años después LeDoux (1986) denominaría “doble vía”, convirtiéndose en las últimas décadas en el centro de atención del enfoque neurológico, principalmente por las implicaciones tanto clínicas como educativas que pueden derivarse de ella.

Ya Papez (1937) describió que la “corriente del sentimiento” podía bifurcarse del siguiente modo: en ocasiones, desde el tálamo al hipotálamo se inicia una ruta neural dirigida al tronco encefálico, de ahí a la médula espinal hasta el sistema nervioso periférico, provocando directamente la conducta emocional impulsiva. En otras ocasiones, la “corriente del sentimiento” dirige la información sensorial talámica al hipotálamo y de ahí a la corteza cerebral, donde se transforma en pensamientos y actitudes; ha de regresar de nuevo al hipotálamo para generar auténticas reacciones emocionales racionalizadas.

McLean (1949, 1958, 1969, 1970, 1975, 1990) habla directamente del núcleo límbico como el sistema principalmente responsable de las emociones, superando la focalización en el hipotálamo propia de Papez (1937). No es preciso aquí hacer un recorrido histórico exhaustivo, puesto que el interés está más

dirigido a, viendo la influencia todavía vigente de algunos de los antecedentes históricos de la investigación sobre emociones, centrarnos en los hallazgos recientes y sus consecuencias, principalmente desde el interés arteterapéutico.

Diversos estudios neurológicos ya venían focalizando la atención en el sistema límbico (particularmente la amígdala) como centro emocional por excelencia. Sin embargo, es LeDoux (1986, 1996, 2000), con su importante soporte experimental, quien afirma fundamentadamente que es la amígdala el centro neural que recibe la información sensorial del tálamo y la procesa emocionalmente. El autor presta especial atención al funcionamiento autónomo del sistema límbico, que, conectando la amígdala con el cerebro reptilíneo y la médula espinal, puede funcionar como un sistema completo de reacción emocional adaptativa, instintiva y automática, común a otros primates. La amígdala se convierte, al mismo tiempo, en un núcleo computacional primario que distingue aquellas emociones que seguirán la ruta hacia la activación de los sistemas autónomo y periférico (respuestas automáticas) de aquellas otras emociones que, por su complejidad, requieren la elaboración y el procesamiento cortical. Una vez devueltas por la corteza a la amígdala, ésta activa redes de respuesta compleja. Estos redescubrimientos de LeDoux sobre la DOBLE VÍA de procesamiento emocional son de enorme trascendencia y han generado un número incontable de investigaciones en esa línea.

En suma, LeDoux (1996; 2000), mediante investigación fundamentalmente con animales lesionados experimentalmente y con humanos lesionados por accidente, demostró la doble vía de la emoción (al menos, del miedo):

1) una “vía rápida”, inconsciente y automática que, en unos 125 ms produce el lanzamiento preatencional del miedo: del estímulo captado por los órganos sensoriales correspondientes, pasa la información al tálamo (estructura que procesa información sensorial) y ahí a la amígdala;

2) la “vía lenta”, consciente tarda el triple de tiempo: la información procedente del estímulo y percibida por los órganos sensoriales, pasa al tálamo, de ahí a la corteza (donde se produce la interpretación y evaluación situacional) y finalmente, a la amígdala, que da forma emocional a la información. Es entonces cuando sentimos el miedo.

C.III. La progresiva entrada en funcionamiento de los lóbulos prefrontales

Puede considerarse un hecho establecido y comúnmente aceptado por la comunidad científica, que el desarrollo ontogenético del cerebro de un individuo guarda una –no casual- similitud con el desarrollo filogenético cerebral en la especie humana.



Los lóbulos prefrontales, donde arraigan anatómicamente las funciones ejecutivas, tales como el pensamiento racional, la creatividad, el control conductual y otras habilidades específicamente humanas, no completan su maduración hasta los 20-25 años (Merino Villeneuve, 2016). Durante el primer año de vida, el área cerebral más formada y que rige los comportamientos del bebé es el cerebro reptilíneo. Como es natural, ha de ser el instinto de supervivencia (comer, dormir, evitar dolor o incomodidad mediante llanto) el que rija las acciones del bebé a fin de asegurar que sus necesidades fisiológicas sean cubiertas adecuadamente. Pero a partir del primer año, el cerebro emocional (sistema límbico) se conjuga con el reptilíneo para dar lugar a comportamientos más complejos y ya no dependientes de la supervivencia física: la seguridad que proporciona el abrazo de la madre, cuidadora o cuidador, caricias, manifestaciones de amor afirman en el niño la percepción de estar protegido, amado, y esas emociones compartidas son garantes, a su vez, de que las necesidades básicas no serán descuidadas.

García Molina (2009) indica que el cerebro racional o corteza cerebral empieza a cobrar protagonismo desde el momento en que el niño es capaz de controlar, inhibir o redirigir sus conductas emocionales inadecuadas. La literatura (fundamentalmente neurológica) sobre desarrollo cerebral y sus consecuencias, está teniendo recientemente un fuerte impacto en

las reflexiones pedagógicas, dando lugar un a un abultado número de documentos sobre educación emocional. Risueño y Mota (2008) citados por Merino Villeneuve (2016, p. 87) afirman:

El desarrollo cerebral depende de procesos lentos y continuos de intercambio con el medio y consigo mismo. Las conductas resultantes estarán acordes a ese desarrollo cerebral. Es así que la función ejecutiva, que requiere de una maduración del lóbulo prefrontal y sus múltiples conexiones corticosubcorticales, no se manifestará de modo óptimo hasta la edad adulta. Es por ello que en la infancia el autocontrol depende de otro que cumpla con la tarea ordenadora de la conducta, hasta tanto se desarrollen las bases neurofuncionales necesarias. La existencia de ese otro es lo que facilita que esas bases neurofuncionales se desarrollen.

Este desarrollo incompleto de los lóbulos prefrontales tiene múltiples consecuencias: su incipiente maduración es suficiente para que el niño, desde los 3 años, tenga conciencia responsable (en cierta medida) de sus propios actos; es decir, se autopercibe como ser actuante, establece conexiones causales entre sus actos y sus consecuencias y con ello desarrolla la conciencia de responsabilidad sobre sus acciones. Esta incipiente conciencia de responsabilidad es suficiente para que puedan APRENDER emociones relacionadas con ella, por este motivo llamadas secundarias o adquiridas. Éstas son, entre otras: la culpa, la

vergüenza, el orgullo, los celos y la arrogancia. Por lo tanto, en torno a los 3 años, los niños adquieren un repertorio nuevo de emociones (añadidas a las primarias, manifiestas desde los primeros meses de vida, quizá innatas). Estas emociones secundarias surgen a raíz de la maduración incipiente de los lóbulos prefrontales que permiten establecer relaciones causales entre los actos realizados y el yo actuante y causante. Pero no olvidemos que la maduración prefrontal aún no permite en el niño un juicio objetivo de la inculpación adquirida o la vergüenza aprendida. Si vive en un entorno acusatorio, inhibitorio y hostil, que le inculca conciencia de culpa injustamente, el niño no percibirá tal injusticia sino sólo que es culpable. Ello generará una tendencia duradera (quizá para toda la vida) hacia la autoinculpación, justificada o no, refractaria a las terapias verbocéntricas (como la psicoterapia tradicional), porque el niño es capaz de aprender a sentirse culpable (o arrogante, o celoso) pero desconoce las palabras que nombran e identifican esas emociones. En mi opinión, la vía de acceso a las mismas, cuando se han enquistado y dado lugar a formaciones psicopatológicas, debe en ocasiones evitar el lenguaje verbal autohipervigilado y adoptar vías de expresión-comunicación menos o nada sometidas a los filtros de la adecuación social. Es aquí donde las terapias artísticas juegan un papel importante en el tratamiento de trastornos o alteraciones emocionales, tanto derivados de una patologización o desnaturalización de las emociones primarias como las secundarias tempranamente

adquiridas. Recordemos, por cierto, que la amígdala se activa fundamentalmente ante aferencias con valor relacionado con las emociones básicas (a su vez vinculadas a la supervivencia), incluyendo la detección de estímulos inesperados; pero también reacciona ante estímulos que carecen de valor biológico como puede ser la música y otras artes (Armony y LeDoux, 2010).

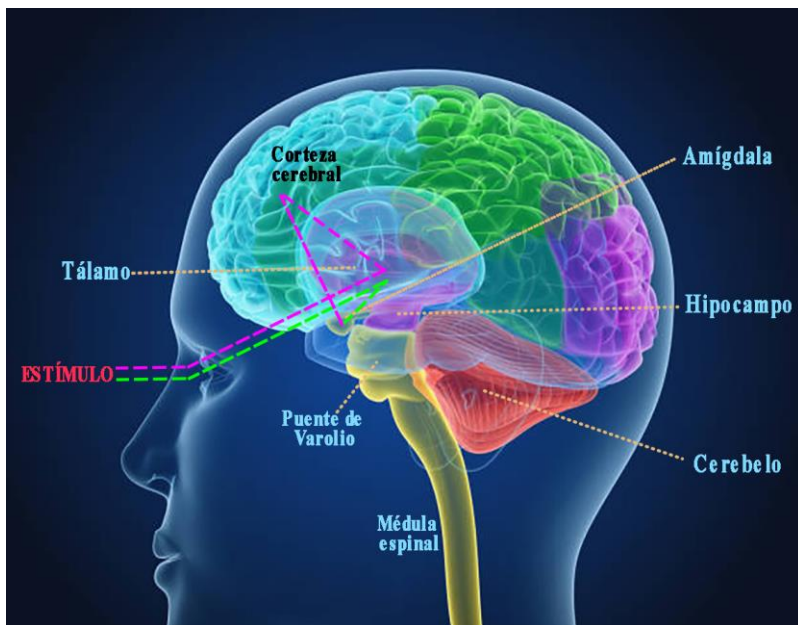
Es oportuno recordar que los lóbulos frontales desempeñan un amplio conjunto de funciones, denominadas ejecutivas, que implican las actividades cognitivas superiores del ser humano, tales como la creatividad o la planificación, entre otras. La regulación emocional corresponde fundamentalmente al conjunto de interconexiones bidireccionales entre la amígdala y la corteza prefrontal ventromedial (CPFVM) (Slachevsky et. al, 2005).

En suma, y coincidiendo con Rovella (2015), la implicación amigdalina en la activación emocional y de los lóbulos prefrontales en su regulación tiene amplias aplicaciones en el ámbito clínico, en el tratamiento de los trastornos del estado de ánimo y emocionales (ansiedad y depresión). Pero también estos hallazgos pueden tener repercusiones muy esclarecedoras, desde el punto de vista teórico, y útiles en su aplicación al ámbito educativo.

D. Procesamiento consciente e inconsciente

## Figura 5

*La doble vía según LeDoux*



*Nota:* Mit, A. (2018). Xray Brain anatomy with inner structure, Medically accurate 3D illustration. [Gráfico 4]. Recuperado de: [shorturl.at/bekAJ](https://shorturl.at/bekAJ). (Imagen comprada por la autora de esta tesis, incluye todos los derechos)

El recorrido de la información procedente de estímulos a través de los sentidos, va directamente al tálamo, centro de procesamiento de la información sensorial. En el tálamo se produce la bifurcación que determina la célebre “doble vía” (LeDoux, 1996).

Vía instintivo-emocional: Del tálamo, en 125 ms, llega a la amígdala donde la información estimular es codificada como

amenazante, placentera o neutra. Si es codificada como una amenaza, de momento bloquea el rodeo cortical y activa directamente el sistema simpático para reaccionar adecuadamente al peligro (real o imaginario), mediante huida, evitación o ataque. Evidentemente, no todas estas reacciones disparadas instintivo-emocionales resultan verdaderamente adecuadas: violencia defensiva (por percibir un ataque imaginario) o evitación de situaciones consideradas (de manera injustificada y quizá patológica) como amenazantes sin serlo en realidad, constituyen ejemplos de que las emociones pueden producir acciones perjudiciales para el propio sujeto y los demás.

Si la fuente estimular es codificada como placentera, pasa el núcleo accumbens, área ligada a la búsqueda y procesamiento de placer, cuya estimulación provoca la liberación de dopamina. Este neurotransmisor está relacionado con multitud de conductas que nos resultan agradables, algunas de ellas por satisfacer necesidades vitales (como comer), otras derivadas de motivaciones ligadas a la supervivencia personal o de la especie (sexo), y otras que, aun resultando placenteras, arriesgan la supervivencia (conductas de riesgo, puenting, consumo de drogas, etc).

Vía cortical: Si el recorrido neurológico pasa del tálamo al neocórtex (concretamente, los lóbulos prefrontales) tardará 500 ms. en llegar después a la amígdala, pero habrá pasado el filtro

racional que permite, entre otras cosas, modular o regular las reacciones automáticas instintivo-emocionales para hacerlas más adecuadas al contexto y mejor ajustadas a las necesidades y valores del sujeto. En este punto vale la pena detenerse para observar lo encontrado por Gazzaniga (2012), tras varios experimentos. El circuito neuronal que conecta la información procedente del tálamo puede detenerse en el lóbulo prefrontal izquierdo. Si esto ocurre, se produce una función que explicaría muchas conductas humanas, como la tendencia a la autoexculpación, a la autojustificación de actos injustificables, a la necesidad de encontrar coherencia a toda costa entre los actos cometidos y las creencias o actitudes mantenidas. Esta área ha sido llamada “intérprete” puesto que se ocupa de hacer creíbles a uno mismo y a los demás las razones por las que la conducta instintivo-emocional es adecuada, aunque se trate de actos violentos sin justificación razonable. Considero que es importante educativamente, por ello, que el individuo conozca la existencia de estas tendencias arraigadas neurológicamente, para decidir libremente si dejarse arrastrar por la predisposición a convencer y convencerse de la idoneidad de las propias reacciones, o bien valorarlas de modo más “descentralizado” (como definiría Eisner, 1992) y objetivo.

El otro circuito cortical conecta el tálamo con ambos lóbulos prefrontales (es decir, también con el derecho). Esta red permite hacer evaluaciones ajustadas al contexto y a los propios valores

y sistemas de evaluación conductual, examinando la magnitud real de la amenaza o el ataque, y eligiendo libremente la respuesta que consideremos más adecuada. De este modo, los lóbulos prefrontales se convierten en el sistema que regula, controla y modula las reacciones instintivo-emocionales, y envía a la amígdala información racionalizada, activando en la estructura amigdalina reacciones mejor moduladas, menos impulsivas y, en general, menos perjudiciales.

Es esta vía “lenta” y cortical la que sostiene y proporciona soporte neurológico a multitud de propuestas educativas, puesto que, de hecho, permite que el sujeto pueda (tan sólo contando hasta 10) hacer que la reacción impulsiva e irreflexiva se convierta en una respuesta conductual libremente elegida, potencialmente orientada a fines, no disparada irreflexivamente por el impulso egocéntrico de sobrevivir.

#### E. Importancia de las aferencias autonómico-viscerales y faciales en la experiencia emocional

Los clásicos postulados de William James acerca de la naturaleza de la experiencia emocional fueron controvertidos, olvidados durante décadas y vueltos a la palestra a partir de investigaciones metodológicamente mucho más precisas y depuradas.

La célebre teoría del feedback autonómico-visceral como la naturaleza de la experiencia emocional viene a decir, en



definitiva, que es la percepción de los cambios internos producidos por un determinado evento lo que identificamos en términos de emoción. Los estudios de Cannon en 1931 dieron temporalmente al traste con la teoría de James (1890). Cannon (1931, 1932) seccionaba las vías aferentes procedentes de vísceras y musculatura en perros y gatos que eran, por tanto, vagotomizados o simpatotomizados. Sin embargo, estos animales seguían reaccionando con miedo o rabia ante estímulos adecuados para producir estas emociones. Estos datos experimentales llevaron al olvido las tesis de James (1890).

Sin embargo, los seguidores de este último y su teoría del feedback visceral-emocional retomaron las puntualizaciones de Darwin acerca de la importancia de la expresión facial en la experiencia emocional, y sustituyeron la exploración del feedback autonómico-visceral por la investigación del efecto de los cambios faciales en la experiencia subjetiva emocional. Tourangeau y Ellsworth (1979) pusieron a prueba el postulado del feedback de los músculos faciales como productores de la experiencia emocional. Utilizaron unos artefactos experimentales un tanto artificiosos, y finalmente admitieron no haber podido demostrar sus hipótesis acerca de la necesidad, suficiencia y monotonía (paralelismo) entre la expresión facial y la vivencia emocional. Pero el tema no queda ahí zanjado.

Strack, Martin y Stepper (1988), ocultando a sus sujetos intervinientes el objetivo de su experimento (para evitar el sesgo de las características de la demanda, que pudo estar presente en los estudios anteriores) encontraron que, cuando las personas sujetan un lápiz con los dientes (lo que les obliga a una mueca similar a la sonrisa), evaluaban unas viñetas de modo más divertido y positivo, que aquellos participantes que sujetaban el lápiz con los labios. De modo similar, Larsen, Kasimatis y Frey (1992) encontraron que los sujetos que seguían la instrucción de unir los dos corrugator (produciendo un fruncimiento del entrecejo) proporcionaban evaluaciones más negativas de textos o imágenes neutras que los sujetos que no debían fruncir el entrecejo. Estos estudios, citados como clásicos, y otros posteriores en la misma dirección vienen a corroborar que, efectivamente, tal y como suponía Darwin, existe un feedback entre expresión facial y experiencia emocional. En el conjunto de estos estudios también se observa que la mera simulación del gesto no es suficiente para producir la experiencia emocional, pero que la fortalece cuando los estímulos son los adecuados.

El papel que las expresiones faciales juegan en la experiencia emocional (tesis de James) y el papel que la experiencia emocional juega en las expresiones faciales (tesis de Darwin) son los ejes aparentemente divergentes, y sin embargo complementarios, que han dado lugar a una corriente de investigación muy activa, caracterizada en su conjunto por la

importancia del arraigo neurofisiológico en ambos eventos complementarios (emociones y expresiones).

La teoría de los componentes faciales de las emociones (Ortony y Tornero, 1990; Scherer, 2009) densificó extraordinariamente el campo de estudio de la expresión emocional, y ya se puso seriamente en duda el tradicional carácter unitario y monolítico de las expresiones faciales correspondientes a las emociones primarias. Morecraft et al. (2001, 2004) analizaron y demostraron que el control motórico facial espontáneo de las emociones en humanos es consistente con lo obtenido con monos Rhesus. Concluyó que cada hemisferio tiene dos regiones motoras corticales ubicadas en la superficie posterior-ventrolateral del lóbulo frontal (M1 y LPMCv) destinadas a modular las expresiones faciales de la región inferior (según el eje horizontal). Cada hemisferio posee también tres regiones motoras corticales distintas ubicadas en la superficie posterior-medial de los lóbulos frontales (M2, M3 y M4), destinadas a modular las expresiones faciales superiores. Ross et al. (2007) corroboró estos hallazgos, de modo que hoy se considera un hecho indiscutible la compartimentación facial de la expresión emocional. Roto el concepto de la expresión facial unitaria, Ross et al. ratificaron la existencia de un eje horizontal que actúa inicialmente, separando los módulos superior e inferior del rostro, y la existencia de un eje vertical, regido hemisferialmente y que actúa secundariamente, dividiendo el rostro en un lado

izquierdo (cuyo control motor corresponde al hemisferio derecho) y un lado derecho (cuyo control motor corresponde al hemisferio izquierdo). Ambos módulos lateralizados cumplen funciones distintas, como investigaciones posteriores vendrán a demostrar.

El equipo de Elliott D. Ross, como ya se ha visto, viene trabajando en los últimos años intensamente en las diferencias de componentes faciales, su independencia expresiva y las eventuales mezclas que se producen en los cuatro cuadrantes que resultan de la división por ambos ejes. La exploración publicada en 2016 (Ross et. al, 2016) dejó clara la abrumadora diferencia entre los módulos faciales superior e inferior, su independencia motórica y expresiva.

En el último estudio publicado, Ross et al. (2019) utilizan videografía de alta velocidad para analizar los movimientos faciales espontáneos concurrentes con eventos emocionales. En esta investigación se centran en explorar la diferencia hemisferial concurrente con diferencias faciales lateralizadas a partir del eje vertical. Los sucesos motóricos concurrentes con vivencias emocionales no fueron tan claramente independientes respecto al eje vertical como sí lo fueron respecto al eje horizontal, por lo que a aquel se le considera eje secundario en la formación componencial y compleja de manifestaciones faciales expresivas. Los autores terminan proponiendo una sugerente hipótesis: los eventos emocionales surgidos en

entorno mental son iniciados por el hemisferio lateral derecho y expresados más “verdaderamente” en el lado izquierdo de la cara, mientras que las reacciones emocionales propulsadas por un entorno ambiental o social son moduladas por el hemisferio izquierdo, que controla el lado derecho del rostro.

### E.I. La percepción autonómico-visceral

Como hemos visto, los postulados de James (1890) acerca de que la experiencia emocional es consecuencia de la autopercepción de cambios internos quedaron severamente entredicho con los estudios de Cannon (1931) con animales a los que se había seccionado las vías aferentes. Tal y como hemos mencionado, estos animales seguían mostrando reacciones de miedo o ira ante estímulos pertinentes. Estudios posteriores (Wynne y Solomon, 1955) mostraron diferencias importantes dependiendo del momento evolutivo en que se producía la sección de las aferentes. Cuando el animal aún no ha adquirido la reacción emocional acorde al estímulo presentado, la sección de las vías que comunican órganos y cerebro impedía que aprendieran o generaran esas respuestas emocionales. Ahora bien, una vez las ha adquirido (por aprendizaje o pura maduración biológica), impedir quirúrgicamente que la información autonómica alcance al cerebro no era obstáculo para que el animal mostrara la reacción correspondiente al estímulo.

A continuación, se recoge en un cuadro la intensidad y calidad del arousal (activación fisiológica) correspondiente a cada una de las emociones primarias.

**Figura 6**

*Activación del SNC en cada una de las emociones*



Nota: Nota: Domínguez-Toscano, P.M. y Montero, A. (2019).

Precisando la información hasta ahora tratada, en el cuadro anterior podemos ver que cada emoción primaria va acompañada (bajo ella) del ESTADO DE ÁNIMO que le corresponde, y en algunos casos, el TRASTORNO EMOCIONAL que esa emoción genera en determinadas circunstancias.

La emoción de alegría se corresponde con el estado de felicidad, siendo la alegría breve e intensa, y la felicidad más estable y duradera. La sorpresa, por su propia naturaleza de emoción repentina e inesperada, no tiene un estado de ánimo concordante con ella.

Mientras la tristeza es una reacción adaptativa que favorece la elaboración e integración de una pérdida traumática, cuando esta emoción es muy intensa o se produce de manera reiterada (por estímulos –externos o internos- que la desencadenan de manera persistente) estamos ante un estado de ánimo predisponente a la depresión o claramente depresivo. No es éste el lugar para recordar los criterios diagnósticos que trazan la línea roja entre una tristeza que puede resultar adaptativa o, en todo caso, no interfiere notoriamente en el desenvolvimiento de la vida diaria, y la tristeza patológica, la depresión. El componente emocional fundamental de la depresión es la intensa tristeza, aparte de sentimientos de abatimiento y pensamientos autodevaluadores. Es importante aprender a gestionar la tristeza, igual que el resto de las emociones, pero ésta particularmente por el impacto que una mala gestión o su degeneración natural puede tener en la calidad de vida de la persona que la padece.

La tristeza es a la depresión lo que el miedo es a la ansiedad. El miedo es una reacción emocional adaptativa en la medida en que prepara al sujeto a reaccionar ante situaciones de peligro, de modo que aumenten sus posibilidades de supervivencia, fundamentalmente mediante la evitación del riesgo, la huida o el ataque defensivo. Si el agente productor del miedo se prolonga en el tiempo o su presentación produce una reacción muy intensa de temor, es posible que el sujeto agote sus recursos naturales para utilizar esta emoción de modo adaptativo

(permitiéndole ponerse a salvo de un peligro) y genere en él un sentimiento persistente de angustia ante una amenaza, casi siempre indefinida o variable. En todo caso, la existencia de un TRASTORNO EMOCIONAL se establece por la presencia de una serie de síntomas que varían si el miedo desencadenó una fobia, pánico o trastorno de ansiedad generalizada. Estas y otras formas de ansiedad son derivaciones patológicas o insanas del miedo.

La ira es una emoción que, si se ha mantenido a lo largo de nuestra evolución filogenética, es porque favorece la supervivencia. Más adelante hablaremos de qué modo lo consigue, así como las consecuencias de una mala gestión. De momento, nos basta con observar que la ira es a la hostilidad lo que el miedo es a la ansiedad y la tristeza a la depresión. Es decir, la propensión a experimentar ira más allá de la ira adaptativa (proporcional al estímulo que la provoca) trae como consecuencia sentir esa emoción fuerte con frecuencia, por estímulos injustificados o mantener un estado permanente de hostilidad (evaluación de eventos inocuos como provocaciones o ataques).

El asco, en tanto que emoción adaptativa, favorece el rechazo o evitar ingerir sustancias nocivas para nuestro organismo. Pero, cuando “se desmanda”, pasa la línea roja que la convierte en una emoción patológica, participante en ciertas fobias específicas (típicamente a las cucarachas o a las arañas).



La parte superior del cuadro presenta las zonas específicas del sistema nervioso central que se activan en los procesos emocionales, tanto estructuras corticales como subcorticales del cerebro. En este cuadro podemos ver un anticipo de algo que se tratará más adelante: la doble vía de acceso de la información estimular, sin pasar por la corteza (es decir, sin ser consciente ni racionalizada) o pasando por ella.

La alegría es procesada fundamentalmente por el córtex cingulado o bien, pasando por el córtex límbico hacia los ganglios basales. A éstos se les atribuye un protagonismo especial en la activación del estado de felicidad.

La sorpresa parece seguir una única vía: la información estimular activa el tálamo y de éste pasa a la corteza somatosensorial.

La tristeza produce una hipoactivación frontal izquierda, en la vía rápida o, mediante la vía lenta y consciente, activa el córtex cingulado subcalloso y éste el córtex prefrontal medial para pasar a la amígdala.

El arraigo biológico del asco está en los ganglios basales o, en su activación lenta y consciente, la información estimular pasa al tálamo, la amígdala y de ahí al córtex prefrontal y de nuevo a la amígdala.

El miedo, sin duda la emoción más estudiada (tanto desde el enfoque neuropsicológico como el conductista) ejemplariza esa doble vía de la que habla LeDoux (1986, 1996, 2000): existe un lanzamiento preatencional del miedo, automático e incontrolado, a partir del estímulo, que va del tálamo directamente a la amígdala; y otra vía consciente y más lenta que pasa por el córtex en su camino del tálamo a la amígdala. Parece que en determinados casos existen deficiencias en el control del procesamiento racional del miedo, de modo que los iniciales automatismos resultan difíciles de controlar. Es lo que parece ocurrir en los pacientes que sufren ansiedad, según las revisiones ofrecidas por Mathews y MacLeod (1994) y Mogg y Bradley (1999).

También la ira ejemplifica esa doble vía descubierta por LeDoux. Del procesamiento lanzado y automático se encargaría inicialmente el hipotálamo (y otras zonas diencefálicas) hacia la amígdala (pueden estar comprometidas otras estructuras límbicas); el procesamiento consciente culminaría ese recorrido desembocando en el córtex prefrontal en su camino hacia la amígdala.

## E.II. Sistema Nervioso Autónomo (SNA)

**Figura 7**

*Activación neurofisiológica de las emociones primarias*

**ACTIVACIÓN NEUROFISIOLÓGICA DE LAS EMOCIONES PRIMARIAS**

		ALEGRÍA FELICIDAD	SORPRESA	TRISTEZA DEPRESIÓN	ASCO	MIEDO ANSIEDAD	IRA HOSTILIDAD
SNA	Presión arterial	↑ ↑		↑↑	↑↑	↑↑↑↑↑↑	↑↑↑↑↑↑
	Frecuencia cardíaca	↑ ↑	↓	↑↑	↑↑ ↓	↑↑↑ ↓ ↑↑	↑↑↑↑↑↑
	Vasoconstricción periférica	↓ ↓	↑			↑↑ ↑	
	Conductancia piel	fluctuaciones	↑	↑↑↑↑	↑↑↑	↑↑ ↑	↑↑↑↑
	Otros			serotonina ↓↓↓↓ cortisol ↑↑	náusea	dispepsia ↑↑↑↑↑↑	adrenalina ↑↑↑↑↑↑ serotonina ↓
SN SOM	Tensión muscular	risa ↓↓ ↑	↑	↑↑ ↓↓↓	↑	↑↑↑↑↑↑	↑↑↑↑↑↑
	Frecuencia respiratoria	risa: alteración ritmo ↑	interrupción puntual		↑	↑↑ ↑	↑↑↑↑↑↑
	Amplitud respiratoria	risa alteración ritmo ↑	↑	↑		↓↓ ↓	
PRIMERAS MANIFESTACIONES	sonrisa afecto positivo prim. días	4 meses	llanto afecto negativo prim. días	3 meses	6 meses	4 meses	

Nota: gráfico realizado por la autora (A. Montero)

En cuanto al SNA, se observarán, como podemos ver en la figura anterior: la presión arterial, la frecuencia cardíaca, la vasoconstricción periférica (o su opuesta: la vasodilatación periférica), la conductancia o galvanización de la piel y la producción de hormonas, enzimas o neurotransmisores cuando éstos son altamente nucleares de un determinado proceso emocional.

La presión arterial tiende a elevarse en todas las emociones (salvo en la sorpresa) y en sus estados de ánimo correspondientes, pero con variable intensidad. La alegría y la felicidad producen una hipertensión muy leve, nada nociva. La tristeza y el asco producen una elevación de la presión arterial moderada, y no se ha podido establecer que la depresión influya de modo consistente en este parámetro fisiológico. Las emociones que más incrementan la tensión arterial son el miedo (en menor medida, la ansiedad) y, sobre todo, bastante intensamente, la ira. La hostilidad produce hipertensión moderadamente alta, pero su peligrosidad radica en la persistencia con que se presenta, mientras que los accesos de ira, más activantes de la presión, son poco duraderos.

Estas observaciones nos permiten encontrar sentido a lo establecido, ya clásicamente, por los cardiólogos Friedman y Rosenman a finales de la década de los 50. Estos investigadores se propusieron explorar la influencia de los estilos de vida en sus pacientes con cardiopatías isquémicas. Acuñaron el constructo Patrón de Conducta Tipo A (en adelante, PCTA) como un patrón de comportamiento que implica ciertos rasgos de personalidad y ciertos estilos de vida caracterizados por la alta competitividad (tendencia a compararse con los demás en la búsqueda insaciable de éxito), la excesiva implicación laboral y la sensación continua de urgencia o prisa que lleva frecuentemente a realizar varias tareas a la vez y ejecutarlas con

impaciencia. Pero sobre todo, por la medida en que afecta a la salud, cabe destacar el complejo ira-agresividad-hostilidad, siendo la hostilidad el rasgo principal en la determinación del carácter nocivo de este patrón de comportamiento. La persona hostil experimenta con frecuencia ira; de hecho, la hostilidad es el estado de ánimo correspondiente a esta emoción. Este tipo de persona suele mantener expectativas negativas sobre la actuación de los demás respecto a ellos, interpretándolas como provocaciones o ataques y reaccionando de modo agresivo -que no implica agresión física-, mediante devaluaciones de los demás, desprecio incluso llevando la agresividad verbal al insulto.

Los iniciales estudios de Friedman y Rosenmann (1959) centraron su interés en esta relación que constataron entre cardiopatía (fundamentalmente isquémica) y PCTA, pero sin conseguir establecer evidencia clara en cuanto a cuál es el factor orgánico que mantiene esa relación, puesto que el PTCA implica tanto una hiperactivación general del organismo (particularmente a nivel cardíaco) como comportamientos poco saludables (comida rápida, tabaquismo, etc.). Posteriores estudios epidemiológicos (Review Panel, 1981) permitieron concluir que el PCTA es un factor de riesgo independiente del colesterol sérico, hipertensión sistólica, tabaquismo, sedentarismo. Tras descartar la influencia de los factores comportamentales nocivos, encontraron que todos los

anteriormente citados tienen, sumados, el mismo poder explicativo en la cardiopatía que el complejo ira-agresividad-hostilidad. Este complejo fundamentalmente emocional se constituye, por tanto, en el factor más explicativo de la relación constatada entre PCTA y cardiopatías.

En relación con este eje emocional negativo se encuentra la mayor reactividad al estrés en personas con PCTA. Es decir, ante estresógenos, presentan una reacción más intensa y prolongada que el grupo de control, constituido por personas con PCTB (baja competitividad, carácter afable, escasa propensión a experimentar ira). Esta mayor reactividad implica la excesiva activación del sistema cardiovascular y una más lenta recuperación de los niveles basales (Jamienson y Lavoie, 1987; Hodapp, Bongard y Heiligtag, 1992).

La frecuencia cardíaca presenta una afectación muy similar a la presión arterial en relación a la vivencia de las distintas emociones primarias, con la salvedad de que desciende cuando experimentamos sorpresa y, a veces, también decrece con el asco o el miedo (aunque en estos dos casos es más frecuente el incremento de la frecuencia que su descenso).

La vasoconstricción periférica se produce levemente en la sorpresa y más acusadamente en la experiencia de miedo (la característica palidez facial). Encontramos vasodilatación periférica leve en la alegría y la felicidad (el “buen color” de

cara) y, aunque no existe evidencia consistente al respecto, repetidamente se ha asociado la vasodilatación periférica cuando experimentamos ira.

La conductancia de la piel (o respuesta galvánica) es medible mediante finos electrodos que captan una ligera corriente eléctrica que puede transmitirse por la piel, cuando ésta está algo húmeda por la sudoración. Todas las emociones producen incrementos en la conductancia, como expresión de una hiperactivación orgánica. Pero es la tristeza la emoción que más incrementa la conductancia, seguida del asco y la ira.

Como podemos ver en la *figura 7*, en el apartado de “otros”, conviene tener presente la hiper o hipoproducción de ciertas hormonas, enzimas o neurotransmisores que juegan un papel decisivo en la actividad emocional. Destacable, por existir abundante evidencia científica al respecto, es el decremento de la serotonina (y otros neurotransmisores como la dopamina) circulante en el cerebro de las personas con depresión. Incluso cuando la tristeza y la depresión subclínica se instalan por un tiempo inferior al establecido en los criterios diagnósticos de la depresión o de la distimia, también podemos encontrar deficiencias en la cantidad de neurotransmisores circulantes. Esto ocurre bien por existir hipoproducción de estos neurotransmisores, bien por la excesiva recaptación de los mismos en las sinopsis neuronales. De ahí que los tratamientos farmacológicos de la depresión partan de un amplio abanico de

posibilidades con potencialidad terapéutica: inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina (IRSS), inhibidores de la monoaminooxidasa (IMAO), potenciadores de la producción de serotonina o dopamina, entre otros. También se ha detectado el aumento estable de cortisol, una sustancia naturalmente presente en situaciones de activación y de estrés. De este modo se afirma que el estrés mantenido, con su producción incrementada de cortisol, está en la base de ciertas depresiones.

### E.III. Sistema Nervioso Somático

Siguiendo la línea en la que confluye la práctica totalidad de estudios sobre neurofisiología de las emociones, observaremos los tres parámetros correspondientes al funcionamiento del sistema nervioso somático más claramente asociados a las mismas: tensión muscular, frecuencia respiratoria y amplitud respiratoria.

Todas las experiencias emocionales y sus estados de ánimo relacionados producen aumento de la tensión muscular: la mayor intensidad se produce en situaciones en que se experimente ira o miedo. Esto es explicable porque son dos emociones que exigen reacciones consumidoras de energía muscular, bien para huir (en el miedo) o atacar (en la ira). Si la activación muscular es exacerbada, el efecto es paradójico: el sujeto queda paralizado, cosa que suele ocurrir en vivencias de fuerte temor, y puede ir unido a una relajación del esfínter anal.



Esta relajación ocurre hasta el punto de que, en estudios experimentales de laboratorio con ratas, tradicionalmente la intensidad del temor es medida por el número de bolitas de heces que producen los animales en situación de miedo inducido, típicamente a descargas eléctricas. Es importante recordar que esta elevación de la tensión muscular que se da principalmente en el miedo y la ira, se extiende a sus correlatos anímicos duraderos (ansiedad y hostilidad). La tensión es menos intensa que en el episodio, breve por definición, de la emoción. Sin embargo, es mantenida, lo que origina dolor muscular y contracturas que tienden a cronificarse, afectando particularmente a los músculos del cuello, como el esternocleidomastoideo, cuya contracción crónica puede rectificar la curvatura, convexa hacia delante, de las vértebras cervicales, incluso llegar a invertir esa curvatura, ocasionando pinzamientos nerviosos con dolor, vértigo, visión borrosa, etc. La elevación de la tensión muscular en las emociones de sorpresa y asco es leve y algo más fuerte en la tristeza.

Sólo existen dos excepciones a este incremento general de la tonicidad muscular: en la depresión, que decrece a veces tan notablemente que el paciente siente no poder moverse, y en la alegría hilarante (risa). Es típico en este último caso el aflojamiento general muscular y particularmente de la uretra, produciendo los escapes de orina que dan lugar a la fraseología popular al respecto.

La frecuencia respiratoria se eleva en todos los estados emocionales salvo en la tristeza, que no produce alteración del ritmo, y la sorpresa, que ocasiona una interrupción respiratoria puntual. Pero esta elevación no es igual en todas las emociones. Así, la ira ocasiona un fuerte aumento de la frecuencia respiratoria (respiración corta, superficial y jadeante), y, en correspondencia, también la hostilidad, aunque con menor intensidad. Le sigue el miedo (y la depresión). En el asco y la felicidad, los aumentos son ligeros. La alegría hilarante provoca una alteración del ritmo respiratorio.

La amplitud respiratoria no es un parámetro claramente descriptivo de los episodios emocionales o sus estados anímicos. No afecta a la ira ni al asco. Produce ligeras elevaciones en la felicidad, sorpresa y tristeza y claros descensos en el miedo. De este último caso es característica la respiración superficial, corta y jadeante.

#### F. Función a nivel emocional de las “neuronas espejo”.

En 1996 un grupo de investigadores italianos examinaban la activación neural concomitante a los movimientos de la mano en unos macacos. Como ha ocurrido en otras ocasiones, encontraron por casualidad un hallazgo sorprendente: las neuronas espejo. Giacomo Rizzolatti et al. (1996) ya hablaban de localizaciones específicas de estas neuronas espejo o neuronas reflejo que, en investigaciones posteriores con

humanos gracias a los avances tecnológicos en neuroimagen, se ha confirmado que tienen la misma localización que en los primates: han sido encontradas en el área suplementaria premotora, la corteza primaria somatosensorial, en la corteza premotora, en el área de Broca y en la corteza inferior parietal.

Las neuronas espejo hacen que, de forma refleja, el sujeto reproduzca la acción que ve en otro sujeto. Incluso se ha investigado que, en los casos en los que la acción repetida no puede ser ejecutada, se activan todos los sistemas necesarios para su ejecución, por lo que el individuo se cansa. Esto ha sido observado especialmente en los espectadores de cine: evidentemente, no realizaban las acciones visualizadas, pero se activaban sus sistemas SNA y la tensión muscular como si las fuera a hacer, lo que ocasionaba cierta fatiga (Astudillo y Mendinueta, 2008).

Desde su descubrimiento, las neuronas espejo han dado lugar a un importante cúmulo de investigación en distintas direcciones, puesto que parecen estar implicadas en la imitación espontánea del bebé, lo que conlleva el aprendizaje de un repertorio creciente de recursos motores y expresivos; pero, para lo que nos ocupa, la mayor implicación está en la función que estas neuronas desempeñan en la *empatía*. Repetir la acción que otro realiza permite identificar en uno mismo el sentir corporal ligado a esa postura o movimiento, o allana el camino a

“ponerse en la piel” del otro, que es el contenido nuclear de la empatía.

#### G. El papel de la empatía

La empatía no puede ser considerada una emoción en sí, sino la tendencia (detectada en primates y otras especies evolucionadas, y destacadamente en humanos) a identificar emocionalmente y “reproducir” subjetivamente de manera atenuada pero certera la emoción expresada por otro sujeto. La presencia de empatía garantiza que los vínculos emocionales dentro de un contexto comunitario resulten funcionales, puesto que el “receptor” capta con acierto el estado emocional del otro y puede reaccionar adecuadamente en consecuencia al mismo.

Una predisposición innata y universal como la empatía tenía que arraigar neurológicamente de manera localizada, como los estudios han corroborado. Ostrosky y su equipo (2008, 2013) se han ocupado en ubicar neurológicamente las zonas cerebrales responsables de la empatía (y de su ausencia). Ostrosky et al. (2013) proponen que la empatía parece estar regulada por la corteza orbitofrontal/ventromedial, en concomitancia con ciertos polimorfismos genéticos del sistema dopaminérgico, concretamente el alelo 7+ de DRDA. En psicópatas, enfermos caracterizados por la ausencia de empatía, se ha constatado alteraciones en la corteza orbitofrontal ventromedial, y en áreas anexas que involucran los procesos de inhibición, control

conductual (característicamente vinculado al área prefrontal) y toma de decisiones. El daño orbitomedial está ya establecido como característicos de las personas psicópatas (Ostrosky et al, 2018).

Pasamos a continuación a una breve revisión de las aportaciones desde el enfoque conductista, enfoque centrado históricamente en el miedo.

### *2.3.3.2. Breve apunte sobre el enfoque conductista*

John Watson y su colaboradora Rosalie Rayner realizaron uno de los experimentos más célebres de la historia de la Psicología (no sólo la conductista), al tiempo que escribieron una de sus más negras páginas (Watson y Rayner, 1920). El objetivo del experimento era comprobar, en humanos, que el miedo puede condicionarse. Es decir, asociando (presentando simultáneamente) un estímulo incondicionado (EI) que provoca miedo con un estímulo condicionado (EC), éste recibe la respuesta incondicionada del miedo, siendo extensible esta respuesta a otros estímulos condicionados similares. Para ello utilizaron a un bebé de 11 meses y tres días, el pequeño Albert. Le presentaron un objeto blanco y mullido (EC) y, al mismo tiempo, golpearon fuertemente una barra de hierro provocando un estridente ruido (EI que provoca miedo). Albert empezó a reaccionar con temor ante el objeto blanco (EC), y luego siguió reaccionando de ese modo ante otros objetos similares (una rata

blanca, un conejo blanco, las barbas de Santa Klaus...): había adquirido el miedo condicionado. El proceso de descondicionamiento, que al parecer estaba entre los propósitos de investigación, no pudo realizarse porque los padres de Albert lo retiraron del experimento.

A partir de esta prueba de que el miedo puede condicionarse, la experimentación conductista se centró en exclusiva en esta emoción, y no puede negarse que los resultados acumulativos del cuerpo teórico generado experimentalmente permitieron el descubrimiento de técnicas terapéuticas hoy establecidas como las más eficaces en el tratamiento del miedo fóbico. La técnica de la exposición es típicamente conductista, y se basa de hecho en un proceso de descondicionamiento: el objeto fóbico (una araña, por ejemplo) es presentado repetidamente en ambiente seguro. Conforme el sujeto se va acercando al objeto de su miedo comprobando que no pasa nada tan terrible, va “aprendiendo” a superar el miedo por el procedimiento de desvincularlo de su objeto temido. Esta técnica de la exposición (Mowrer, 1939, 1947, 1950) ha sido establecida como la más eficaz en el tratamiento de las fobias, particularmente las específicas, pero también en fobias más generalizadas como la fobia social o la agorafobia.

### 2.3.3.3. *El enfoque cognitivista*

Los descubrimientos sobre los cambios fisiológicos producidos por las emociones dieron un imponente impulso al enfoque neurofisiológico. El clásico paradigma de William James (1890), a finales del XIX, propugnaba que era la autopercepción de los cambios corporales lo que el sujeto interpreta como emoción. Como ya hemos visto anteriormente, Cannon (1931, 1932) se ocupó de demostrar, diseccionando las vías vagales en gatos y otros animales, y analizando los comportamientos de humanos cuyas vías eferenciales han sido accidentalmente dañadas, que las emociones pueden ser sentidas, incluso cuando el sujeto no percibe información de sus cambios corporales vinculados a un estímulo típicamente desencadenante de alguna emoción determinada.

Los planteamientos de Schachter y Singer (1962), con su modelo bifactorial, vienen a establecer un punto de equilibrio que permite compatibilizar la evidencia sobre el efecto fisiológico de la emoción y la creciente consciencia de que el enfoque biologicista resulta necesario, pero no suficiente. Resulta necesario porque, efectivamente, hay un importante cúmulo de evidencia probatoria del impacto que a nivel de SNC, SNA y SN Somático producen las emociones. Pero ese efecto biológico se refiere más a la intensidad (dimensión cuantitativa) de la emoción que a su cualidad específica. Por ejemplo, tanto el miedo como la ira producen elevación de la presión arterial,

luego ese incremento no es distintivo de una cualidad emocional en concreto.

A este respecto hay que puntualizar que el lanzamiento preatencional de la reacción de miedo, como todas las reacciones emocionales básicas inconscientes o automáticas, se produce ante estímulos desencadenantes cuyo significado es inconfundible. Las reacciones disparadas prescinden del “intérprete” racional por estar determinadas de manera clara por estímulos suficientemente específicos. Pero ésa no es la circunstancia que rodea a la mayor parte de las emociones que experimentamos. Las importantes diferencias individuales en cuanto a biografía, patrones de personalidad, experiencias vividas, concepción del mundo, entre otras, hacen que ante un estímulo idéntico supuestamente divertido (por ejemplo, que un payaso de un tortazo a otro) a unas personas les resulte hilarante, a otras más bien tristes y otras incluso puedan reaccionar con enfado. Estas discrepancias se deben a procesos de evaluación posteriores a la evaluación primaria automática. A analizar estos procesos se ocupó Richard Lazarus y su equipo desde finales de los 80 (Lazarus, 1991a; 1991b; 1991c; 1993; 1994; 1994a; 1994b; 1994c; 1999; 2001). Posiblemente sea en su aportación de 1991a donde se consolide el término *appraisal* para denominar el componente racional y evaluativo de la emoción, que la contextualiza en un sujeto particular y le confiere su valor



distintivo. Frente a ello, el *arousal* explicaría la reacción fisiológica en general poco específica.

Öhman (1994, 1999, 2000) confirma esta doble evaluación: la primera es automática, rápida, con bajo nivel de conciencia, imprecisa y estereotipada. Valora el nivel de novedad y agrado (valor afectivo).

La segunda evaluación es aquella en la que se centra Lazarus (1993, 1994). Se trata de una elaboración lenta, consciente, precisa. De hecho, se produce en tres niveles de análisis: molecular (valora relevancia y congruencia motivacional), molar (examina temas relacionados, responsabilidad, potencial de afrontamiento, ajuste a normas sociales), aspectos personales (aparición de sesgos y actitudes cognitivas emocionales).

**Figura 8**

*Procesamiento cognitivo de la emoción*



Nota: Nota: Gráfico de elaboración de la autora (A. Montero)

No podemos dejar el enfoque cognitivo sobre las emociones sin un repaso al constructo de moda al respecto: la llamada “Inteligencia Emocional” (IE). La expresión ya apareció en Leuner (1966), pero hasta dos décadas después no encontraremos modelos bien definidos: los propuestos por Greenspan (1989) y Salovey y Mayer (1990).

Sin embargo el término no se popularizó hasta que, en 1995, Daniel Goleman publicó su libro “Inteligencia emocional”. Desde ese momento, alcanza gran difusión. De manera resumida, la IE según Goleman (1995) permite:

- Identificar y tomar conciencia de nuestras emociones
- Comprender las emociones ajenas
- Tolerar presiones y frustraciones laborales o personales
- Acentuar la empatía y la capacidad social a nivel de trabajo o personal
- Autocontrolar las emociones (sin reprimirlas o extinguirlas; la contención atenta contra la salud).

No obstante, visto el concepto globalmente, no se pueden pasar por alto las afirmaciones de Eysenk (1985, 1988). Según este autor y sus seguidores, no existe evidencia de que las habilidades propuestas por los promotores del concepto IE correlacionen. Según Eysenk (1985, 1988) no hay ninguna base

científica sólida para el constructo IE, sino que es sólo una forma más de inteligencia, aplicada a las emociones. Por lo tanto, es más válido hablar de *habilidad emocional*.

En todo caso, no parece preciso elaborar un concepto diferencial cuando la Teoría de las “Inteligencias Múltiples” de Howard Gardner (1983, 1993) permite conceptualizar la IE como un aspecto más de lo que el autor llamó “Inteligencia intrapersonal”, a la que define en estos términos:

el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta... (Gardner, 1993, p. 42).

Según Landy (2005, citado por Fernández-Abascal et al, 2009) las medidas autoinformadas de IE correlacionan con dos factores de personalidad de modelo actualmente consensuado de los Cinco Grandes (*Big Five*): neuroticismo (sobre todo) y extraversión. Concluyen pues que la IE no existe como constructo independiente de conceptos ya científicamente establecidos.

Era natural que un modelo de las características fuera rápidamente adoptado y adaptado al ámbito educativo. En España, Bisquerra (2000) pone en circulación el constructo de

“competencia emocional”, definida como la capacidad para movilizar recursos, a través de la identificación de emociones propias y ajenas, para resolver problemas específicos. Pero, en aras de una mayor claridad de esta exposición, y teniendo presentes las conexiones entre los constructos IE y educación emocional, dedicamos a ésta un apartado propio por las importantes repercusiones que entraña y por constituir uno de los pilares sobre los que se asienta nuestro programa de intervención arteterapéutica para la gestión emocional.

#### ***2.3.4. Conclusión sobre la investigación de las emociones***

Con un dron, descendiendo en ciertos momentos lo suficiente para no dejar aspectos esenciales en la confusión de la fronda vista de lejos, hemos sobrevolado uno de los enfoques de investigación especialmente importante: desde el punto de vista histórico, porque fue a partir de la mirada biológica y evolucionista de Darwin cuando las emociones entraron en el ámbito de la investigación; y desde el punto de vista operativo: la investigación reciente ha retomado con un ímpetu inusitado los planteamientos biologicistas, llevada de la mano de los avances tecnológicos en materia de neuroimagen.

Evidentemente, no es el biologicista el único enfoque desde el que mirar esa estructura compleja y caleidoscópica que son las emociones. El conductismo aportó algo en el ámbito del conocimiento del miedo adquirido, y de hecho en estos

momentos los tratamientos más efectivos para reducir o eliminar las fobias son de corte conductual, con basamento en la clásica terapia de exposición (Mowrer, 1939). Pero no olvidemos que las Terapias Cognitivo Conductuales (TCC) de Tercera Generación están haciendo aportaciones cada vez más certeras en el tratamiento de trastornos emocionales y en problemáticas cronicadas, incluso en trastornos de personalidad, (como la Terapia Dialéctica de Linehan para el Trastorno Límite de Personalidad).

Además del conductista, es el cognitivo el enfoque inevitable para entender la vida emocional en su entramada complejidad. De hecho, ya desde la mirada biologicista observábamos cómo los lóbulos prefrontales se encargaban de “racionalizar” las emociones y se convertían en el soporte fundamental para todo esfuerzo educativo o clínico dirigido a gestionarlas adecuadamente.

Hecha esta revisión sobre los tres enfoques científicos principales sobre las emociones, y antes de pasar a describir las que tendrán una particular influencia en nuestro desenvolvimiento vital (las llamadas emociones básicas o primarias), esta visión quedaría incompleta sin una mirada, siquiera tangencial, a la educación emocional. En definitiva, el objetivo de esta tesis es educación emocional. Pero por tratarse éste ya de un término tan amplio y diversificado, en la argumentación teórica se esta tesis aparecen como pilares

fundamentales la arteterapia, por un lado, y la propia teoría o teorías sobre el funcionamiento emocional y cómo lograr una adecuada gestión.

#### **2.4. Un apunte sobre educación emocional**

Fundamentalmente enmarcado en las teorías cognitivas sobre emociones (inteligencia emocional, actitudes emocionales cognitivas, etc.), el modelo de educación emocional de Bisquerra (2009), Bisquerra y Hernández (2017) y Bisquerra (2018) parece haberse implantado con éxito. Pretende desarrollar las siguientes competencias: conciencia emocional (conocer emociones propias y ajenas), regulación emocional (no represión, sino respuesta emocional adecuada), autonomía emocional (cierto autoblindaje frente a influencia estimular) y habilidades socioemocionales.

Sáenz López-Buñuel (2020) recoge y reinterpreta una interesante metáfora apuntada por Bisquerra (2018) sobre “el universo de las emociones”. Las emociones básicas constituyen centros gravitatorios sobre los que giran emociones afines y más complejas. Reproducimos el texto en que las emociones complejas se afilian a un centro gravitatorio fundamental que permanece activo bajo cada una de ellas. Así Sáenz López-Buñuel (2020) dice:

Las grandes galaxias formadas por las emociones básicas son: el MIEDO (temor, terror, horror, pánico, pavor,

susto, alarma, fobia, espanto, desasosiego, estrés, ansiedad, preocupación, angustia, desesperación, nerviosismo, etc.), la IRA (rencor, odio, hostilidad, agrevisividad, resentimiento, fastidio, mal humor, antipatía, envidia, celos, indignación, rabia, enfado, cólera, furia, enojo, etc.), la TRISTEZA (pena, pesar, desconsuelo, disgusto, depresión, amargura, agonía, desilusión, resignación, decepción, humillación, soledad, nostalgia, melancolía, infelicidad, desaliento, pesimismo, aburrimiento, sufrimiento, dolor, duelo, etc.), la ALEGRÍA (contento, entusiasmo, optimismo, júbilo, ilusión, placer, humor, diversión, euforia, entusiasmo, éxtasis, gusto, deleite, fogosidad, desenfado, etc.), la SORPRESA (asombro, pasmo, confusión, desconcierto, perplejidad, extrañeza, etc.), y el asco (rechazo, repugnancia, aversión, repulsión, etc.) (p. 27).

Esta visión “galáctica” es interesante porque muestra cómo el extraordinariamente tramado tejido emocional está vertebrado por las seis emociones básicas en torno a las cuales se articula. Y muestra cómo también entre ellas se urden vínculos de los que emergen complejas emociones que integran, como componentes básicos diferentemente proporcionados, aquellas emociones básicas que traemos “de fábrica”. Estos pasadizos interemocionales y la complejidad del panorama resultante se manifiestan, por ejemplo, en la autoconciencia de los trastornos emocionales. La tristeza se conecta patológicamente con la depresión; pero la depresión, estado emocional complejo, comprende frecuentemente componentes característicos de la

ansiedad (cuya emoción vertebral es el miedo). De ahí que el 62 % de las depresiones se categoricen como depresiones ansiosas. Y también que la ansiedad mantenida desemboque fácilmente en depresión: no olvidemos que unos de los factores más tempranamente asociados al surgimiento del estado depresivo es la indefensión aprendida; la indefensión se produce por la incapacidad de poder hacer frente a un peligro dañino, dándose la situación de que, se adopte la conducta que se adopte, el daño es inexorable. Pero el peligro es el estímulo típicamente desencadenante del miedo, y la indefensión aprendida resulta de adquirir una pauta conductual de inacción ante un peligro inescapable. A pesar de estar tan nuclearmente vinculada al miedo, la indefensión aprendida se estableció históricamente (por los psicólogos conductistas) como potente factor desencadenante de comportamientos depresivos.

Como éste, podríamos recordar muchos ejemplos. Basta hacer un recorrido introspectivo por los estados emocionales que experimentamos a lo largo de un día, para darnos cuenta que la mayor parte de ellos no tienen un desencadenante típico, y que la vivencia subjetiva resulta difícil de definir en términos de emociones primarias, resultando términos tipo “angustia” o “plenitud” claramente de composición compleja.

A pesar de resultar de lectura amena y asequible, el documento de Sáenz López-Buñuel (2020) citado entraña una densidad conceptual que nos hace difícil, no ya ofrecer un resumen,



incluso destacar algún apartado en particular. No obstante, volviendo los ojos de nuevo a los objetivos de esta tesis, hemos de poner de relieve la importancia por este autor concedida a la asertividad como principio para una buena autogestión emocional. En su cuadro titulado “CONOCE- T, COMPRENDE- T, MOTIVA- T” (Sáenz López-Buñuel, 2020, p. 140), el autor plantea una visión de los “determinantes emocionales” ampliamente radicados en “los pensamientos: cómo me tomo lo que sucede-lo que me digo- lo que me hago”. A los pensamientos asigna un 90 % de la responsabilidad en la determinación de las emociones, frente al 5 % asignado a lo “externo” y al otro 5 % concedido a lo “físico”. Gráficamente, expone cómo la “completa resiliencia” (capacidad de afrontamiento” de la realidad nos conduce a la “Villa Bien-estar. Oasis”. En cambio, el negativismo y los pensamientos pesimistas nos llevan a la “Villa Mal-Estar. Desierto”.

Esta gráfica comparación y, sobre todo, el reparto de responsabilidades en la generación de emociones (los por él llamados “determinantes emocionales”) hace recaer intensamente en el propio pensamiento la capacidad para generar bienestar o malestar. Este “antideterminismo” convierte a las emociones en algo manipulable y, en esa medida, educable. Porque en esto consiste el planteamiento fundamental: las emociones se pueden educar. Es natural, por tanto, que “lo externo” o “lo físico” (fundamentalmente incontrolables) no

jueguen un papel esencial en la generación de estados emocionales; y que el pensamiento, más fácilmente controlable (especialmente con un entrenamiento adecuado que reconduzca las creencias tóxicas hacia autoconceptos positivos) se convierte en el asidero que permite al educador favorecer una sana autogestión emocional en sus educandos.

Consideramos necesario este breve apunte sobre la maleabilidad de las emociones a la intervención educativa. De hecho, sin este principio el programa que se presentará más adelante, carecería de sentido.

Si nos fijamos, el marco teórico que vamos desarrollando podría visualizarse en como una estructura en círculos que interseccionan en variable proporción. Ha sido presentado el mundo de la arteterapia, pues es ésta la herramienta fundamental que utilizaremos para alcanzar una adecuada autogestión emocional, guiada y desarrollada en ámbito educativo. Han sido presentados los tres enfoques de investigación que se han ocupado de esclarecer aspectos diferentes pero complementarios de la realidad emocional. Hemos considerado la importancia creciente de la educación emocional y, sobre todo, su viabilidad sobre la base de la maleabilidad de las cogniciones vinculadas a las emociones.

Con este bagaje, es éste el momento ya de adentrarnos en la naturaleza y funcionalidad de las emociones primarias, por ser

los núcleos que vertebran el extraordinariamente ramificado árbol de las emociones, siguiendo el símil de las galaxias que nos presentaba Bisquerra (2018).

## **2.5. Clasificación de las emociones discretas. Emociones primarias**

### ***2.5.1. Funciones***

Como se explicó al comienzo de este capítulo, las emociones se caracterizan por su brevedad. La expresión facial espontánea dura segundos o minutos, y las alteraciones a nivel de SNA y SSOM también son efímeras, salvo que el desencadenante de la emoción perdure, en cuyo caso también las implicaciones neurofisiológicas y orgánicas se harían más duraderas, con todo lo que ello significa.

Quizá la primera pregunta a responder sea por qué existen emociones primarias, es decir, innatas (Ostrosky, 2013, p. 3) o de muy temprano aprendizaje, implicando, en este segundo supuesto, predisposición innata para la adquisición de habilidades involucradas en la identificación e interpretación del estímulo desencadenante, reacción consecuente y automática, expresión facial coherente con ese conjunto.

Hace 200.000 años, el Homo Sapiens Sapiens, en la sabana africana, y seguramente en especies humanas y homínidos anteriores, ya presentaban con toda probabilidad este rango

concreto de emociones (Fernández-Abascal et al., 2009). Aunque hemos perdido el pelo corporal, y otros atributos de los homínidos, porque ya no eran útiles para la adaptación del sujeto a entornos nuevos, sin embargo, no hemos perdido las emociones primarias. Habrá, por tanto, que pensar que son evolutivamente eficaces. Hasta ahora el discurso parece lógico, cuando surge el desconcierto es cuando nos preguntamos ¿y para qué es eficaz la tristeza? ¿Para qué sirve el miedo o la ira, el asco o la sorpresa?

Vamos a ir desgranando este aparente enigma que nos ayudará a entender parte de las motivaciones que movilizan la conducta humana, y que nos hacen reaccionar como lo hacemos.

Siguiendo a Fernández-Abascal et al. (2009), las emociones básicas o primarias cumplen tres funciones fundamentales: social, motivacional y adaptativa.

Dado que la **función social** que cumplen es común a todas ellas, hablaremos en términos generales. Las emociones primarias, tanto si han sido disparadas impulsiva y automáticamente (vía neural subcortical rápida, 125 msg.), como si pasan brevemente por el filtro cortical racionalizador (vía neural lenta, 500 msg) muestran en ambos casos expresiones faciales características. Es obvio que, en el segundo caso, en el que el sujeto adquiere control sobre su expresión, puede transformarla disimulándola o fingiendo otra emoción. Dejando a un lado el posible

falseamiento emocional, tales expresiones, como ya se dijo, no presentan diferencias transculturales ni transhistóricas, son reconocibles y reproducibles desde los primeros meses de vida y presentan rasgos comunes a esas mismas manifestaciones emocionales en otros primates. La trascendencia social de la expresión, facial y secundariamente corporal, de las emociones radica en que los comportamientos de quienes las manifiestan se hacen previsible. Si vemos que una persona se muestra frunciendo el entrecejo (contracción de ambos corrugadores) y con las comisuras labiales hacia abajo, no nos sentiremos muy predispuestos a pedirle ese día un favor.

Comunicar expresivamente nuestros estados emocionales nos permite esperar en los demás reacciones acordes con ellos, y nuestro entorno social puede prepararse para anticiparse a nuestras acciones, coherentes con las emociones manifiestas. Todo ello configura una trama sutil de intercambios expresivos en el seno de una comunidad, nos integra más plenamente en ella, lo que fue en tiempos remotos garantía de supervivencia; y aún hoy es una situación deseable por los beneficios prácticos que reporta, además de ser psicológicamente saludable.

En cuanto a la **función motivacional**, evidentemente cada emoción moviliza acciones específicas, pero sí es oportuno recalcar aquí la importancia de las emociones en su dimensión motivacional. Nos mueven, en definitiva, nuestras emociones y lo hacen de manera potente. A la hora de elegir con qué casa nos

hipotecaremos para el resto de nuestras vidas, qué carrera universitaria seguir o con quién emparejarnos, el impulso que guía nuestras decisiones suele ser una emoción suficientemente racionalizada, incluso complejamente racionalizada, pero emoción al fin. Incluso, si recordamos lo dicho respecto a la función del lóbulo prefrontal izquierdo, existe un soporte anatómico cerebral cuya función es justificar razonablemente nuestras emociones, por injustas, perniciosas o crueles que sean.

Pero cada emoción motiva actuaciones específicas, sobre todo si hablamos de acciones disparadas por la intervención de la “vía rápida”. La emoción de *alegría* motiva comportamientos prosociales y altruistas. La emoción de *sorpresa*, si el objeto que la provoca es evaluado como agradable, movilizará acciones de exploración y apertura a la experiencia. La emoción de *asco* motiva que nos alejemos de la fuente estimular que nos produce repulsión o que rechazemos ingerir sustancias repugnantes. La emoción de *tristeza* desactiva al sujeto. Así, esa desgana para realizar las actividades habituales, que no dejan mucho espacio a la reflexión, lo prepara para dedicar el tiempo necesario para elaborar el suceso de pérdida (causa habitual de la tristeza) e integrarlo en su vida, de modo que ésta pueda continuar generando una nueva normalidad tras la incorporación del hecho doloroso y sus consecuencias. El *miedo*, como es sabido, activa potentemente al organismo para la huida o la evitación de la situación amenazante o peligrosa. A veces, cuando la huida no

es posible o cuando la emoción de miedo es muy intensa, produce el efecto contrario: paraliza. Finalmente, la **ira**, la emoción más vigorizante y de mayor impacto fisiológico, moviliza poderosamente al organismo (a nivel coronario, circulatorio y muscular) para el ataque, o para el simulacro de ataque que actúe como elemento disuasorio que evita la confrontación.

En el siguiente cuadro se resume la **función adaptativa** de cada una de las emociones primarias (Adaptado de Fernández Abascal et al. 2009).

**Figura 9**

*Función adaptativa de las emociones primarias*

<b>Alegría</b>	<b>Afiliación.</b> Disfrutar de la vida. Promover altruismo y empatía. Favorece nexos sociales y procesos cognitivos.
<b>Sorpresa</b>	<b>Exploración.</b> Favorece focalizar atención. Elimina actividad residual del SNC. Recluta recursos cognitivos ante la novedad
<b>Asco</b>	<b>Rechazo.</b> Escape o evitación de estímulos desagradables o dañinos. Potenciar hábitos saludables
<b>Tristeza</b>	<b>Reintegración.</b> Reduce actividad general (reevaluación de aspectos vitales). Estimula empatía de los otros y apoyo. Apacigua la agresión de otros.
<b>Miedo</b>	<b>Protección.</b> Moviliza energía para escape/huida o evitación ante situaciones peligrosas. Favorece focalizar atención en estímulo temido
<b>Ira</b>	<b>Autodefensa.</b> Moviliza energía para autodefensa o ataque. Elimina obstáculos para alcanzar metas. Inhibe en el otro reacciones que pueden llevar a la confrontación

Nota: Tomado de Montero, A. y Domínguez-Toscano, P.M. (2019). Arteterapia para la gestión emocional y la realización personal. Editorial Perímetro

## **La alegría**

La alegría es la más afiliativa de las emociones. Además de lo expuesto en el cuadro, hagamos una breve reflexión sobre el poder de la expresión típica de la alegría: reír y sonreír. La sonrisa vende. Si deseamos conseguir algo de alguien, le mostraremos nuestra mejor sonrisa, por supuesto, lo más parecida a la auténtica sonrisa de Duchenne (1990). En nuestra cultura, sonreír es altamente afiliativo. Desde que los lóbulos prefrontales empiezan a madurar a los 3 años, podemos controlar esta rentable expresión, y fingirla. Duchenne estudió la diferencia entre la falsa y la genuina sonrisa. La clave está en los músculos orbiculares que rodean la apertura ocular y constituyen la base profunda de los párpados. Cuando sonreímos elevamos las comisuras labiales. Pero en la auténtica sonrisa, además, se contraen los orbiculares; en la falsa, no.

## **La sorpresa**

La sorpresa genera un estado de estupor momentáneo que permite eliminar la actividad cognitiva residual que en ese momento se estaba desarrollando, para focalizar la atención en el estímulo novedoso. La sorpresa tiene valencia neutra, por ello en numerosas ocasiones no ha sido considerada una emoción en sí, sino más bien un estado cognitivo reactivo ante estímulos insólitos. En cualquier caso, favorece la exploración y moviliza la curiosidad.



## **El asco**

El asco es una emoción provocada por estímulos aversivos al gusto y al olfato, fundamentalmente. Motiva al sujeto a no ingerir sustancias nocivas, al tiempo que le impulsa a seguir comportamientos higiénicos que eviten esa desagradable emoción en uno mismo y en los demás.

## **La tristeza**

No es fácil entender que la tristeza resulte adaptativa, es decir, que se mantenga activa en nuestro bagaje filogenético por favorecer la supervivencia. Ante todo, la tristeza produce desgana, la persona afligida pierde el deseo de realizar sus actividades habituales y, si la tristeza es profunda, viene acompañada de anhedonia, incapacidad de sentir placer. ¿Cómo esto puede favorecer la supervivencia? Por dos vías fundamentales (Fernández-Abascal et al, 2009): A) Al desactivar el impulso de hacer cosas, abre un periodo donde la actividad cognitiva cobra un protagonismo inusitado: se piensa en lo que ha ocurrido, cómo el suceso cambia nuestra vida; todo ello permite que el hecho doloroso se vaya integrando en la cotidianidad y que ésta vuelva a su actividad normal tras haber asumido el suceso y sus consecuencias. B) La persona triste produce una corriente empática de apoyo social, normalmente tendente a acompañarle en ese proceso y ayudarle a superar el estado de postración inicial. Pero no olvidemos la diferencia

entre tristeza breve, justificada y adaptativa (favorecedora de la reintegración), y tristeza cronificada, desadaptativa e insalubre (depresión) particularmente porque va minando el sistema inmunológico. Así diversos estudios relacionan tristeza patológica y cáncer (Grossarth-Maticek y Eysenk, 1990, 1991).

## **El miedo**

La función adaptativa del miedo es poderosa, puesto que permite detectar automáticamente el peligro y reaccionar rápidamente a fin de evitarlo, huir de él o enfrentarlo.

El miedo, como emoción primaria relacionada con la percepción de estímulos amenazantes (o valorados como tales) desempeña un papel importante en la supervivencia, en tanto que sistema de alerta biológica y emocional que nos precave de peligros. Pero no todos los niños son igualmente sensibles al miedo. Está demostrado que los niños que tuvieron experiencia de apego seguro, se muestran más propensos a interpretar positivamente imágenes neutras y, en general, tienen menos vivencias percibidas con angustia. Existe un grupo poco numeroso, pero de indudable interés, de estudios que relacionan la fijación ocular hacia imágenes emocionalmente expresivas con el tipo de apego experimentado en la primera infancia, al tiempo que estos autores muestran cómo las representaciones de apego modulan la percepción y la atención en contextos emocionalmente exigentes, siendo estas reacciones nucleares en los procesos de

respuesta emocional (Cole, Martin y Dennis, 2004; Lewis et al., 2006).

Dentro de este grupo de estudios, destacamos los de Kirst y Cassidy (1997) analizando niños de 45 meses. Ante imágenes que representaban madres interactuando con sus hijos en la línea del apego positivo, negativo o neutro, se demuestra que los niños que experimentaron o experimentan apego inseguro muestran menos atención y procesan menos las imágenes relativas al apego positivo; ocurriendo la inversa con los niños con apego seguro.

Con niños de 8 a 12 años, Vandevivere et al. (2014) examinaron el tiempo de fijación de la mirada en caras que representaban a sus madres o a otras mujeres desconocidas. Significativamente, los niños con apego seguro fijaron su atención durante más tiempo y en mayor número de ocasiones en los rostros de sus madres que en los de mujeres desconocidas. Con los niños con apego inseguro ocurrió al contrario, situación que los investigadores interpretaron como una especie de exclusión defensiva para evitar la imagen asociada a un apego inseguro, neutral o negativo.

Estas tendencias parecen mantenerse duraderas a lo largo de la vida, salvo intervenciones específicas que las contrarresten. En casos de individuos diagnosticados de fobia social mostraban un patrón claramente vigilante-evitativo ante las imágenes que les

eran mostradas, de modo que la latencia era menor en la primera fijación en rostros amenazantes frente a latencias mayores ante rostros neutrales (Gamble y Rapee, 2010; Singh et al. 2015).

La importancia del lenguaje visual percibido en relación a las respuestas emocionales no sólo se ha convertido en una herramienta útil para la exploración de los estados emocionales, sino que confirma que la imagen es automáticamente interpretada en términos emocionales, originando una mayor fijación, atención y procesamiento cuando el tono emocional de la imagen concuerda con el del sujeto que la observa. Es clásico el estudio de Caseras et al. (2007) en el que demuestra un mayor mantentimiento de la atención en imágenes angustiosas o tristes por parte de individuos disfóricos.

De particular interés resultan los estudios multimodales, donde los parámetros del procesamiento visual se combinan con indicadores fisiológicos. La investigación de Szymanska et al. (2019) combina biomarcadores como la conductancia de la piel con el conteo y mantenimiento de la fijación ocular en imágenes emocionalmente cargadas, siendo sus sujetos adolescentes diferenciados por el tipo de apego (seguro o inseguro) que experimentaron durante la temprana infancia. Encuentra que, en la primera fase de “exposición a imágenes angustiosas”, la angustia observada se asociaba significativamente con el historial de apego, de modo que los adolescentes con apego inseguro mostraban más fijación y tiempo de procesamiento con

estas imágenes. Esa fijación mantenida se encontraba en los adolescentes con apego seguro respecto a la observación de imágenes alegres, que mostraban comodidad y complicidad. Asimismo, el apego inseguro se manifestaba en la propensión al temor y correlacionaba positivamente con la respuesta de conductancia (SCR). Este estudio viene a corroborar el hecho ya repetidamente observado de que el estilo de apego marca al sujeto de por vida; de ahí la importancia de detectarlo (en la infancia o adolescencia, con pruebas como las que propone Szymanska) para iniciar terapias tendentes a una saludable regulación emocional.

Esta vinculación entre imagen visual y regulación emocional (RE) se ha convertido, como vemos, en una fecunda fuente de estudios sobre los procesos cognitivos implicados en el procesamiento visual bajo presiones emocionales diversas. Esta vinculación viene a sugerir, por otro lado, que la elaboración material de imágenes visuales conlleva una implicación emocional que puede ser utilizada con fines terapéuticos o simplemente saludables.

## **La ira**

Finalmente, la expresión de la ira favorece la supervivencia de la especie, paradójicamente, evitando en muchas ocasiones la confrontación, al provocar temor paralizante en el adversario. Es la emoción más vigorizante (provoca alta tensión muscular,

aumento de la presión sanguínea y de la actividad cardíaca), por lo que momentáneamente resulta útil en casos de ataque autodefensivo. El perjuicio de la ira radica en su frecuencia o cronificación, y, como se ha dicho, es la emoción más nociva para la salud.

Su efecto nocivo radica en la alteración del SNA sobre todo a nivel cardiovascular. La ira produce taquicardia, aumenta no sólo la frecuencia cardíaca sino el volumen de sangre bombeado, incrementa la tensión arterial y se convierte, en su prolongación cronificada (la hostilidad) en el factor predictivo más potente de riesgo cardiovascular en sujetos con Personalidad Tipo A. Aparte del componente nocivo para la salud orgánica, está el potente factor antisocial que generan conductas hostiles o agresivas, especialmente si son reiteradas.

### ***2.5.2. La “consonancia cognitiva”***

Una pieza clave para la consecución de equilibrio integral es la de la “consonancia cognitiva” o “congruencia comportamental” (Festinger, 1957, 1964), entre otras denominaciones equivalentes. Este constructo existe “en negativo”, es decir, lo que se ha estudiado en psicología es precisamente la pérdida de esta consonancia (disonancia cognitiva) y sus consecuencias. Se considera la disonancia cognitiva una de las más potentes fuentes de malestar personal, posiblemente la más intolerable. La importancia de la coherencia emoción-pensamientos-

comportamientos ha dado lugar a un gran número de trabajos, de los cuales mencionaremos los clásicos: la “teoría del equilibrio” de Heider (1958), que postula la necesidad humana de hallar o construir equilibrio entre las diversas entidades que configuran su entorno subjetivo (similar al espacio vital de Lewin), la teoría “de la consistencia afectivo-cognitiva”, de Rosenberg (1960, 1979) por las consecuencias que luego ha tenido en el ámbito educativo, la teoría “de la reactancia” de Brehm (1966), Brehm y Brehm (1981) o la del “comportamiento planificado” (Ajzen, 1985, 1991).

Tradicionalmente se considera que la vida humana se resuelve básicamente en tres ámbitos:

- A) el emocional: incluye emociones, sentimientos, estados de ánimo, trastornos emocionales o del estado de ánimo, tono emocional base y rasgos de personalidad;
- B) el cognitivo: incluye no sólo conocimientos, sino, particularmente, creencias, autoconcepto, actitudes emocionales cognitivas o esquemas mentales;
- C) el conductual: incluye acciones, rutinas conductuales, expresiones manifiestas, gestos corporales o faciales, etc.

Que exista coherencia entre estos tres ámbitos es posiblemente el eje fundamental que rige nuestro devenir. La concordancia se establece por la integración de los tres, pero esa integración no

es simultánea, sino que suele producirse progresivamente. Imaginemos que un niño es sometido, a los tres años, a procesos de aprendizaje de inculcación injusta. Sus lóbulos prefrontales (arraigo biológico de las funciones ejecutivas) no están suficientemente maduros como para evaluar la injusticia que se comete con él, inculpándolo desmedidamente. Esto es lo que ocurre a niños y niñas víctimas de maltrato en cualquiera de sus formas.

Este niño o niña sentirá profundo malestar emocional con tintes de vergüenza y culpa. Habrá gestado “esquemas mentales” que le permitan hacer explicable ante uno mismo ese estado (“soy mala, por eso me castigan”, etc), al tiempo que, lamentablemente, tales “esquemas” actúan como mantenedores del estado emocional, en este caso “erróneo”. Sus conductas, acordes con lo que piensa y con lo que siente –necesariamente acordes- acaban reforzando la triangularidad perfecta que consigue eliminar la disonancia, pero cuya toxicidad psicológica hará que la persona no construya un autoconcepto saludable hasta que no construya un nuevo círculo emoción-pensamiento-conducta no nocivo.

Para ilustrar el concepto de “disonancia cognitiva”, fuerte promotora de disconfort y dolor emocional, recorro a un caso personalmente conocido, pero que no aparece publicado en ningún lugar: una familia de una zona económica y culturalmente desfavorecida lleva a su hijo de 8 años a un



colegio de ese entorno. El niño, al que llamaremos Antonio, resulta especialmente inteligente y motivado por los temas escolares. La familia, convencida de que en el centro escolar donde Antonio cursa sus estudios no alcanzará todo “lo que puede dar de sí” y haciendo un importante esfuerzo económico, matriculan al pequeño en otro colegio, situado en una zona socioeconómicamente alta. La madre llevaba a Antonio al colegio como solía hacer: con su bata de guatín y sus babuchas; las madres de los demás niños iban cuidadosamente vestidas y calzadas. Antonio observaba que, cuando su madre se acercaba a hablar con alguna de las otras mamás, la conversación era muy corta, y enseguida su madre se veía otra vez sola. Pronto el niño empezó a ser objeto de bulling: era ridiculizado por la indumentaria de su madre al llevarlo al colegio, y porque él mismo no llevaba ropa de marca ni siquiera las conocía. Antonio empezó a acusar en su rendimiento académico el aislamiento y la burla a la que era diariamente sometido.

Se estaba enfrentando a un potente conflicto promotor de disonancia cognitiva: entre sus emociones (el amor a su madre, a su entorno y a sus amigos de antes), sus pensamientos recientemente inculcados (su madre y él visten de forma “inadecuada” y son ridículos) y su conducta (seguía comportándose como hasta entonces) surge una escisión, una fractura interior que hace insostenible la armonía del círculo emoción-creencias-conducta. Entre las soluciones para restaurar

el equilibrio posiblemente barajó varias salidas al conflicto: 1) decirle a su familia que le vuelvan a matricular en su colegio habitual (“vence” el componente emocional y el amor a su madre y su entorno); 2) decirle a su madre que no lo lleve al colegio, que él puede ir solo y que elegirá su ropa, y que en las reuniones del AMPA sus padres no vayan o no intervengan (“vence” el polo cognitivo de las nuevas ideas y prejuicios inculcados por el entorno en el que intenta integrarse); 3) decirle a los niños que esa mujer que le lleva al cole no es su madre sino la criada.

Finalmente, optó por pedirle a la madre que cambiaran de indumentaria, pero el conflicto no se resolvió: seguía siendo objeto de burla, más cruel ahora si cabe. Mientras, la familia se negaba a volverlo a matricular en el centro “para niños que no estudian”. Así la situación, ninguna salida parece válida y el niño se siente atrapado literalmente en un problema sin solución. Antonio toma una difícil decisión que dará un triste e irreversible desenlace a su historia.

### ***2.5.3. Estructura piramidal de las cuatro principales emociones primarias y evitación de la disonancia cognitiva***

Tal y como mencionamos al principio de este capítulo, a cada emoción (breve, por definición) corresponde un sentimiento (emoción consciente autoinformada, de mayor duración). Estas

emociones, de persistir los estímulos –externos o internos- que las provocan, pueden “enquistarse” adoptando el formato de estado de ánimo, que puede alargarse por semanas o meses. Tales estados de ánimo constituyen, en definitiva, predisposiciones a experimentar determinadas emociones con mayor intensidad, duración y frecuencia que otras. Si tales emociones son negativas, los estados de ánimo podrían desencadenar “Trastornos del estado de ánimo”, fundamentalmente depresión, en cualquiera de sus formas (depresión mayor monopolar, bipolar, distimia, ciclotimia, depresión ansiosa) o ansiedad (“Trastorno de Ansiedad Generalizada” –TAG-, pánico, fobias, etc.).

Aunque la relación causa-efecto depende de cada paciente: la hostilidad es ira cronificada, pero constituye un rasgo de personalidad. Es decir, se puede “traer de fábrica” en el equipaje genético y se expresa a nivel de personalidad, que predispone al sujeto a experimentar ira con frecuencia, reaccionar coléricamente ante situaciones que no justifican tal reacción o a interpretar como ataque personal o provocación gestos que en realidad no lo son. También es un rasgo de personalidad (neuroticismo) la predisposición a experimentar ansiedad y/o depresión.

Pero la personalidad, como constructo que explica un conjunto de rasgos genéticamente conformados, sólo da cuenta del 60% de nuestras características “idiosincrásicas” y duraderas. El otro

40% lo conforma el conjunto de experiencias vitales que configuran nuestra historia personal (Eysenk y Eysenk, 1985). Un individuo con rasgo de personalidad estable (en el otro extremo de la escala de neuroticismo) puede volverse depresivo si las circunstancias vitales y, sobre todo, su modo de afrontarlas, favorecen que se instale una tristeza cronificada e independiente de su objeto inicial (que pudo ser la pérdida de un ser querido).

Así se configura el diagrama que nos parece más elocuente para presentar la estructura emocional, y que aquí llamaremos “pirámide emocional”. Estando la personalidad, con rasgos predisponentes específicos, en la base (personalidad, no lo olvidemos conformada tanto genética como biográficamente), y siendo éste el estrato más persistente y duradero, le sigue el “Trastorno de estado de ánimo”, depresivo y/o ansioso en el caso en que se dé y cuya persistencia es elevada. El estado de ánimo no patológico ocuparía el siguiente estrato, con semanas o meses de duración; sobre él, el sentimiento, emoción autoinformada que puede durar horas o días. En la cúspide, la emoción.

Es preciso recalcar ahora en un constructo cognitivo que ha recibido diferentes denominaciones, cada una incorporando matices diferenciales. Se trata de un concepto técnico de alto impacto en el bienestar personal: las “actitudes emocionales cognitivas” definidas por Ekman (1994) como sesgos o

creencias implícitas (a menudo inconscientes) que reducen el umbral para experimentar determinada emoción, es decir, que se experimenta con una estimulación concordante muy baja. Conllevan hipervigilancia orientada por el objeto emocional, exploración del ambiente y atención selectiva a los indicadores de estímulos desencadenantes (naturales o injustificados) de una determinada emoción. Tales actitudes prejuzgan el entorno, preinterpretan las situaciones y a las personas, priman la aparición de la emoción que los causa (y cuya exacerbación es consecuencia de ellos). Fernández-Abascal et al. (2009) muestran que tales sesgos se ha demostrado que afectan al aprendizaje, a la memoria y a la categorización de la experiencia. Por tanto, tienen carácter proactivo, es decir, teledirigen las acciones y conductas de una persona en diversos ámbitos de actuación.

Posiblemente por razones relacionadas con la evolución filogenética y la supervivencia de la especie, son las emociones primarias negativas las que con más frecuencia, duración e intensidad forjan estas actitudes emocionales cognitivas, cumpliéndose también en este aspecto la “Ley de asimetría hedónica” (Fridja, 2001). Los sesgos y las **actitudes emocionales cognitivas**, entre otras, forman parte de este conjunto. Muy parecido, pero incorporando un matiz particular, sería el concepto de **esquema mental** tal como lo definen Beck y Clark (1988), que se refieren a la ansiedad como estado

partícipe e interactuante de conjuntos de creencias coherentes con la percepción de amenaza. El esquema mental actúa sobre la identificación-codificación, interpretación y recuerdo de una situación sesgándola en la dirección de las creencias de base emocional que mantienen el esquema. Tales creencias y esquemas son estereotipados, organizan y estructuran semánticamente el mundo –especialmente las situaciones ambiguas- en una dirección determinada. Si son esquemas ansiógenos, fortalecerán la percepción del entorno como algo amenazante, activarán la emoción de miedo y promoverán conductas acordes con la emoción y la creencia.

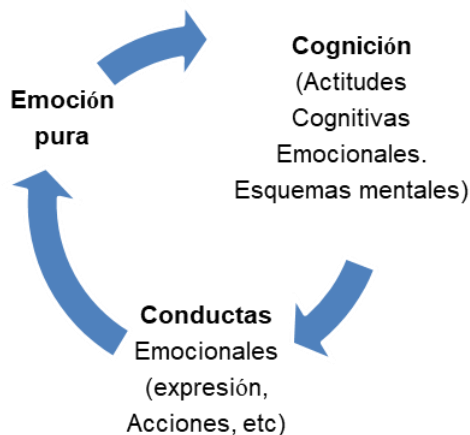
Como se ha dicho anteriormente, clave para el bienestar personal es la consonancia o coherencia entre estos tres niveles de experiencia: el emocional, el cognitivo y la conducta. Cuando se produce disonancia, el malestar interior es profundo. Por ejemplo, un individuo es creyente de una determinada religión; en un coloquio de amigos, surge el tema y todos se muestran críticos y se burlan de ese tipo de creencias. El sujeto calla por no indisponerse con sus amigos, pero siente que ha traicionado unos valores nucleares. La disonancia le produce malestar que ha de resolver tan pronto como pueda: o espera la próxima reunión para expresar en público sus creencias y pedir respeto hacia ellas, o rechaza la compañía de personas que se manifiestan de modo contrario a las creencias que él mantiene, o busca una solución intermedia, etc. Pero tiene que resolver la

disonancia personal de haber actuado (conducta) de modo contrario a lo que piensa (creencias, esquemas mentales) y siente.

El esquema circular tiene su sentido en el hecho de que, una vez forjado el esquema mental, la experiencia emocional coherente con él se ve reforzada, y el individuo tenderá a comportarse de manera consistente con emociones y esquemas mentales (o actitudes cognitivas emocionales). Son precisamente las construcciones cognitivas que se fraguan para hacer las emociones entendibles, justificables para el propio individuo, son los esquemas mentales los que dotan de durabilidad y resistencia a las emociones, ya convertidas en estados de ánimo, o, en su caso, en trastornos emocionales o del estado de ánimo.

**Figura 10**

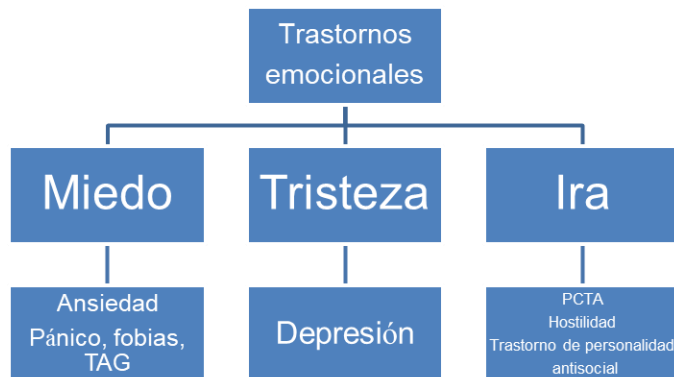
*Esquema circular de la consonancia emoción-pensamiento-conducta*



Nota: Gráfico realizado por la autora (A. Montero, 2019)

**Figura 11**

*Relación entre emociones negativas y sus estados de ánimo correspondientes*



Nota: Tomado de Montero, A. y Domínguez-Toscano, P.M. (2019). Arteterapia para la gestión emocional y la realización personal. Editorial Perímetro

Cuando el **miedo**, como experiencia intensa o recurrente, genera esquemas mentales justificativos, toda situación estimular ambigua es interpretada como amenaza. Es una de las vías ansiógenas (además de la posible predisposición genética). Esos sesgos generados estructuran la interpretación del entorno como lugar peligroso, y organizan las reacciones comportamentales de modo proactivo. El núcleo emocional de la ansiedad es el miedo; pero mientras el miedo mantiene una relación causal con una situación real peligrosa, la ansiedad es “miedo sin objeto”, percepción amplificadora, generalizada e imprecisa de amenaza futura.



**Figura 12**

*Pirámide emocional del miedo*

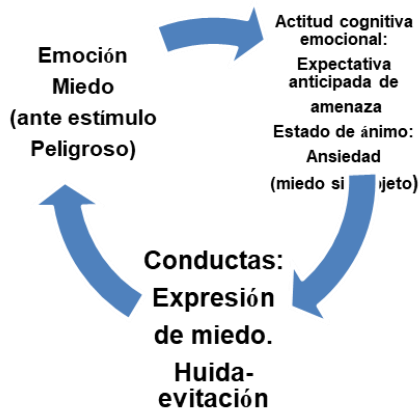
### PIRÁMIDE EMOCIONAL DEL MIEDO



Nota: Tomado de Montero, A. y Domínguez-Toscano, P.M. (2019). Arteterapia para la gestión emocional y la realización personal. Editorial Perímetro

**Figura 13**

*Esquema circular emoción-cognición-conducta del miedo*



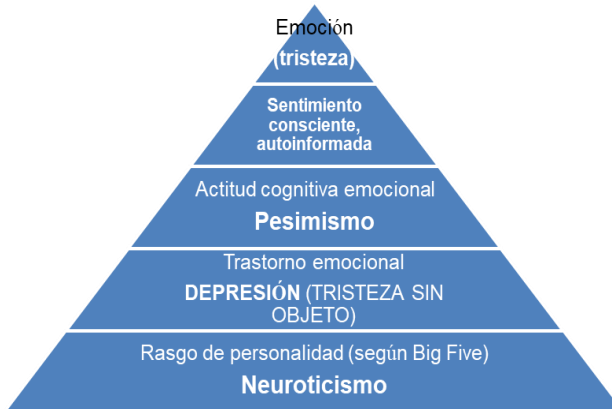
Nota: gráfico de realización de la autora (A. Montero, 2020)

Si una persona está expuesta de manera intensa o reincidente a experimentar una emoción negativa (**la tristeza**), la emoción (efímera por definición) entra en el ámbito cognitivo reestructurando la percepción del mundo, ahora regido por nuevos esquemas mentales coherentes con la emoción. Estos esquemas son esenciales porque tal emoción, reiterada e instalada, necesita ser explicada, justificada. Creencias del tipo “la vida no vale la pena”, “soy un desastre”, “nunca conseguiré nada positivo”, “no sé para qué vivo”, coherentes con la tristeza enquistada, acaban configurando un tándem poderoso y resistente al cambio: la depresión.

Dicho de otro modo: la tristeza persistente tiene una causa real y concreta. Cuando genera esquemas mentales depresógenos, la depresión se instala. La depresión es tristeza sin objeto, configura la interpretación del mundo sin que una pérdida dolorosa, por ejemplo, la justifique. La depresión se independiza de toda posible causa porque se ha acrisolado el esquema circular que determina la consonancia (consistencia identitaria) de emoción-cognición-conducta.

## Figura 14

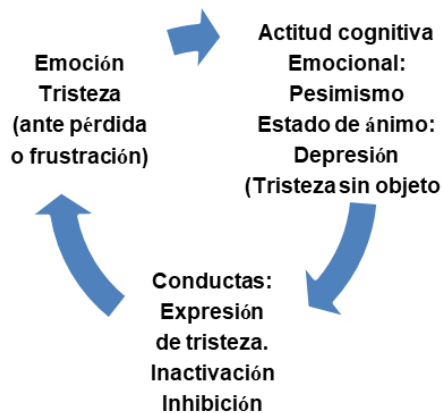
*Pirámide emocional de la tristeza*



Nota: Tomado de Montero, A. y Domínguez-Toscano, P.M. (2019). Arteterapia para la gestión emocional y la realización personal. Editorial Perímetro

## Figura 15

*Esquema circular emoción-cognición-conducta de la tristeza*



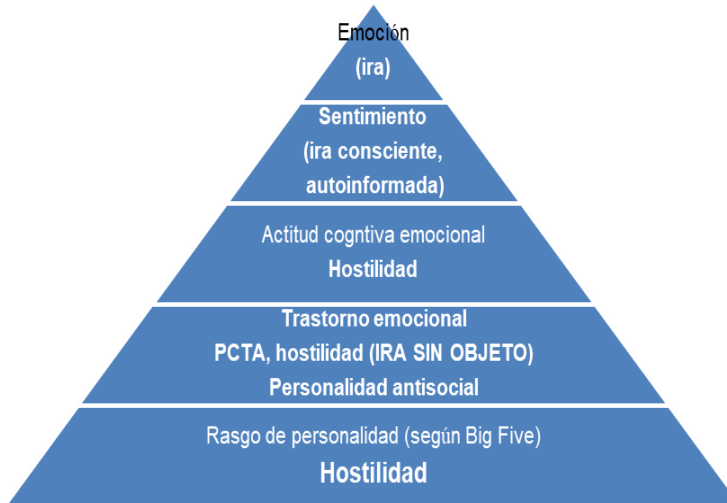
Nota: gráfico de realización de la autora (A. Montero, 2020)

Lo mismo cabría decir de la **ira**: si es experimentada de manera persistente o intensa, el impulso humano a resolver la disonancia entre lo que siente y lo que piensa, hace que modifique sus anteriores creencias para acrisolar esquemas mentales propensos a la hostilidad: “no consentiré ni una provocación”, “todos desean atacarme, posiblemente porque me envidian”, “responderé a cada ataque, no puedo permitir que se me menosprecie”, etc. Una situación estimular ambigua, o incluso claramente no provocadora, ingresa en el esquema interpretativo del sujeto reforzando su percepción del mundo como enemigo al que hay que responder agresivamente. La hostilidad es uno de los rasgos de personalidad tipificados por el modelo Big Five, el modelo más consensuado en todo el mundo. Pero también puede ser un rasgo de carácter surgido como consecuencia de experiencias en las que el sujeto ha sido víctima o testigo de reiterados ataques injustificados.

En suma: la hostilidad es **ira** sin objeto, justificada por esquemas mentales estereotipados. Existen otros constructos psicológicos vinculados a la ira: estamos hablando de un trastorno de personalidad con alta predisposición genética (personalidad antisocial) o un patrón de conducta desajustada e insalubre (el Patrón de Conducta Tipo A), vinculado a enfermedades coronarias, como se dijo con anterioridad.

## Figura 16

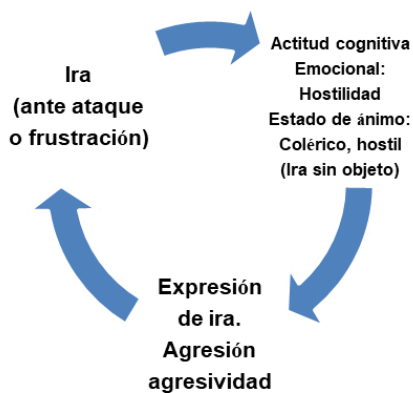
*Pirámide emocional de la ira*



Nota Nota: Tomado de Montero, A. y Domínguez-Toscano, P.M. (2019). Arteterapia para la gestión emocional y la realización personal. Editorial Perímetro

## Figura 17

*Esquema circular emoción-cognición-conducta de la ira*



Nota: gráfico de realización de la autora (A.Montero, 2020)

La ley de la asimetría hedónica (Fridja, 2001) establece que las actitudes cognitivas emocionales o esquemas mentales se forjan con más facilidad partiendo de emociones negativas que positivas. No obstante, existe una emoción primaria positiva, la **alegría**, cuyo equivalente en estado de ánimo es la felicidad. También existe la posibilidad de que un individuo genere y mantenga creencias interpretativas del mundo acordes con la emoción de alegría, favoreciendo su durabilidad y resistencia hasta convertirse en un estado de ánimo base: la felicidad. La felicidad es alegría sin objeto, no necesita permanentemente motivos desencadenantes, porque ha fraguado un soporte cognitivo interpretativo del mundo en términos consistentes con la alegría, y organizadores de un comportamiento concordante con ella.

**Figura 18**

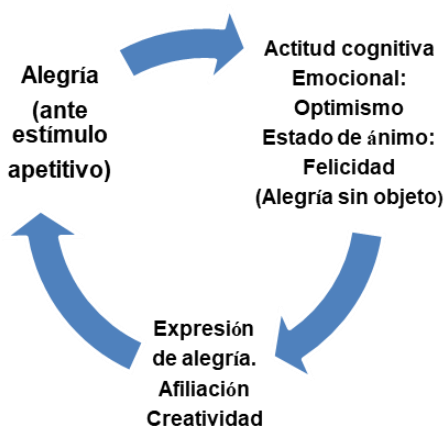
*Pirámide emocional de la alegría*



*Nota Nota:* Tomado de Montero, A. y Domínguez-Toscano, P.M. (2019). Arteterapia para la gestión emocional y la realización personal. Editorial Perímetro

**Figura 19**

*Esquema circular emoción-cognición-conducta de la alegría*



Nota: gráfico de realización de la autora (A.Montero, 2020)

Finalizamos con unas palabras acerca de la felicidad y la realización personal, íntimamente unidas, como veremos. El motivo por excelencia del comportamiento humano es alcanzar la felicidad. Tradicionalmente se había considerado que la felicidad estaba ligada al logro del placer, esto es, de conseguir cosas o experimentar situaciones con valor hedónico: es el enfoque hedónico clásico.

Desde Maslow (1982, 1998) y Matheus y MacLeod (1994) se sabe que la realización personal está ligada al logro de metas altamente motivantes, valores que movilizan nuestra conducta y resultan nucleares en la autoexplicación del sentido de la propia vida. Pues bien: el estudio de la felicidad en las décadas recientes apunta a que es esa realización personal de las potencialidades autopercebidas lo que produce auténtica felicidad. Es el llamado enfoque eudaimónico (Oishi, Diener, Suh y Lucas, 1999, Ryan y Deci, 2000a y 2000b).

En esta misma línea, Fernández-Abascal et al (2009, pp. 338-9) definen en estos términos la felicidad: «Estado emocional positivo que se acompaña de sentimientos de plenitud, bienestar y satisfacción, y que aparece como reacción a la consecución de metas vitales y personales de índole global (...) o específico (laborales, familiares, etc.) relevantes subjetivamente»

Pero la personalidad no explica ni la mitad de la variabilidad asociada a la felicidad. El estudio de Sheldon, Elliot, Kim y



Kasser (2001) concluye qué factores ambientales resultan particularmente incidentes:

-Apego seguro: afiliación y amor (correspondido)

-Logro de metas personales y profesionales.

-Recursos: el dinero aumenta la felicidad hasta que las necesidades básicas han sido cubiertas. Después no predice la consecución de felicidad. El materialismo mina la percepción de bienestar personal. Recordemos una frase, atribuida a San Agustín, que podría resumir el sentido de cuanto se ha averiguado acerca de ese deseable estado: «La felicidad no es tener lo que se quiere sino querer lo que se tiene».

Con la mirada puesta en la utilidad didáctica y la operatividad educativa de estos conceptos, retomamos la teoría de Maslow (1998), fundamentalmente en sus repercusiones en el ámbito formativo. De las múltiples que serían dignas de mención aquí, nos quedaremos con una particularmente útil por el número importante de afinidades con el sostén práctico del programa del que se informa en esta tesis: Lara-Lara (2019) plantea el reto educativo, ineludible ya, de orientar los esfuerzos formativos a la consecución del Sumak Kawsay (vivir en plenitud). Se trata de una actuación necesariamente comunitaria e involucrada con la naturaleza, de ahí que encuentre este autor su fuente de inspiración en la obra de Oswaldo Guayasamín, profundamente enraizado en la cultura indígena, conectada ésta con los ciclos

naturales de la vida y la muerte. Mediante una vivencia recreada de la obra de Guayasamín construye Lara-Lara (2019, p. 23) su propuesta perfectamente alienada con el reconocimiento y aceptación de las emociones básicas, y su gestión comunitaria cuando esto se hace necesario:

...el discurso comunitario del Sumak Kawsay que se plantea como propuesta, supone el cuestionamiento y superación de distintas conceptualizaciones (reduccionistas), en la medida que se encamina a garantizar la libertad del ser humano desde su maduración. En este sentido, la obra artística que plantea Guayasamín y se explica desde esta cosmovisión indígena, por un lado viene a ofrecerse como recurso didáctico, y de igual modo, podría contribuir a un cuestionamiento cultural acerca del significado que se le da a la vida, el egocentrismo, la muerte y la pérdida, la humildad, la autocrítica o la universalidad entre otras temáticas, tanto en cuanto su ausencia repercute en la inmadurez de la sociedad actual.

Esta cosmovisión de la felicidad y la plenitud personal ligada al sentido comunitario, desde la óptica artística de Guayasamín, es de particular interés en nuestra conceptualización del arte sanador, implicado con la realización personal en conexión con la comunidad.

#### ***2.5.4. El papel de la personalidad en la experiencia emocional***

No es éste el lugar para una descripción detallada de los modelos de personalidad que se han sucedido a lo largo de la historia de la Psicología. Creo que, en cambio, lo más operativo es explorar el modelo hoy vigente, por haber demostrado su poder explicativo en todas las culturas en las que se ha puesto a prueba, en prácticamente todo el mundo y con decenas de miles de personas. Se trata del conocido *Big Five* (los Cinco Grandes), mencionado anteriormente. El modelo parte de la hipótesis léxica, mucho después perfilada y operativizada por Goldberg (1990): se supone que si una característica definitoria de la personalidad (algo que interesa en todas las culturas) es relevante, existe un nombre para designarla. Allport (1937) se ocupó de recopilarlas y obtuvo 17.953 descriptores, definitorios de rasgos de personalidad a nivel popular; jueces expertos, mediante análisis semántico, redujeron el número de esos nombres a los “nucleares”.

El resultado se pone a prueba mediante método correlacional y se depura factorialmente. Finalmente, se llega a la conclusión de que existen 5 factores diferentes, irreductibles entre sí, bipolares, que son necesarios y suficientes para explicar la personalidad. Por supuesto, el modelo ha sido puesto a prueba en todo el mundo con resultados que confirman su validez, siendo hoy el más utilizado. Fueron numerosos los investigadores que

participaron en las distintas fases de construcción del modelo, y en su corroboración no sólo correlacionalmente, sino utilizando otras metodologías, tales como autoevaluaciones y escalas de calificaciones. Se atribuye su autoría final a Costa y McCrae (1988, 1992) por haber hecho converger las tradiciones léxica y psicométrica en la construcción de un cuestionario para la medición de los cinco factores, hoy utilizado en todo el mundo, el NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1992).

Estos Big Five pueden ser descritos como los ingredientes que componen la estructura de la personalidad de cualquier individuo, que los posee en una medida determinada y cuyo conjunto forma un cóctel idiosincrásico. Por tanto no debe sorprender que sólo cinco factores bipolares sean capaces de explicar la personalidad de todos o la inmensa mayoría de los sujetos sanos. Se trata de factores constituidos por dos polos opuestos de una misma categoría distribuida gradualmente:

- Estabilidad-Neuroticismo.
- Extraversión-Introversión.
- Inconstancia-Perseverancia/responsabilidad.
- Rigidez-Apertura a la experiencia.
- Afabilidad-Hostilidad.

La personalidad de un ser humano concreto puede ser descrita a partir del punto del gradiente específico dentro de cada uno de

esos factores bipolares. Antes de pasar a caracterizar cada uno de los factores, veamos algunos aspectos generales del modelo.

El polo Neuroticismo, dentro del factor **Neuroticismo-Estabilidad**, expresa la tendencia a experimentar sentimientos o emociones negativas tendentes a la tristeza o al miedo. La tristeza es una emoción (como todas las primarias) adaptativa filo y ontogenéticamente. En principio, puede resultar chocante esta afirmación ¿cómo puede ser útil o beneficiosa la tristeza?

No es fácil entender que la tristeza resulte adaptativa, es decir, que se mantenga activa en nuestro equipaje filogenético por favorecer la supervivencia. Sin embargo, así ocurre como ya se ha explicado en apartados anteriores. Ante todo, la **tristeza** produce desgana, la persona afligida pierde el deseo de realizar sus actividades habituales y, si la tristeza es profunda, viene acompañada de anhedonia, incapacidad de sentir placer. Esto puede favorecer la supervivencia por dos vías fundamentales: A) Al desactivar el impulso de hacer tareas, abre un periodo donde la actividad cognitiva cobra un protagonismo inusitado: se piensa en lo que ha ocurrido, cómo el suceso cambia nuestra vida; todo ello permite que el hecho doloroso se vaya integrando en la cotidianeidad y que ésta vuelva a su actividad normal tras haber asumido el suceso y sus consecuencias. B) La persona triste produce una corriente empática de apoyo social, normalmente tendente a acompañarle en ese proceso y ayudarle a superar el estado de postración inicial.

Pero no olvidemos la diferencia entre tristeza breve, justificada y adaptativa (favorecedora de la reintegración), y tristeza cronicada, desadaptativa e insalubre, particularmente porque va minando el sistema inmunológico. De hecho existen diversos estudios relacionan tristeza patológica y cáncer (Grossarth-Maticek y Eysenk, 1990, 1991; Anderson, Golden-Kreutz y DiLillo, 2001; Cruzado, 2001).

Cuando hablamos de propensión a la tristeza como rasgo de personalidad, nos referimos a la tendencia a experimentar de manera más frecuente, intensa o persistente la emoción de tristeza, como una característica descriptiva de la personalidad, que no adquiere componente patológico mientras no traspase cierta “línea” (sutil, a veces desdibujada) que establece el diagnóstico de la depresión o distimia. Esta propensión, por su persistencia (al constituir un rasgo de personalidad) se extiende desde el ámbito emocional para ocupar terrenos ya claramente cognitivos, dando lugar a las llamadas “actitudes cognitivas emocionales” o “esquemas mentales” (Beck y Clark, 1988). Tales creencias no son sino sesgos multiexplicativos que propenden a interpretar el mundo desde una óptica subjetiva y particular: pesimista, autodevaluadora y melancólica, en el caso de la tristeza entronizada.

La propensión a experimentar **miedo** como rasgo de personalidad se convierte, por su presencia reiterada y su arraigo vital, en ansiedad. La ansiedad es miedo anticipado, sin objeto,

acompañado de la vivencia subjetiva de amenaza permanente, angustia vital, zozobra y desasosiego. Igual que se dijo de la tristeza, este rasgo no traspasa la “línea roja” de lo patológico mientras no se experimenten una serie de sentimientos, no se emitan un conjunto de conductas y no se mantengan determinadas creencias que establecen el diagnóstico de ansiedad en cualquiera de sus formas (fobias, pánico, Trastorno de Ansiedad Generalizado, etc). Mientras tanto, son numerosos los autores (Eysenk, a la cabeza) que hablan de “ansiedad normal”, aun cuando vaya acompañada de esquemas mentales que tienden a interpretar como peligros amenazantes situaciones que pueden objetivamente no tener ese componente, o tenerlo en una pequeña medida que el sujeto ansioso la percibe exacerbada, desmesurada. Su miedo es siempre miedo desproporcionado y, en gran medida, injustificado. Existen dos tipos característicos de afrontamiento al estímulo ansiógeno: el activo (búsqueda algo desesperada de información, sobre todo para descartar la situación temida) y el pasivo (evitación e intento de ignorar el tema). “Algo malo va a ocurrir, lo presiento”, “suspenderé, da igual lo que estudie, tengo muy mala suerte”, “no conduciré jamás, la calle está llena de peligros”, “nunca vayas por la acera debajo de los balcones o te caerá una maceta”, “esta mancha en la piel me tiene muy preocupado, es un melanoma sin duda”, etc. pueden ser creencias, más o menos insistentes, típicas del estado ansioso y de la personalidad ansiosa.

El tándem miedo-tristeza (o propensión a la ansiedad y/o la depresión subclínicas) constituye un rasgo de personalidad llamado neuroticismo. No nos extrañe que ambos sentimientos se presenten integrados; como es bien conocido en la práctica clínica, el 62% de las depresiones son depresiones ansiosas (Beck y Clar, 1988).

En el otro polo de este rasgo está la **Estabilidad**, caracterizada por la ausencia de sesgos cognitivos coherentes con el miedo (o su correlato: la ansiedad, que es miedo sin objeto) o con la tristeza (y su correlato: la depresión, que es tristeza sin objeto). Pero no olvidemos que ambos polos pueden alcanzar el límite de la normalidad y entrar en el terreno patológico. Puede parecer chocante que la estabilidad, por definición promotora de equilibrio y ausencia de propensión a la ansiedad y/o la depresión, no sea en sí misma saludable. Y lo es, pero no carece de un extremo patológico. Hay un tipo de psicosis que cursa con un rasgo llamativo: ausencia de ansiedad o depresión, son inmunes al castigo, y por supuesto faltos de empatía, los psicópatas. Sin embargo, esto no quiere decir que las personas muy estables tengan rasgos psicopáticos. Es sólo una observación a tener presente: la exacerbación de cualquiera de los dos polos de estos cinco ejes puede tener una expresión patológica. Al mismo tiempo la definición estadística de normalidad nos dice que lo normal se sitúa en torno al eje de la media poblacional con un rango que determina una curva (la



curva normal) que contiene al 68% de la población en torno al promedio, por los dos lados (16% a cada lado). Ese 16% a cada lado, con un gradiente que va del 16% a 0% queda fuera de la definición estadística de normalidad (Pérez Porto y Merino, 2019).

Pasemos a analizar otro rasgo: la **extraversión-introversión**. La extraversión se caracteriza porque el sujeto tiene un umbral elevado de percepción del estímulo como tal; por debajo de ese umbral, percibe aburrimiento, por ello busca situaciones altamente estimulantes (vida social activa, fiestas, sensaciones intensas) para sentirse tonificado. Manifestaciones típicas de una persona extravertida serían: “me lo paso genial con todo el mundo, charlamos de chorradas, bailamos” “no tengo problemas en intimar tan pronto como conozco a alguien nuevo”, “tengo millares de amigos”, entre otras.

La persona introvertida, por el contrario, tiene una intensa vivencia de su yo interior y eso hace descender el umbral estimular, de modo que las situaciones sociales muy agitadas, ruidosas, los cambios repentinos, etc. son percibidos como molestos y tiende a esquivarlos. Durante décadas se ha mantenido la creencia de que **extraversión y felicidad iban emparejadas**, tras varios estudios correlacionales (Argyle y Lu, 1990) en los que los sujetos extravertidos se declaraban felices; también en estudios experimentales (Larsen y Katelaar, 1991) se muestra esa relación. Con metodología experimental, evitando el

autoinforme –siempre expuesto a sesgos personales-, Hills y Argyle (2001a) obtienen evidencia de la relación significativa entre introversión y felicidad; así, muestran que las personas introvertidas pueden alcanzar las mismas cotas de felicidad que las extravertidas, es decir, que son constructos que no correlacionan. Frases típicas de una persona introvertida serían: “no tengo muchos amigos, pero los que tengo, son para toda la vida”, “me encanta el silencio de la naturaleza o pasar tardes enteras leyendo mis libros favoritos”, “no me siento cómodo entre extraños, me aburren las conversaciones triviales entre gente que se conoce poco”, “no me gustan mucho las fiestas, me cansa el ruido”, entre otras.

En cuanto al eje **Inconstancia-Perseverancia/Responsabilidad**, podemos afirmar que las personas muy inconstantes, con tendencia al cambio frecuente (de trabajo, pareja, actividades de ocio) han sido relacionadas en su extremo con la expresión adulta del “Trastorno de Hiperactividad con Déficit de Atención” (THDA). Las personas con inconstancia, como rasgo normal de personalidad o como una ramificación patológica de la misma (THDA) suelen sufrir las consecuencias de su inestabilidad. Así, de niños, empiezan a ser rechazados socialmente desde el momento en que rehúsan continuar con el mismo juego y desean cambiar constantemente. Está establecida la **relación entre inconstancia enfermiza y pérdida de autoestima.**

En el otro polo de este eje encontramos la **perseverancia**, como rasgo de carácter que impele al sujeto a continuar en prosecución de sus metas y objetivos, con independencia de los obstáculos interpuestos. Se mantienen firmes en el camino hacia sus metas (una vez tomada razonadamente la decisión de asumir determinado reto), y su esfuerzo y tenacidad suele ir coronado con el logro de la meta deseada, lo que favorece no sólo la autoestima sino, como se ha corroborado desde el enfoque eudaimónico, la **felicidad**.

En cuanto al eje **Amabilidad/Afabilidad-Hostilidad**, la **personalidad afable** (si no degenera en dependencia) suele facilitar el camino a la **felicidad**, en la medida en que estas personas tienden a hacer grata la vida a cuantos les rodean. Por otro lado, la **hostilidad** como rasgo de personalidad se corresponde con la emoción de **ira**. Sin embargo, mientras la emoción es efímera por definición, el rasgo de personalidad es bastante estable si no se trata para su modificación, y ésta no está nunca garantizada. La persona hostil posee una actitud emocional cognitiva que evalúa como provocación o ataque cualquier gesto de otras personas, gestos que pueden ser objetivamente neutros o incluso afables. La hostilidad es un rasgo de personalidad y por tanto se considera normal... hasta alcanzar cierto límite. Si la hostilidad va acompañada de alta competitividad, impaciencia, implicación desmedida por el trabajo, estamos ante un patrón de comportamiento que los

cardiólogos Rosen y Schulkin (1998) denominaron “Patrón de Conducta Tipo A (PCTA)”, con una propensión significativa a padecer enfermedades cardíacas. Además, la Hostilidad puede integrar un cóctel ya claramente patológico que es un trastorno de personalidad: la Personalidad Antisocial.

Y terminamos este apartado examinando el rasgo **apertura a la experiencia-rigidez**. La rigidez es un término que muchos consideramos inadecuado pues sesga su interpretación de manera claramente peyorativa. Sin embargo, este rasgo de personalidad normal no es en sí mismo negativo: se trata de personas que suelen sentirse cómodas y reconfortadas siguiendo sus rutinas, a veces pueden tender al dogmatismo (de ahí el término “rigidez”) pero no siempre. Por el contrario, la persona cuyo rasgo saliente es la apertura a la experiencia será amante del riesgo, de la búsqueda de vivencias insólitas, le encantará viajar y explorar, sentirá fácilmente curiosidad y una alta sensibilidad hacia la sorpresa.

Todos estos ejes de rasgos bipolares son transculturales, es decir, resistentes a las diferencias culturales, salvo el de Apertura a la Experiencia, que parece ser poco descriptivo entre la población china. En ellos, un rasgo diferente es más descriptivo: fidelidad (o no) a la tradición china. Algunos estudios incluso encuentran que este rasgo, en la población china, es más predictivo que cualquiera de los *Big Five* (Triandis y Suh, 2002).

Hemos revisado diversos aspectos sustanciales concernientes a las emociones primarias o básicas, por ser universales, porque se experimentan desde los primeros meses y durante toda la vida, y porque en una mala gestión de las mismas radican los trastornos “mentales” (emocionales, en realidad) más frecuentes: ansiedad y depresión, trastorno de estrés postraumático, entre otros. Implicadas en estas emociones básicas existen también, como vimos, varios “trastornos de la personalidad” (como la personalidad antisocial, la narcisista, la personalidad límite) que obstaculizan el camino hacia la plenitud y la realización personal.

Pero no podemos ignorar que el espectro emocional, realmente infinito, integra de manera nuclear, como ejes esenciales, no sólo las emociones básicas sino también las secundarias. Son, por su temprana adquisición y su potente efecto a lo largo de la vida, de ineludible mención. A éstas nos referiremos en el apartado que sigue.

#### ***2.5.5. Emociones secundarias***

Las emociones secundarias surgen cuando el niño accede a cierta capacidad identitaria (identificarse a sí mismo como ser actuante) y cierta responsabilidad sobre sus actos. Esto ocurre porque los lóbulos prefrontales empiezan a madurar a la edad de 3 años, aproximadamente, y es precisamente cuando surgen en el panorama emocional las llamadas emociones sociales o secundarias. Éstas son aprendidas, o más bien culturales,

(resultado de procesos de inculturación incipientes), no universales. Además, siempre tienen relación con el contexto social, por lo que también se les denomina “emociones sociales”. Entre ellas: culpa, vergüenza, orgullo, arrogancia e hybris se citan habitualmente como las fundamentales.

Se las denomina también con frecuencia “emociones autoconscientes”, en el sentido de que surgen cuando el niño autoevalúa su propio yo, lo cual añade inevitablemente un componente valorativo que suele adquirir tintes de evaluación ética o moral. Tangney (1999) destaca que tales emociones pueden darse también de modo implícito o inconsciente.

El hecho de que hayan recibido un interés tardío por parte de los investigadores sobre emociones se puede explicar por varias razones: las primarias, lógicamente, ocuparon un lugar privilegiado en los estudios al respecto, tanto por su valor adaptativo como por constituirse en el núcleo primigenio cuya degeneración daba lugar a los trastornos emocionales más habituales y conocidos (ansiedad, depresión, hostilidad). Las emociones secundarias carecen de la manifestación facial universal y característica de las emociones primarias, ya que dependen más de factores culturales (haciendo excepción de la vergüenza, como luego se verá). Las autoevaluaciones o evaluaciones que recibe el sujeto por su comportamiento suelen adentrarse en el ámbito moral; esto introduce un factor de

diferenciación cultural que dificulta la generalización de los resultados de las investigaciones.

No obstante, en 1988, en Asilomar (California) se celebró el primer congreso internacional dedicado específicamente a este tipo de emociones, y tan solo una década después ya aparecen compilaciones de estudios sobre ellas (Tangney y Fischer, 1995; Bybee, 1998), y las encontramos ya incluidas en los más conocidos y ya clásicos manuales sobre las emociones (Tangney, 1999; Lewis, 2000; Ben-Ze'ev, 2000). También clásicamente, se ha hablado de 4 principales emociones autoconscientes, sociales, morales o secundarias: dos positivas (orgullo e hybris) y dos negativas (vergüenza y culpa), siendo las negativas las que han captado mayoritariamente el interés de los investigadores.

El modelo propuesto por Lewis (2000) se sigue utilizando como referente de una clasificación lúcida de las cuatro emociones autoconscientes o también llamadas autoevaluativas (Etxebarría, 2003, p. 375). Las cuatro emociones secundarias seleccionadas, por su prevalencia, por Lewis (2000) son: orgullo e hybris (o hubris), ambas relacionadas con autopercepción de éxito, y culpa y vergüenza, relacionadas por autopercepción de fracaso. Quizá lo más interesante del modelo es la distinción que establece entre hybris y vergüenza por un lado, y orgullo y culpa, por otro. Mientras las dos primeras son autopercebidas como globales, definitorias del sujeto y causadas en él mismo,

las dos segundas son atribuidas internamente pero vinculadas a una causa externa. Las dos primeras son autoatribuidas como idiosincrásicas y, por lo tanto, de difícil modificación; las dos segundas van asociadas a hechos (exitosos en el orgullo, dañinos en la culpa), y como tales, “desprendidas” del yo y capaces de generar acciones tendentes a magnificarlas (en el orgullo) o subsanarlas (en la culpa). El modelo de Lewis podría resumirse en el siguiente cuadro (adaptado de Etxebarría, 2009, p. 375)

**Figura 20**

*El modelo de Lewis*

Evaluación (o autoevaluación) respecto a normas sociales, morales, metas.			
Éxito	Fracaso		
HYBRIS	VERGÜENZA	Global	Tipo de atribución
ORGULLO	CULPA	Situacional	interna

Nota: Etxebarría, I. (2009) El modelo de Lewis [Gráfico 19]. Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo. En E.G. Fernández-Abascal, M.P. Jiménez Sánchez, y M.D. Martín Díaz (2009). Emoción y motivación. La adaptación humana (pp. 375). Madrid, España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

El modelo de Lewis (2000) así representado sitúa dos criterios con dos opciones cada uno:

- 1) La evaluación (o autoevaluación) respecto a normas sociales, morales, metas. Este criterio produce dos variantes: éxito y fracaso.



- 2) El tipo de atribución interna, con dos variantes: global y situacional (o específica, en términos de Etxebarría, 2009).

## **Vergüenza**

Cuando el sujeto recibe (de sí mismo o de los demás, particularmente si es de los demás) una evaluación negativa de su comportamiento o carácter, en forma de desajuste a normas sociales, morales, o metas asumidas, puede considerar ese fracaso como parte de su manera de ser. Por lo tanto, es normal que fracase y lo hace casi siempre (así se autopercibe): está haciendo una atribución interna generalizadora o global altamente perniciosa, y de hecho asociada a síntomas clínicos. Es el caso de la **vergüenza**.

El término vergüenza, si consultamos la RAE, tiene en español hasta ocho acepciones distintas. Descartando las específicas a objetos o situaciones derivadas de las principales, es de destacar la sensibilidad con que la RAE distingue sus dos principales acepciones, que transcribimos aquí:

1. f. Turbación del ánimo ocasionada por la conciencia de alguna falta cometida, o por alguna acción deshonrosa y humillante.
2. f. Turbación del ánimo causada por timidez o encogimiento y que frecuentemente supone un freno para actuar o expresarse.

Como podemos ver, en ambos casos se trata de una turbación del ánimo, pero mientras la primera definición recoge la comisión de una acción “deshonrosa y humillante”, en la segunda acepción no es la comisión de acción alguna, sino un rasgo de carácter (“la timidez o encogimiento”) que frena las actuaciones o expresiones. Esto implica algo crucial: la vergüenza puede ser justificada (se han cometido actos humillantes, se entiende que públicamente) o injustificada, puesto que es sentida no como consecuencia de evaluaciones sociales negativas sino como una expectativa subjetiva, anticipada y sesgada de que se recibirán tales evaluaciones. En los dos casos, la vergüenza se produce en un contexto social, o es en entornos sociales donde tal emoción se puede exacerbar, ya que no cabe duda de que un sujeto puede sentirse avergonzado al recordar una situación en la que se vio involucrado o unos actos socialmente inadmisibles que cometió.

En esta emoción se da una característica excepcional si consideramos el conjunto de las emociones secundarias: la vergüenza sí tiene una manifestación orgánica automática, una implicación fisiológica universal, no cultural; se trata del rubor facial. Este hecho ha impulsado a que varios investigadores afines al darwinismo, como Ekman y Friesen (1971, 1978) o Itzar (1979), consideren a la vergüenza una emoción primaria. Sin embargo, esta opinión no ha sido secundada mayoritariamente por la comunidad científica, dado que el rubor

facial es frecuentemente consecuencia de esta emoción, pero no se da siempre. Además, el rubor facial como efecto biológico disparado y no controlado, es al mismo tiempo consecuencia y causa de que aumente la emoción de vergüenza, pues la persona se siente “delatada”, “traicionada” por esta molesta y perturbadora manifestación expresiva y percibe que atrae aún más la mirada crítica y la evaluación negativa de los demás.

Dos autoras especialmente se han distinguido en el estudio en profundidad de la vergüenza en comparación con la culpa. Una de ellas, Lewis (1971) señala que mientras en la vergüenza el foco está sobre el Yo (**yo** lo hice mal), en la culpa el foco está sobre la conducta (yo lo **hice** mal). Tangney también ha aportado abundante evidencia científica que viene, en suma, a corroborar el postulado de Lewis (1992). Esta visión se ha convertido en dominante entre los investigadores en este campo (Hoffman, 1998) y el propio modelo de Lewis (1971, 1992, 1993, 1995, 2000) se ha fraguado en esta línea.

No podemos dejar este apartado sin mencionar los estudios que relacionan culpa y vergüenza con síntomas patológicos, como las obsesiones, los pensamientos circulares de preocupación ansiosa o el autocastigo. La evidencia empírica aportada por Tangney (1991, 1995a, 1995b, 1999) señalan que son la vergüenza sola o la culpa cuando va asociada a vergüenza las emociones secundarias más nocivas para la salud psicológica. Sobre lo que existe un amplio consenso en la comunidad

científica es que la vergüenza como rasgo o la tendencia persistente a ser experimentada (vergüenza disposicional) va significativamente asociada a fragilidad psicológica y propensión a padecer trastornos del estado de ánimo como depresión, ansiedad y, vinculada a ellos, baja autoestima.

Etxebarria (2009, p. 384) destaca que otro efecto nocivo de la vergüenza es su asociación constatada con la ira: “diversos estudios muestran que la vergüenza (tanto disposicional como situacional) tiende a asociarse con la ira”. Menciona la citada autora nuevamente a Tangney (1995b), quien constata empíricamente la vinculación entre vergüenza y sentimientos de ira u hostilidad, rencor y suspicacia. En un estudio posterior (Tangney, Wagner, Barlow, Marschall y Gramzow, 1996) se demuestra que la vergüenza disposicional (tendencia a experimentar con frecuencia e intensidad esta emoción) se diferencia de la culpa disposicional en que la primera conlleva una mala regulación de la ira, mientras la culpa promueve una gestión constructiva de la misma. Otro estudio también coordinado por Tangney (1999), muestra que esta vinculación entre vergüenza y agresividad se da también en la vergüenza situacional.

Si reflexionamos al respecto, esa conexión entre vergüenza y animadversión tiene sentido dado que la primera se experimenta como humillación debida a la percepción de valoraciones negativas en los demás. La persona avergonzada (disposicional

o situacionalmente) se percibe a sí misma como víctima denigrada, aunque tal bochorno surja de la propia visión subjetiva y carezca de causa objetiva proporcional a la intensidad de la vergüenza experimentada.

### **Orgullo e hybris**

El **orgullo** es una emoción positiva, que eleva la autoestima y mejora el autoconcepto, en la medida en que el éxito en el logro de una meta difícil o la superación de una prueba impacta positivamente en la autopercepción de eficacia del sujeto. Aun sintiéndose orgulloso, se siente orgulloso *de algo* en concreto, y ello no le impulsa a mantener sentimientos de superioridad sobre los demás y sobre las propias normas morales que rigen en su cultura.

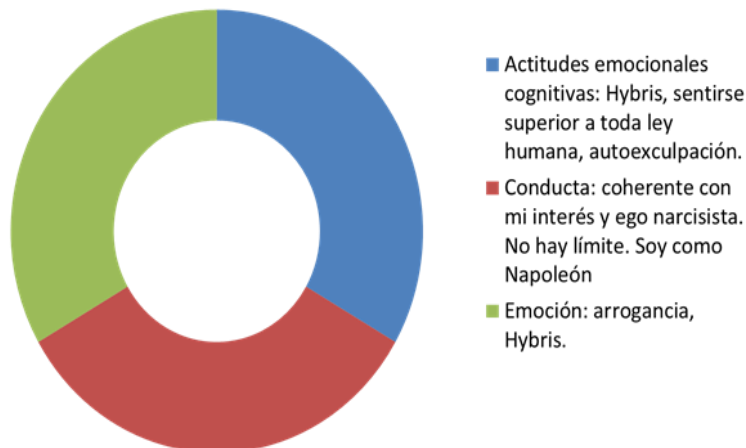
La persona que experimenta **hybris** suele sentirse muy bien salvo que sea sensible a la reacción que provoca en los demás (habitualmente, de rechazo). Esta persona se siente superior al resto, percibe (aunque tenga que forzar esta autopercepción) que tiene éxito en cuanto emprende; se siente por encima de las normas que rigen al resto de los mortales. Además, su autoevaluación define su éxito como constitucional a su persona, no dependiente de circunstancias. Estas personas suelen resultar aborrecibles.

La hybris psicológica está directamente emparentada con el significado griego del término que aparece en lo establecido por

la RAE: desmesura y inconsciencia de los límites humanos. Psicológicamente, el sujeto se equipara a los dioses a partir de un ego narcisista. Estas emociones secundarias, adquiridas por aprendizaje, se inoculan en el sujeto en una etapa de inmadurez cognitiva, por lo que no puede juzgarlas ni identificarlas adecuadamente. Pero el árbol crecerá a partir de esas raíces ocultas. Si a un pequeño de 3 años se le induce a pensar que es superior a los demás, que es diferente y no puede ser juzgado como al resto, se le está inculcando un hybris cuyas consecuencias pueden ser devastadoras. Recordemos, por ejemplo, el personaje de Rodia Raskolnikov, el protagonista de Crimen y Castigo. Raskolnikov asesinó a la “vieja usurera” porque él se sentía por encima del bien y del mal (criterios éticos válidos sólo para los otros, los seres inferiores); él podía librar a la sociedad de ese parásito dañino y haciéndolo restauraba la justicia que él podía interpretar a su antojo. Veamos a continuación su círculo de concordancia o consonancia después del crimen y durante unos años. Rodia no sentía culpa ni ninguna otra emoción disruptiva. Su consonancia estaba bien ajustada y le permitía experimentar una determinada gama de sentimientos agradables.

**Figura 21**

*Esquema consonancia personal en Rodia*



*Nota: gráfico realizado por la autora (A. Montero, 2019)*

## **Culpa**

Para Lewis (2000), la **culpa** no resulta tan demoledora porque, aun proveniente de una evaluación negativa (fracaso en el cumplimiento de normas) se ajusta a un hecho concreto. Para ilustrar esta emoción cuya mala gestión (autoinculpación o autoexculpación injustas) resulta de hecho muy problemática, sigamos con el ejemplo anterior.

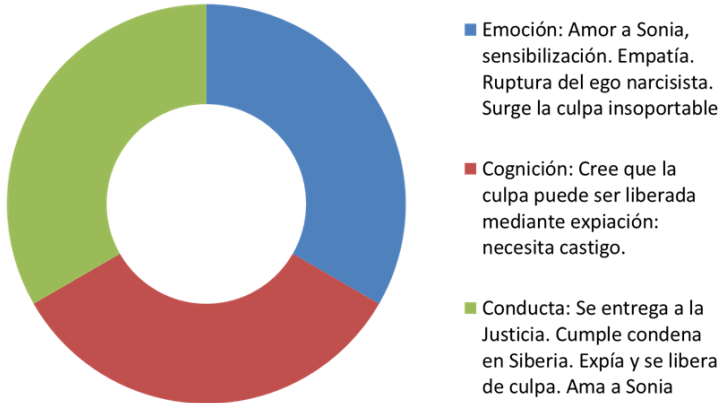
Rodia Raskolnikov conoce a Sonia, una huérfana cuyo padre, alcoholizado, murió atropellado por un caballo. Ella se dedica a la prostitución para mantener a su madrastra y hermanos. Rodia le confiesa su acción, siendo la única persona a quien se lo dice. Sonia le hace ver que eso está mal, aunque lo ama; él se

enamora de ella. El esquema anterior empieza a resquebrajarse, se producen fisuras interiores fuente de profundo malestar. Ahora ya no se siente arrogante ni un ser superior. El amor y el potente arrepentimiento son compatibles con sentirse igual a los demás y, por ello, sometido a las mismas leyes. La culpa irrumpe abruptamente en la escena. Podría librarse del castigo, pues la policía detuvo a un inocente al cual aplicó sus métodos de persuasión, hasta hacerlo confesarse autor del crimen que no había cometido, y por el que fue condenado. Realmente Rodia podría librarse de la condena, pero los remordimientos no le dejan. El malestar interior es profundo: se ha producido una ruptura entre nuevas emociones –amor, soy como los demás-, cogniciones –soy culpable de matar a dos mujeres, el castigo me ayudará a eximirme del peso de la culpa- y conducta. Finalmente, decide entregarse a la policía y, tras ser juzgado, es condenado a 8 años de prisión en Siberia. Sonia fue con él, y ambos esperaban el cumplimiento de condena –la expiación de la culpa- para vivir juntos. El final feliz (previsto) se produce sólo tras pagar el precio de su doble crimen. Mostramos a continuación el nuevo esquema emoción-cognición-conducta en Rodia:



**Figura 22**

*Segundo esquema consonancia personal en Rodia*



*Nota: gráfico realizado por la autora (A. Montero, 2019)*

Dostoyevski (1821-1881) hace un recorrido psicológicamente impecable a través de las principales acciones reactivas al corrosivo sentimiento de culpa, incluida la autoexculpación (con contenido narcisista en Rodia, relacionado con el sentimiento de arrogancia y el autoconcepto de ser superior). Pero el complejo personaje de Rodia recorre todo el espectro de reacciones: cuando el círculo perfecto de su consonancia autoexculpatoria fue roto por el amor a Sonia (amor que de por sí erosiona la egolatría narcisista), se enfrenta repentinamente a la emoción mordaz de culpa. La autoinculpación dolorosa le lleva, tras el reconocimiento del error, al reconocimiento de su responsabilidad y el deseo de liberación de la culpa a través (en este caso) del dolor expiatorio. En el caso de Rodia Raskolnikof

se trata del deseado castigo: el cumplimiento de condena en una prisión de Siberia.

La gestión de la inculpación nos muestra en este caso ficticio, por tratarse de un personaje literario (pero extraordinariamente complejo y verosímil) el amplio repertorio de sentimientos (y acciones acordes a esos sentimientos) a los que puede conducir.

De manera natural tendemos a huir de la culpa, pues grava la psique personal con un peso a veces insoportable. Los que tenemos experiencia de trabajo en cárceles, como es mi caso, podemos comprobar cómo la mayoría de los reclusos se sienten injustamente castigados con la pena de prisión, encuentran argumentos para zafarse –al menos ante sí mismos- del estigma atroz de la culpa. Mi experiencia en este campo se deriva de la participación en un proyecto de investigación basado en un programa de intervención arteterapéutica desarrollado en la prisión de Huelva durante 3 años. Aunque no participaba en la intervención como arteterapeuta, pero sí me encargaba de ordenar el material producido, tanto durante los talleres, como la escritura libre entre talleres. La persona que realizaba la intervención, Pilar Domínguez Toscano, nos reunía semanalmente al equipo para dar cuenta de la marcha de los procesos de descarga-transformación que se iban produciendo. Durante el primer año de intervención, se trabajaba más superficialmente la adquisición de habilidades de expresión-

comunicación; pero el año siguiente, un año completo, se dedicó a lo que dimos en llamar “proceso de reconocimiento del error”.

Efectivamente, la inmensa mayoría se sentía injustamente encarcelado, no reconocía haber cometido daño o acto sancionable y sí encontraba numerosos argumentos que “justificaran” sus acciones pasadas. De ello, como se dijo con anterioridad, se ocupan unas conexiones neurales específicamente destinadas a justificar las emociones sentidas o los hechos consecuentes con ellas. En este sentido, Gazanniga (2012) descubrió un conjunto de vías neuronales que van de la amígdala (donde se experimenta, por ejemplo, el sentimiento corrosivo de culpa) hasta el lóbulo prefrontal izquierdo. Esta zona del córtex se especializa en racionalizar las emociones sentidas y los actos cometidos de manera que queden justificados: elabora argumentos para un autoconvencimiento exculpatorio y su función es eficaz.

A todos los participantes en el proyecto nos pareció algo impactante cuando se nos anuncia que la terapia iniciará un proceso duro pero inevitable: el reconocimiento del error. Se trata de una reevaluación ética de los actos cometidos, de las emociones que los alimentan y las ideas que los justifican. Esa reevaluación pasa por un eslabón especialmente espinoso: la empatización con la víctima, integración en el yo del dolor de la víctima y sus familiares. Para ello se utilizaban testimonios escritos o gráficos de víctimas de distintas formas de violencia,

y, mediante role play, se asumían los papeles inversos: el de familiar de la víctima o de la víctima misma. El efecto era impactante. La culpa entra ya sin paliativos en el corazón de la persona que cometió grave delito.

Este momento del proceso terapéutico es extremadamente importante, y no puede ser interrumpido bajo ninguna circunstancia. Sobre todo porque la asunción brusca de la culpa genera un dolor lacerante que puede impulsar el deseo de amortiguarlo con cualquiera de las formas de huida de la realidad de las que disponemos, incluso en una cárcel (drogas, autolesión, suicidio). En el libro “El arte como constructor de paz social” (Domínguez-Toscano, 2014) se hace una detallada descripción del proceso y de las formas saludables de gestionar una culpa intensa y grave.

De la autoexculpación injusta hay que pasar al reconocimiento cabal del error cometido y, lo que es fundamental: categorizar la conducta como tal, como una manifestación acotada en el tiempo, no como el **ser** que identifica a la persona y proactivamente marca sus acciones futuras. Así, existe una importante diferencia entre decir “cometí violación” a decir “Soy un violador”. “Cometí violación” permite encerrar el hecho en unas coordenadas espaciotemporales definidas, con unos antecedentes causales precisos; y, sobre todo, deja abierta la puerta a la no identificación identitaria con el acto, sino a una

recalificación ética que lo marca negativamente, produciendo arrepentimiento y deseos de no volverlo a cometer.

La misma consonancia exigida (para alcanzar la salud psicológica) entre emoción-pensamiento-conducta es la exigida entre acto y actitud. Pongamos por caso una persona que mantiene un alto autoconcepto positivo, pensando que es una persona empática y generosa (autoconcepto proactivo que determina una actitud constructiva y afable ante la vida). Esta persona recibe una llamada de una amiga íntima pidiéndole ayuda, por encontrarse tocando fondo en su depresión. La primera persona, a que llamaremos María responde a la llamada de Nuria con una negativa, por ser una hora intempestiva, encontrarse cansada, etc. Acaba de cometer un acto contrario a su actitud empática, entregada y generosa. Se ha producido la ruptura y la armonía ya es insostenible. Para solventar esta ruptura existen dos vías: negar el acto y mantener la actitud o negar la actitud y mantener el acto.

Si negamos la actitud para mantener la consonancia vertebrada en torno al acto (puesto que éste ha ocurrido, está en la realidad y tiene toda la carga de convicción de lo sucedido realmente), María generará esquemas mentales o creencias de este tipo: “no soy en verdad tan generosa ni tan empática como creía, o como me hicieron creer, mis actos demuestran que ese autoconcepto es una falacia. ¿Y por qué habría de interrumpir mi descanso – con el riesgo que ello supone puesto que mañana tengo que

conducir- y cargarme con las penas inacabables de Nuria? ¡Que se las arregle ella, igual que yo soporto mis problemas!”. Instaurada esta creencia, la actitud emocional concordante la exime del sentimiento de culpa por un acto, en definitiva coherente con esa nueva actitud. La cuestión está en que, establecida una actitud justificada por los argumentos que sostienen la no generosidad ni la implicación respecto a los demás, de ahora en adelante los actos serán concordantes con esa actitud, puesto que la consonancia ha de mantenerse.

Si negamos el acto, para mantener la actitud, los razonamientos internos de María serían de este tipo: “No sé cómo he podido responder así a Nuria; debe estar muy mal para llamarme a esta hora, nunca lo ha hecho; ahora mismo la llamo y le digo que voy a verla, y la acompañaré en un momento que debe estar pasando de extrema dificultad”. Corregido el acto con otra acción, concordante con la actitud primera (soy una persona comprometida con los demás, empática y que me implico con sus problemas), la consonancia queda restaurada y los actos futuros se corresponderán con este esquema mental que hace que María se sienta satisfecha consigo misma y realizada.

¿Qué circunstancias determinan tomar una de las dos opciones en ese dilema? Puede que tenga que ver con el nivel en que ese autoconcepto y actitud consecuente (“soy comprometida y empática”) haya sido interiorizado y ocupe un lugar nuclear en el conjunto de valores, metas, emociones prevalentes, etc. de la

persona. Si ha sido impuesto desde fuera, vinculándolo a recompensas que lo refuerzan (mientras dure la recompensa) y configurándose como fuente de motivación extrínseca, es fácil que sea abandonado en cuanto el grado de malestar que producen los actos consecuentes con ese autoconcepto falaz sea mayor que las gratificaciones de las eventuales recompensas. Pero si ese autoconcepto actitudinal está firmemente integrado con otros elementos (valores, metas) que teledirigen la conducta, produciendo gratificaciones propias (motivación intrínseca), será más probable que María conceptualice el acto de rechazo a su amiga como un error y lo subsane en cuanto le sea posible.

La culpa produce hondo sufrimiento. Pero, en realidad, el malestar interior procede de la fractura entre conducta (que puede percibirse como mera responsabilidad en tanto que sujeto causante de un hecho) y el grado en que el acto cometido entra en colisión con los otros dos polos de ese triángulo vital: el cognitivo (que abarca valores, metas, creencias y las actitudes cognitivas) y el emocional (que abarca también motivaciones, estados de ánimo, etc.). Si una persona justifica sus actos sancionables, no experimenta culpa. La autoexculpación, hasta cierto punto, es natural (incluso tiene vías neurales específicas) puesto que ayuda a restaurar la consonancia personal. Pero eso no quiere decir que sea ética. Por ello, los programas con delincuentes incluyen la

empatización con la víctima (autoinculpación), gestionada adecuadamente.

Otro riesgo importante asociado a la culpa es la inculpación temprana e injusta, cuando el sujeto es capaz de sentir la emoción de culpa (a partir de los tres años) pero no puede aún razonar si es justa o no. El ejemplo paradigmático es la niña (o niño) de entre 3 y 7 años, víctima de violación o abusos. Con frecuencia el agresor inculca sentimientos de culpa a su víctima para garantizar su silencio (pues la víctima teme recibir aún más castigo del que ya recibe “por ser mala”), ello poniendo aparte la amenaza de represalias si confiesa. Aún sin que el agresor inculpe explícitamente a su víctima, ésta tiende a hacerlo en su esfuerzo de explicarse y justificar lo que le ocurre. Inicialmente piensa que esas acciones son normales, que a todas las niñas les pasa. Cuando descubre que no, entonces se autoexplica el daño que le producen como merecido castigo por haber cometido algo indebido. Asociada a la posibilidad de sentir las llamadas emociones sociales, también se desarrolla un precario sentido del valor ético de las acciones, normalmente vinculado al criterio universal de “¿cómo me sentiría si me lo hacen a mí?”; una forma primitiva de empatía que está en el origen de las evaluaciones éticas de las conductas propias y ajenas.

El problema radica en que esa culpa es emocional, no racional (aunque la víctima intente racionalizarla). Es por ello bastante inmune al esfuerzo racional-verbal de eliminarla, por ejemplo,



en el contexto de una psicoterapia, tradicionalmente verbocéntrica. La niña no puede encontrar palabras para lo que siente y lo que le ocurre o ha ocurrido. El testimonio gráfico emerge entonces como una vía de expresión libre de la hipervigilancia a la que sometemos a nuestras manifestaciones verbales. De ahí que el testimonio gráfico ocupe un lugar de primer orden en los interrogatorios a víctimas infantiles de maltrato.

### **Gestión de la autoinculpación**

Partamos del supuesto de que existen unas acciones dañinas, justamente punibles, cometidas por un sujeto. Iniciamos ahora una reflexión en torno al abanico de posibilidades disponibles en la gestión de la inculpación, de uno a otro extremo. Propongamos que existe una línea hipotética, ordenada, (no dibujada) que reflejaría los grados de sentimiento de culpa. No olvidemos que hablamos de *sentimiento de culpa* no de culpa real, asociada ésta a la magnitud del daño cometido y cuyo valor o medida es establecido jurídicamente. En la abscisa de este eje de coordenadas imaginario se situarían las reacciones cualitativamente diferentes al acto culpable (se distinguen cromáticamente) y la franja añil determinaría la relación entre magnitud del sentimiento de culpa y cualidad de la gestión de la autoinculpación.

Partamos del punto 0 del sistema de coordenadas. No hay sentimiento de culpa (lo cual no indica que no haya culpabilidad real). Estamos en el terreno de la autoexculpación, señalado con esa pequeña franja naranja justo en el cruce de la línea ascendente y la abcisa. El naranja o ámbar, por hacer una similitud con el lenguaje cromático de los semáforos, indica alerta porque el peligro (la conminación a parar) es inminente.

Si avanzamos hacia la derecha de la línea añil, ésta determina con su ascenso que el sentimiento de culpa (autoinculpación) se incrementa. Este incremento, puesto que partimos del supuesto de un autoinculpación justificada, justa, avanza por una franja verde que señala un tramo en que la inculpación está siendo gestionada adecuadamente: mediante el dolor como resultado de la empatización con la víctima. En la práctica totalidad de programas de rehabilitación penitenciaria se establece un tiempo terapéutico necesariamente destinado a empatizar con la víctima, es decir, sentir su dolor o el de sus familiares. Para ello se utilizan técnicas del tipo: lectura de textos de una víctima de violación o de la madre de una persona asesinada; en el contexto dramático (simulado) de un role-play, el recluso o delincuente hace el papel de su propia víctima o del padre de la misma, leyendo textos correspondientes a su papel o explicando dibujos obtenidos de víctimas. Así, el agresor, al ponerse en la piel de su víctima o de un familiar cercano a ella, moviliza sentimientos en los que se mezclan el dolor causado en la víctima (activado

mediante empatización) con el dolor de ser el causante de tal daño. Este dolor, por duro que resulte reconocerlo (y provocarlo) es terapéutico por actuar como revulsivo con valor proactivo: si el sujeto se vuelve a ver en la situación de cometer de nuevo el delito, sentirá proactivamente el dolor concatenado (víctima, familiares, personas que no nacerán) que está a punto de causar y habrá más posibilidades de que detenga su acción a tiempo que si no hubiera vivido el proceso que denominamos “reconocimiento del error” mediante empatización con la víctima.

Este dolor es lacerante y corrosivo, pero será productivo en la medida en que prevenga futuras acciones dañinas y las evite. Al mismo tiempo, el dolor forma parte de un complejo sistema de autocastigo justificado que permite al sujeto irse liberando de su sentimiento de culpa, siempre que vaya acompañado de arrepentimiento, es decir, voluntad decidida de no volver a cometer actos de ese tipo. Y aquí el terapeuta (porque este proceso sólo se realiza en contexto de terapia) ha de estar especialmente atento a que el dolor preventivo y predisponente a la no comisión de nuevos delitos no devenga en dolor improductivo. La línea divisoria es tenue y puede pasar desapercibida con resultado desastroso. El sujeto puede encontrar en el dolor provocado por la empatización con la víctima, reconocimiento del error y autoinculpación un hábitat confortable y socialmente aplaudido. Merced a la exhibición del

sentimiento de culpa y el intenso dolor sentido (que puede ser sincero), pasa imperceptiblemente del rol de agresor al de víctima, puesto que es objeto de un daño (no importa que sea él mismo quien lo cause). Entramos ya en el escabroso terreno del victimismo autocomplaciente, frecuentemente arropado por la hipersensibilización narcisista. El sujeto doliente es objeto de la conmiseración y recauda el apoyo de los demás, para lo que exagera su autoflagelación placentera, a un paso ya del exhibicionismo (o el sincero sentimiento) masoquista, fronterizo al masoquismo instaurado, duradero y patológico.

En el otro extremo de la abscisa encontramos la autoexculpación injusta, con distintos grados y matices cualitativos en su desarrollo. Ya se ha repetido en otras ocasiones que existe una vía neural natural que conecta la amígdala (donde se experimenta, por ejemplo, el sentimiento de culpa) con una zona del córtex prefrontal izquierdo, favoreciendo una racionalización justificadora de las acciones que activaron el sentimiento (doloroso) de culpa, sentimiento que habitualmente rompe los círculos de consonancia que mantienen el equilibrio psicológico del sujeto. Hasta cierto punto, es natural la búsqueda de argumentos eximentes en uno mismo y causas provocadoras en el entorno. Este punto lo determina la capacidad subjetiva de enmascarar y negar la realidad, sobre todo cuando ésta se sobreimpone con hechos incontestables. Esta capacidad tiene unos límites en los sujetos normales: difícilmente se niega la

evidencia. Y esta evidencia actúa a menudo como elemento disruptivo que impide la construcción de un nuevo círculo de consonancia (éticamente inconsistente) sostenido por la necesidad de exoneración de la culpa (y la exoneración efectiva), el corpus cognitivo de argumentos eximentes, exculpadores, y la conducta cometida. Es decir: existen sesgos cognitivos poderosos que pueden mantener una autoexculpación eficiente durante mucho tiempo, autoexculpación que, por generar el círculo de coherencia interna antes descrito, mantiene la conducta y la repite en el futuro. Pero incluso estos potentes sesgos o actitudes emocionales cognitivas pueden ser demolidos con un eficaz proceso de empatización con la víctima y reconocimiento del error. Un sujeto cognitivamente normal no puede por mucho tiempo mantener con credibilidad y verosimilitud ante sí mismo unos argumentos que nieguen la evidencia. Salvo, claro, que el sujeto sea patológico e insensible al dolor ajeno y, por tanto, inasequible al proceso de empatización con la víctima. Estaríamos hablando de psicópatas, con los que el proceso antes descrito para motivar una autoinculpación justa y eficazmente proactiva (que rechaza la comisión de nuevos daños a otros) no tiene efecto. Con el psicópata no sirve esta técnica típica en contextos de rehabilitación de delincuentes. Pero ése es un terreno patológico que requiere intervenciones especiales. De la indiferencia patológica al sadismo hay también una frontera desdibujada en muchos flancos. La persona no empática carece de una

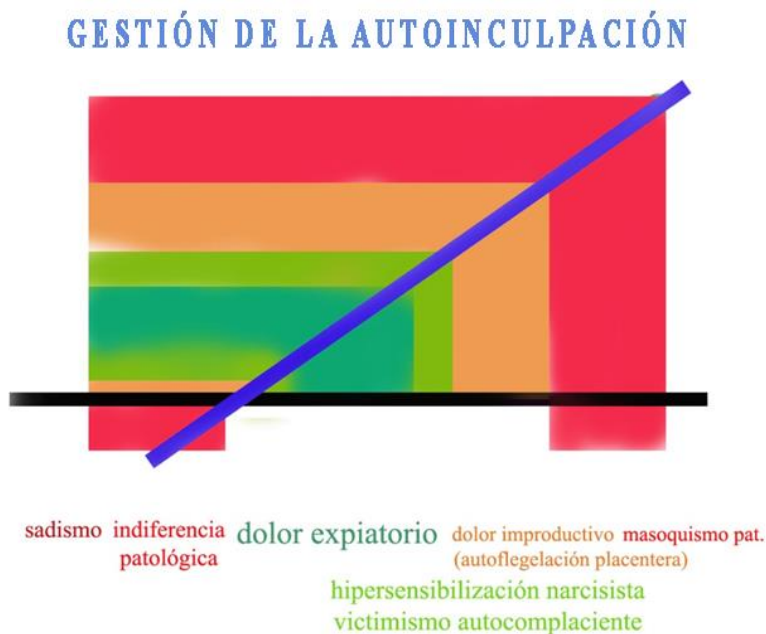
importante fuente de estímulos emocionales, que son necesarios o al menos gratificantes incluso con independencia de la emoción que activen: las películas de terror o las de acción cruenta... tienen un público asegurado. Necesitamos vivenciar emociones, incluso emociones negativas (las más vigorizantes y potentes), y ver un film donde está ocurriendo un crimen nos hace empatizar intensamente con la víctima o con el agresor, pero de una forma vicaria, simulada, parcialmente irreal (aunque la emoción no sea irreal).

La persona que padece psicopatía carece de esta fuente natural de estímulos emocionales, luego puede desear buscarlos por vías excepcionales: puede necesitar cometer el crimen para sentir la emoción que la mayoría experimenta simplemente viendo una película, viendo una imagen o leyendo un libro.

Pero no olvidemos que nuestro objetivo no es la terapia (AT) sino la EAT, desarrollada por docentes en su contexto laboral y con función preventiva en muchos casos o afrontando de hecho situaciones cada vez más habituales en el entorno educativo pero que requieren actuaciones especiales para las que los maestros no suelen estar preparados, como es el caso del bulling entre alumnos o de acoso al propio docente.

**Figura 23**

*Modalidades en la gestión de la autoinculpación*



Nota: Imagen tomada de Montero, A. y Domínguez Toscano, P.M. (2019).

Introducción a la escritura de novela. Editorial Perímetro

## **2.6. Dimensiones funcionales de la AT para la educación y la gestión emocional, mecanismos de actuación y su relación con otras terapias psicológicas.**

A continuación analizaremos los mecanismos de actuación de las terapias artísticas orientadas a la gestión emocional, observando la interacción de dos principios nucleares que, aun aportando recursos terapéuticos diferenciales, actúan de modo sinérgico y complementario. Hemos elaborado

este modelo a partir de observar la convergencia de varias líneas de trabajo, teorías o modelos en el ámbito de las terapias creativas y no creativas (por ejemplo, las cognitivo-conductuales de tercera generación). Así, proponemos la existencia de dos principios polarizados teóricamente y unidos en y por el proceso creativo terapéutico y que son: expresión y transformación. La expresión comporta un componente fundamental de descarga y aceptación; la transformación, un componente de reelaboración y cambio.

En estos principios, aunque genuinos del desenvolvimiento creativo terapéutico, resuenan algunos de los mecanismos que sostienen las TCC de tercera generación, concretamente la Terapia de Aceptación y Compromiso, el Mindfulness y la Terapia Dialéctica; así como algunos axiomas de las terapias experienciales y constructivistas, particularmente los referidos al Focusing de Gendlin. Para la AT, el concepto de sublimación constituye posiblemente el legado más importante del psicoanálisis y algunas terapias de la órbita psicodinámica.

El valor terapéutico de la expresión artística conecta con las terapias conductuales de tercera generación en tres aspectos: la defusión del lenguaje (en el caso de la AT mediada por la creación literaria), el contacto con el momento presente y su aceptación, y la clarificación e identificación de valores. En cuanto a la transformación, tanto la AT como en las TCC de tercera generación se basan en actitudes favorables al cambio.



Conecta la AT con la psicoterapia experiencial Focusing en la exploración de la “sensación-sentida”, su simbolización y el trabajo de reajuste mutuo entre símbolo y felt-sense. Del movimiento psicoanalítico se rescata en particular el concepto de “sublimación”, redefinido como “canalización”; la adopción de este término diferente se justifica por la no incorporación a este concepto de aspectos clave de la doctrina psicoanalítica, por lo que mantener el término “sublimación” daría lugar a confusión.

### ***2.6.1. Acerca de la expresión***

#### *2.6.1.1. Contextualización de la “expresión” dentro de la estructura de funciones arteterapéuticas*

Se ha acometido en varias ocasiones el propósito de presentar los mecanismos (otras veces llamados “funciones”) que hacen del proceso creativo o apreciativo artístico un instrumento terapéutico. De esos esfuerzos, me gustaría poner el foco en la exposición de Domínguez-Toscano en 2014, concretamente en el apartado 2.2. titulado “Funciones de la arteterapia o educación artística terapéutica como afrontamiento o prevención de problemáticas psicosociales en niños y niñas” del capítulo II del texto referenciado (Domínguez-Toscano, 2014a, pp. 43-120).

En el mencionado documento, las funciones de la AT quedan agrupadas en 5 áreas, y cada una de ellas incluye una serie de funciones, como podemos ver:

## 1) Expresión y comunicación

### 1. Proyección

### 2. Desprendimiento y diferenciación

### 3. Simbolización

### 4. Comunicación

## 2) Emoción

### 1. Acceso a la vida emocional

### 2. Gestión de la vida emocional

## 3) Cognición

### 1. Autoconocimiento y autorregulación cognitiva

### 2. Cogniciones emocionales y empatía

## 4) Conducta

### 1. Dominio del medio: metáfora de autodomínio

### 2. Autocontrol conductual: prevención y reducción de la violencia

## 5) Placer

### 1. Actividad

### 2. Juego y diversión

### 3. Construcción de espacios de nueva realidad

### 4. La experiencia hedónica-estética

Recapitulando lo expresado en esa ocasión, encontramos lo siguiente en cuanto al área de expresión y comunicación:

No es siempre fácil establecer la línea divisoria (sobre todo, en la práctica) entre ambos conceptos. (...) Podemos decir que el valor expresivo de una obra artística se resuelve en tres niveles diferentes de significación: el personal, el cultural y el universal. El nivel personal de significación expresiva se construye a partir de la experiencia de cada sujeto en su intercambio significativo con el mundo (...).

El nivel cultural de significación expresiva está constituido por los símbolos puestos en circulación por una comunidad para facilitar sus usos comunicativos internos y dotar de sentido transferible a sus actuaciones simbólicas. Dentro de este grupo general podemos situar a los lenguajes, tanto a aquéllos cuyos elementos y nexos semióticos han sido establecidos por un código (lenguajes codificados) como aquellas estructuras de significación imprecisa cuyos elementos simbólicos carecen de un estatuto (el código) que prescriba los significados dados a las formas, como es el caso del arte. (...)

El nivel universal de significación expresiva se construye a partir de evocaciones significativas procedentes de nuestra experiencia perceptiva básica, y universal por tanto.

Así, el color rojo asociado a emociones intensas o violentas, el verde, asociado a relajación y el amarillo a vivacidad y alegría. La propia existencia de este nivel de significación universal ha sido cuestionada; no obstante, existe evidencia (Itten, 1961) de que ciertos animales vertebrados (entre ellos, el ser humano) reaccionan de forma definida ante una estimulación cromática masiva, particularmente si se trata de colores primarios o secundarios. (Domínguez-Toscano, P.M., 2014, pp. 44-45).

#### *2.6.1.2. Disparidad de enfoques sobre la “expresión”*

A nuestro modo de ver, la complejidad del concepto “expresión” es inevitable si asumimos que disciplinas dispares como la semiótica, la psicología, la teoría del arte, entre otras, encuentran en él un objeto legítimo de estudio. Adentrándonos ya en el ámbito psicológico, la complejidad no se disuelve sino que aumenta, si observamos que los distintos enfoques conceptúan el término “expresión” de modos singulares y no siempre compatibles. Así, desde la óptica psicoanalítica y psicodinámica, el uso artístico de los recursos expresivos vehicula el exceso de energía conflictiva, surgida al reprimir impulsos sexuales o agresivos, fundamentalmente inconscientes. Esta reconducción hacia un fin positivo como es la creación artística es lo que desde este enfoque se denomina “sublimación”. Desde la óptica cognitiva y constructivista, expresar permite dar forma a las cogniciones; la propia formación de símbolos mentales vuelve a los contenidos

internos accesibles a la conciencia y, además, la metacognición actúa como elemento primordial en la construcción de la identidad. Desde esta óptica, el centro de interés de lo expresable recae sobre el material consciente.

Desde los modelos conductuales, la expresión es de hecho conducta (incluso sólo conducta, en el mismo sentido en que, para Skinner y otros conductistas, el pensamiento era habla subvocal), susceptible de ser observada y modulada.

Con independencia del enfoque adoptado, la expresión se constituye por naturaleza en una entidad semiótica susceptible de ser analizada en cuanto a tal. De este análisis obtenemos principios elementales que actúan de hecho como funciones del arte en su dimensión terapéutica. Vamos a observarlos un poco más de cerca en el siguiente subapartado.

### *2.6.1.3. Dimensiones de la expresión: la proyección*

Retomamos algunos párrafos expuestos en el texto citado (Domínguez-Toscano, 2014 a, p. 46). Diferenciaremos proyección pura de proyección simbolizante. A la primera se refiere los siguientes párrafos:

Tomamos su sentido etimológico de lanzamiento. La energía cuantitativamente excedente o cualitativamente marcada por connotaciones emocionales, positivas o negativas, es proyectada fuera del sujeto por dos vías: la acción y la constatación del resultado de la acción.

El gesto productivo, en tanto que acción, es descarga motriz que facilita liberar en acto energía física y emocional. En los comienzos de la creación infantil (maculación y garabateo descontrolado), la liberación gestual gratifica intensamente.

En el placer intrínseco a la acción de garabatear y su efecto en la materia interactúan: la descarga inmediata de energía motriz, la satisfacción del impulso exploratorio característico de la maculación, con su inmersión en el valor táctil de las texturas, el goce de dejar huella, testigo duradero de la propia existencia. Es en este punto donde la constatación del resultado de la acción se une a la acción misma haciendo de la gestualidad productiva una fuente de placeres múltiples. Siguiendo a Domínguez-Toscano, 2014 a, p. 46:

El término proyección tiene otro significado: traducción simbólica de elementos complejos a un medio más simple, mediante claves estipuladas por un sistema de representación (acepción contenida en el concepto de proyección que usan los sistemas de representación espacial). Por tanto, proyección pura (descarga de energía) y proyección simbolizante actúan en el curso productivo como factores de cuya combinación surge un amplio repertorio de recursos para la expresión. Mientras la proyección pura promueve la inmediata liberación, en acto, de la energía, la simbolización propicia búsquedas de sentido que roturan la senda del autoconocimiento y la autoidentificación.

En una exposición anterior (Domínguez Toscano, P. M., 1999, p. 28) esta autora ya utilizaba el concepto de proyección como metáfora explicativa de una parte del proceso de creación artística:

Que el término “proyección” pueda ser aplicado con toda propiedad a la creación artística se justifica por varias razones: 1ª El esquema básico del proceso productivo consta de esos tres elementos mencionados (algo todavía incognoscible cuya elucidación se pretende, una fuerza capaz de arrastrar algunas cualidades de ese ‘algo’ hacia zonas de esclarecimiento, la interposición de una pantalla que reciba esa información y la vuelva asequible). 2ª La naturaleza disímil de la entidad indescriptible, la fuerza proyectante y el receptáculo se confirma también en la creación. 3ª Consecuencia de esa disimilitud, sólo algún tipo específico de rasgos resulta ser adecuadamente interpretados por la energía proyectante, el resultado de la proyección sólo alcanza reflejar parcialmente el ente proyectado.

Continuaba la reflexión en aquella ocasión estableciendo una distinción, probablemente más teórica que práctica, entre los focos inconsciente, preconscious, consciente y productivo, como núcleos de significación potencial que se proyectan en la obra. Pero se destacaba entonces también que esos significados, precisamente durante el proceso en que son proyectados, sufren una merma cuantitativa y una desviación cualitativa de su contenido al pasar por una serie sustractiva de filtros. Estos

filtros operan restando parcialmente información original (procedente del foco o núcleo de significación que se proyecta); información que quedará no proyectada, inexpresada por el momento. Al mismo tiempo, los filtros (la preconsciencia, la consciencia y la producción) incorporan elementos que son ajenos a aquel significado originario que promovió el proceso creador, o simplemente afines, pero que se incorporan legítimamente al proceso. Es oportuna esta precisión porque, con frecuencia, el desenvolvimiento creador entabla un diálogo con la materia mediante el cual ésta aporta inesperadas calidades que se incorporan a la obra. Tales hallazgos fortuitos o resultado de una exploración intencionada pueden tener mayor o menor grado de relación con aquellos significados que inicialmente promovieron el curso creador. En aquella exposición de 1999, Domínguez-Toscano llamaba a estas incorporaciones, fundamentalmente desvinculadas del significado originario, la “zona espuria”.

## **A. Proyección indiferenciada**

### **A.1. En la pintura**

Sin olvidar esas puntualizaciones, pero de manera más simplificada, consideramos ahora la proyección distinguiendo sólo entre proyección indiferenciada (el creador no identifica previamente ni durante el curso productivo ni con posterioridad a este qué quería decir) y proyección diferenciada (con



anterioridad o durante el proceso creativo, el sujeto identifica las emociones, ideas o sensaciones que le dieron origen).

Ejemplo de la primera modalidad tenemos en la *Action Painting* del expresionismo abstracto, con Jackson Pollock como ejemplo paradigmático. La energía psíquica, cualitativamente indiferenciada, movilizaba acciones productivas muy directas, como la conocida técnica del *dripping*: tal como salía del tubo, bote o cubo, la pintura era volcada o lanzada sobre el lienzo, formando una maraña de color texturado de gran potencia visual.

Los significados que impulsaron inicialmente el dinamismo creador han permanecido inaccesibles. Seguramente, se produce con ese tipo de acción creativa una descarga de energía que resulta liberadora, aun cuando los motivos permanezcan en cierta medida inalterados (indiferenciados). La acción (como gesto, movimiento corporal) y el producto (acción con resultado visible) absorben y liberan dinamismo interior, pero no el objeto movilizado. Las formas fijan sus relaciones por y en la propia ejecución. Así los significados, en su objetiva realidad, quedan inmodificados: la descarga emocional liberadora se aplica exclusivamente a los efectos dinamizadores de esos significados en tanto que energía potencial; de ahí las efímeras consecuencias que produce este tipo de emancipación emocional. Al no penetrar en el recinto de los significados causantes del

movimiento expresivo, las momentáneas descargas operadas en la superficie restauran un equilibrio poco duradero.

La inspección o apreciación que, una vez finalizada la obra, realiza el propio creador o el espectador-recreador podría conducir, desde el punto de vista de la significación, a un resultado paradójico: lo que por esta vía se ha revelado de los significados es su propia impenetrabilidad.

## **A.2. En la poesía**

Llevando esta reflexión a la creación poética, cabe plantearse si existe un equivalente a lo que dimos en llamar “proyección indiferenciada”. El problema que encierra esta pregunta afecta a la conceptualización de los formatos que adopta el pensamiento. Una buena parte de teóricos procedentes del área de la psicología del lenguaje, defienden la hipótesis proposicionalista. Según los proposicionalistas, la gramática del lenguaje mental (“el mentalés”) está constituida por proposiciones, que son unidades abstractas de significación amodales o supramodales (no coinciden con imágenes mentales concordantes con alguna modalidad sensorial), pero tampoco coinciden con oraciones verbales en concreto (Belinchón, Igoa y Rivière, 2009). Ahora bien, tales unidades de significación consisten en la predicación de algo (un predicado) acerca de algo (argumentos, sujetos y objetos). De ahí que el concepto de proposición sea un constructo clave de la psicolingüística.

Si admitimos (como Gardner y los seguidores de la teoría de las inteligencias múltiples afirman) la naturaleza múltiple del pensamiento, sería preciso concluir que lo pensado se nos presenta a la introspección en el formato que mejor conserve la información que contiene. Podemos recordar una determinada melodía porque tenemos memoria musical, reconocemos la voz de un amigo porque tenemos memoria sonora, o su rostro, gracias a la memoria visual. Lo que es obvio para la memoria, también lo es para el pensamiento. No es éste el lugar para una revisión detenida del tema, pero sí es oportuno recordar que la percepción de consciencia de un significado se consolida cuando se presenta al pensamiento en formato verbal o figurativo. Cuando consiste en unas manchas coloreadas o unas notas musicales, la mayoría de los sujetos percibe con mayor dificultad los significados –casi siempre emocionales- tanto ocultos como revelados a la consciencia.

Si la emoción que en nosotros despierta determinada persona nos embarga y es interpretada espontáneamente por la frase mental “si pudiera, lo mataría”, es posible que la fuerte activación y su valencia negativa (es decir, el afecto) fueran insuficientes para autoidentificar la emoción sentida. Pero la frase mental no deja lugar a dudas. Si en vez de frase, nos asalta la imagen de nosotros mismos acertando a esa persona con un disparo, tampoco tendremos mucha duda acerca de cómo interpretar la activación y el desagrado sentidos.

El habla interior es una experiencia habitual a la que solemos atribuir condición de pensamiento. Estamos habituados, por tanto, a que las frases con una construcción gramatical y sintáctica básicamente correcta, “transportan” significados que pueden ser proposicionales (cuando, por su abstracción, no admite formatos concretos) o figurativos. También admitimos que elementos mentales que se presentan en formato figurativo a la introspección subjetiva, también “transportan” significados. Esta atribución se dificulta cuando lo pensado son manchas o formas no figurativas, ruidos, fonemas sueltos o palabras encadenadas sintáctica (“yo vamos pues árbol”) o semánticamente de modo anómalo (“rápidamente subirás al alfiler un día de lluvia”), éstas, en realidad, en el límite de la metáfora significativa.

Viene esta reflexión al hilo de la “proyección indiferenciada”, para cuya ejemplificación encontramos la *action painting* o el garabateo, como formas de descarga de energía excedente; pero esa descarga, al saltar directamente a la materia sin pasar por el filtro consciente, mantiene su carácter críptico. Al hablar de “filtro consciente” estamos siendo poco claros, puesto que éste puede actuar de diversos modos, con distintos fines y en diferentes momentos del proceso creador. Por seguir con el ejemplo de la *action painting*, también aquí actúa un “filtro consciente”, pero probablemente no para identificar significados inconscientes o darles, aún sin identificar, salida. En este tipo de

producción fuertemente gestual y directa, el filtro consciente probablemente actúa al final del proceso, con objetivos más orientados a buscar la idoneidad formal que a rastrear significados ocultos. Por primera vez el pintor, hasta entonces inmerso en el lienzo, se aleja momentáneamente de él trepando hacia una visión compositiva del conjunto que le indique qué le falta, dónde dejar caer la última ráfaga de color, etc.

Busquemos ahora respuesta a si puede existir “proyección indiferenciada” en la literatura. Como se ha dicho, el propio vehículo verbal se convierte, en el procesamiento mental, en un instrumento de toma de conciencia. La cuestión que ahora intentamos dilucidar es si puede liberarse de esta función y actuar como mediador de lo inconsciente. En efecto, hay múltiples ejemplos de esa mediación. En la escritura automática, el flujo verbalizador emana del inconsciente y, merced a mecanismos totalmente opacos, engarza unas palabras con otras sin la menor pretensión de sentido reconocible. El surrealismo se haya próximo a esos territorios, pero, por lo general, existe una imagen mental –habitualmente visual– rectora, a cuya descripción las palabras se aplican.

En la escritura automática, pues, se da proyección indiferenciada y, como en el caso de la pintura gestual, produce desinhibición expresiva, se erige en acción anticonvencional y anticonceptual, produce descargas superficiales de dinamismo energético (no del objeto de ese dinamismo) y provoca una permanente

exposición a la sorpresa. En efecto, al esquivar el filtro consciente destinado a la identificación de símbolos o al juicio – también consciente- sobre idoneidad formal, el creador se convierte en espectador asombrado de su propia emanación incontrolada, ajena a todo cliché o prejuicio. Bloquea el juicio prematuro que ha sido considerado el peor enemigo de la creatividad, hasta el punto de que la mayor parte de programas para el desarrollo creativo parten de ejercicios destinados a evitar la evaluación prematura, inhibidora y convencional. La técnica de la lluvia de ideas es un ejemplo de ello.

## **B. Proyección diferenciada**

### **B.1. En el origen, afectos**

La proyección diferenciada se articula como un programa de ajustes progresivos. Se siente el impulso, la necesidad o la apetencia de expresar algo, no un algo indeterminado, sino con perfiles suficientemente precisos como para definir su valencia afectiva –agrado o desagrado- e intensidad. Este inicial esbozo, a nuestro modo de ver, es de naturaleza afectiva puesto que el afecto es un concepto abarcador y genérico que incluye emociones, sentimientos (experiencia subjetiva y consciente de la emoción), sensaciones, es decir, cualquier experiencia que comporte un componente evaluativo agradable/desagradable. El afecto es considerado (Fernández-Abascal et al., 2009, p. 51) una condición neurofisiológica accesible conscientemente. Se

trata de una experiencia primitiva, universal y simple que prácticamente todas las especies poseen. Existe una tendencia innata hacia el afecto positivo, es decir, a obtener placer.

## **B.2. La facilitación figurativa en el proceso de concreción simbólica plástica y poética**

Las afirmaciones que antes se hicieron respecto al formato del pensamiento (proposicional y figurativo, básicamente) podrían dar a entender que no existe pensamiento significativo sin figura; nos referimos a pensamiento con significado, más allá de la efímera impresión sensorial y su correlato mental inmediato.

Llevado a su extremo, ese planteamiento sugeriría que las manchas o líneas no figurativas carecen de significado. El problema no es baladí, pues si lo trasladamos al ámbito de la apreciación artística encontramos un correlato bastante extendido: el comentario, ante la obra de arte abstracta, de “no me dice nada, no sé qué significa”.

Ante la pregunta por los significados, la sonrisa de la Gioconda no es mucho más explícita, aun siendo figurativa, que el “Cuadro negro sobre negro”, de Malevich. Es decir, la figura aporta el confort del reconocimiento: un primer plano de lectura básica y superficial, puramente descriptiva, ha sido satisfecho proporcionando la tranquilidad del “esto me es familiar”. A partir de este plano, las subsiguientes profundizaciones en la

sonrisa de la Gioconda se resuelven en un entorno tan crítico como el rectángulo rojo sobre fondo ocre, de Rothko.

La figura, no cabe duda, tiende un primer puente hacia el confortable reconocimiento de un nexo simbólico, ya que actúa como hilo conductor de un pequeño tramo en el recorrido tanto de la creación como de la interpretación. Es un puente que la obra abstracta rehúsa interponer, al menos de modo explícito. Pero, exceptuando el trayecto primariamente descriptivo del iconismo, tanto la obra figurativa como la abstracta se inmiscuyen en la reactivación de una urdimbre de significación estrictamente visual y textural donde los determinismos universales y preinterpretativos de la percepción, las especificaciones culturales y la historia personal de cada cual tejen un sistema que, conforme va siendo utilizado por un determinado sujeto, se va convirtiendo progresivamente en un lenguaje. Esos lenguajes fraguados en el desarrollo creador de un individuo se hacen paulatinamente precisos, de modo que la diferenciación simbólica a la que antes aludíamos se puede alcanzar en el origen mismo del proceso creativo. No se trata ya de identificar, por ejemplo, “siento libertad”, y buscar en el repertorio iconográfico un símbolo reconocible de la misma, y luego resolver el símbolo técnicamente con soluciones cromáticas, lineales, musicales, verbales, etc. acordes con ese significado. Conforme avanza la construcción de un lenguaje expresivo personal, el creador plástico puede identificar un



sentimiento como “mancha azul sobre blanco”, o un poeta identificar la imagen “caballos corriendo por la playa infinita” como un sentimiento en sí mismo, no traducible al etiquetado grosero del lenguaje cotidiano (por ejemplo, en ese caso, “libertad”).

La facilitación figurativa opera también en el lenguaje poético. El recurso literario a “imágenes” concede al poema viveza y nitidez. Y no nos referimos exclusivamente a la figura literaria así denominada, sino a la naturaleza del procesamiento mental preparatorio del verso: éste construye escenas con objetos, acciones, que pueden ser más o menos realistas, pero que en todo caso requieren una visión imaginativa previa a su concreción verbal. La musicalidad del verso, la aplicación de figuras, encabalgamientos y cualquier otro recurso estrictamente literario no afectan ya a la previsión simbólica habitualmente figurativa sino a su “traducción” a un medio que le es en principio extraño y al que se vincula merced a reglas articulatorias prescritas por el código verbal. Por tanto, ese primer esbozo del verso puede ser básicamente descriptivo de la imagen mental. Una vez incurso en las dinámicas del lenguaje verbal, el verso se somete a nuevas tensiones y requerimientos cuya satisfacción determinará el aspecto final que adopte. Esta “traducción” es bidireccional: la secuencia de reajustes que operan sobre la complejión sintáctica del verso, es normal que también afecte a su estructura semántica, con lo que la imagen

mental se puede ver parcialmente modificada en su conexión con los cambios operados a nivel verbal.

### **B.3. Los límites y posibilidades de la expresión: la interacción significado-formalización**

Pero esa imagen mental era ya una construcción simbólica cuyos significados tienen una naturaleza diferente (ya dijimos que pueden ser emociones, ideas,...) y que ya sufrieron cierta adaptación (con previsible pérdida de información e incorporación de elementos “espurios”) al adoptar el formato accesible al pensamiento consciente. El procesamiento expresivo obliga a los significados originarios (el magma primigenio, asimbólico) a ir revistiéndose de coberturas simbólicas, inicialmente mentales y cada vez más cercanas a su resolución material. A su vez, hemos visto que estas formalizaciones simbólicas utilizan soportes mentales diferentes, pero conectados: imaginísticos, figurativos y verbales, entre otras.

Vimos también que las “traducciones” de un soporte simbólico a otro imponen tanto la pérdida selectiva de información del símbolo inicial (probablemente, sus aspectos “intransferibles” al segundo lenguaje) como la integración de nuevos elementos procedentes de este último, que participan abiertamente en la interpretación. Si sustituimos el concepto “traducción” por el de “interpretación” estamos asumiendo que la expresión de

significados emocionales internos siempre es parcial, que acota progresivamente la ambigüedad simbólica del “magma” a costa de sesgar y limitar su núcleo genuino de significación, posiblemente inexpugnable. Con este apunte sólo se pretende recordar que la expresión artística es: 1º expresión parcial de significados internos; 2º interpretación interactiva en la que los sucesivos lenguajes acotan selectivamente los segmentos significativos interpretables al tiempo que incorporan nuevos elementos, quizá conectados por afinidad; 3º que en el resultado final aparecen entretejidos, casi siempre de modo indiscernible, elementos procedentes del juicio sobre idoneidad formal, calidades materiales resultantes de una exploración libre en el medio y las directrices significativas del autor.

Este recordatorio sobre las limitaciones del esfuerzo expresivo enfatiza en una conciencia realista acerca de las posibilidades terapéuticas del mismo, pero no le resta nada a su validez fundamental.

En el ya mencionado documento de Domínguez-Toscano (1999) se hablaba de filtros sustractivos que imponen progresivamente una restricción selectiva al curso expresivo. Se trata de los filtros preconsciente, consciente y productivo. Por supuesto que el proceso creativo puede originarse en cualquiera de estos ámbitos, de modo que, conforme menos filtros interpretativos (mejor que traductivos) intervienen, mayor será la zona de intersección entre los significados a expresar y su

materialización artística. Si los significados emocionales proceden del inconsciente, en un recorrido completo del esquema creativo propuesto, tendrían que atravesar los filtros preconsciente, consciente y productivo, con la consiguiente merma cuantitativa y cualitativa que cada uno impone a los significados originarios, merma que queda compensada con incorporaciones -provenientes de conexiones simbólicas, asociaciones simples o ensambladuras de tipo formal- que cada filtro añade.

El esquema se simplifica si los significados provienen directamente del preconsciente. Por ejemplo, prefiguraciones con valor emocional generadas por residuos de experiencias conservadas en la memoria y relativamente accesibles a la introspección. Y aún se simplifica más si procede de la consciencia. Pero aún en este caso, un juego de variaciones que afecte sólo a la orientación procedimental introduce ya a veces drásticas modificaciones en el resultado. Considerando el grado en que el autor decida conservar deliberadamente esas incorporaciones procedimentales (zonas espurias, en principio, a efectos de significación), las variaciones pueden ser tan importantes que el símbolo originario quede prácticamente diluido y resulte difícil reconocerlo a través de sucesivas formalizaciones.

Tampoco se requiere la actuación de todos los filtros -planos o pantallas de proyección-. Un contenido inconsciente “traducido”

al preconsciente puede ser interpretado desde el prisma procedimental sin previo recurso a la formulación consciente. Las formas artísticas resultantes pueden ser a posteriori examinadas por la consciencia, con lo que el símbolo propiamente dicho se configura discerniendo proyecciones imputables a los significados que pretende expresar y elementos atribuibles a movimientos exploratorios libres en la forma. También en fragmentos espurios (resultantes de indagaciones puramente técnicas y formales) el autor puede rastrear la huella de significados íntimos, aun ajenos al significado primigenio, o decidir sin más asignar significados a formas preexistentes, confiriéndole estatus simbólico. Todo ello reproduce las fluctuaciones que experimenta la significación, dependiente de un proceso interpretativo, en las sucesivas relecturas que el creador hace de su propia obra.

Dicho de otro modo: una exploración exclusivamente técnica en los materiales, específica o inespecíficamente artísticos, buscando el logro de calidades intrínsecas a la manipulación en la materia, se articula en principio ajena al procesamiento expresivo, puesto que prescinde de significaciones con valor emocional atribuibles al propio autor. Sin embargo, conforme la obra avanza o una vez concluida, el autor puede encontrar fortuita o intencionadamente resonancias significativas que afirmen un vínculo simbólico con la obra.

#### *2.6.1.4. Dimensiones de la expresión: desprendimiento e identificación*

A la hora de definir qué es un símbolo, pocos aspectos concitan tanto acuerdo entre los autores (Umberto Eco y Piaget, entre ellos) como la condición de desprendimiento entre forma presente y contenido ausente. Como si de una estructura fractal se tratara, vuelve a repetirse el desprendimiento entre contenido y significado.

Pero esta diferenciación es sólo condición previa y necesaria. Una vez constituido el símbolo, su naturaleza consiste precisamente en puentear esa distinción para crear una entidad dual, aunque única. La vinculación de elementos diferenciados es la sustancia del símbolo. Y en ella reside el principal factor de la potencia terapéutica del mismo.

Así pues, si todo símbolo es una entidad relacional, esa vinculación que postula entre formas y significados permite, de algún modo y en alguna medida, restituir el significado emocional ausente en la forma presente. Se trata de una restitución ideal, una especie de simulación legitimada por el propio dinamismo del pensamiento y ratificada por los usos culturales de todas las comunidades (que se comunican mediante símbolos, más o menos primitivos, pero símbolos en todo caso).

El desprendimiento terapéutico no es el que se produce conceptualmente entre forma y significado, sino entre el sujeto y sus significados internos, fundamentalmente emocionales, eventualmente “atrapados” en la forma de su símbolo. Esto se hace especialmente posible gracias a la condición de “motivación” en el sentido que Eco (1985) da al término.

Ya sabemos que el grado de diferimiento entre la forma y los significados del símbolo depende de la arbitrariedad del vínculo, que a Eco (1985) le haría distinguir entre signos, por una parte, (originados convencionalmente en el seno de una cultura) y símbolos expresivos, señales, síntomas, indicios y estimulaciones programadas, por otra (en los que la complejión de la forma está motivada, en alguna medida, por el contenido o el significado). Es la distinción que Erich Fromm (1968) hacía entre símbolos convencionales (nexo convencionalizado entre forma y significado), accidentales (nexo fortuito o transitorio) y universales (originados en el seno de las conexiones intrínsecas entre significado y forma).

Aplicando la condición de desprendimiento al contexto arteterapéutico, encontramos numerosas declaraciones de la ventaja que aporta la formalización simbólica de significados internos, al interponer una distancia entre la forma que “atrapa” tales significados a ella atribuidos, y el mundo interior del autor. Así, partiendo de su trabajo arteterapéutico con niños afectados de fibrosis quística, Fenton (2000, p. 17) declara: “... el poder

creador expresa las emociones sentidas mientras aporta una distancia salvífica” (Traducción propia). El autor subraya el efecto curativo del distanciamiento interpuesto entre autor y producto, como un aspecto de esa “enajenación” que, en términos estéticos, caracteriza a la experiencia artística, y que en definitiva arraiga en la materialidad de la expresión, en tanto que hecho físico asociado a un hecho psicológico del que es tributario. Precisamente el valor simbólico incumbe a esa disolución de la dualidad entre forma y significado, que permite al sujeto emanciparse de sus contenidos conflictivos al inmescuirlos en la sustancia física (Domínguez-Toscano, 2014, p. 47).

### ***2.6.2. Valor terapéutico de la expresión y la transformación. Conexiones con distintos enfoques psicoterapéuticos***

#### ***2.6.2.1. Conexión con los principios de las terapias conductuales de tercera generación***

#### **A. Aspectos generales**

Desde el punto de vista teórico, la presente reflexión sobre mecanismos de actuación arteterapéutica podría enmarcarse en la confluencia entre los principios genuinos de las terapias artísticas, el heterogéneo conjunto de las terapias de



modificación de conducta de Tercera Generación más terapias experienciales como el *Focusing*.<sup>2</sup>

Fijándonos ahora en las TCC de Tercera Generación, y aun adscribiéndose éstas a un origen teórico de base conductual, reconocemos que integran el importante avance que supuso la consideración de variables mediacionales y la incorporación de conductas no directamente observables ni medibles como objeto de intervención. Todo ello supone un avance respecto a las terapias conductuales de Segunda Generación, añadiendo a este progreso una descentralización de la terapia en el síntoma clínico para verificar una reorientación de la vida en positivo.

Dentro del amplio conjunto de TCC de Tercera Generación, este trabajo se inspira de manera particular en la Terapia de Aceptación y Compromiso, la Terapia Dialectica de Linehan, más algunos de los principios del Mindfulness.

Planteándonos ahora en qué se basa esta conjunción teórica entre las terapias mencionadas y la arteterapia, se puede afirmar lo siguiente. Las TCC de Tercera Generación incorporan, a las TCC de Segunda Generación, unos principios que nos parecen de gran utilidad para la presente reflexión. Para empezar, recuperan el originario enfoque ideográfico del tradicional análisis funcional de la conducta. Este enfoque reconduce el

---

<sup>2</sup> Para una minuciosa revisión de las aportaciones de la AT a las psicoterapias, véase M.D. López Martínez, 2010.

cierto viraje nomotético perpetrado por las terapias de Segunda Generación hacia un reenfoque contextual y particularista del individuo. Sin considerar ya necesario recalcar las importantes limitaciones del modelo conductual tradicional (su limitación a conductas observables y medibles, su reduccionismo teórico, etc.), en cambio, sí vemos en su análisis ideográfico uno de sus puntos fuertes.

Por otro lado, no podemos perder de vista que la centralización en el síntoma y el establecimiento de diagnósticos, como en toda inclusión en una categoría, elimina aspectos considerados irrelevantes por la propia definición categorial, aspectos que, vistos desde una óptica más particularista, podrían resultar decisivos para el éxito de la intervención.

Las TCC de Tercera Generación aportan otro reenfoque que es oportuno destacar aquí: “el abandono de la lucha contra los síntomas y en su lugar la reorientación de la vida” (Pérez Álvarez, 2006, p. 166). Siguiendo en este punto a este autor, el énfasis en los síntomas participa de esa medicalización de la conducta que hace radicar el esfuerzo de intervención en una previa conceptualización del individuo como enfermo. Si seguimos ahora al DSM en sus últimas ediciones, el término propio no sería enfermo sino “trastornado”, con todas sus indudables connotaciones peyorativas. Tales connotaciones son inevitables desde el momento en que los diagnósticos se

establecen a partir de déficits o alteraciones respecto a lo normal.

Abandonar la lucha contra los síntomas y recargar las tintas, en positivo, hacia una redefinición de valores y una reorientación de las conductas nos parece de interés en general y en esta reflexión en particular. Además, esa refocalización en lo positivo emparenta a TCC de Tercera Generación con las terapias humanistas, de mayor raigambre en los ambientes arteterapéuticos.

## **B. Arteterapia y Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)**

La ACT parte del fenómeno denominado “evitación experiencial”, al que atribuye carácter causal en la generación de conductas desadaptadas o en el mantenimiento del malestar. La “evitación experiencial” consiste en la tendencia del sujeto que padece algún suceso desagradable a escapar de él. Así, el sujeto intenta reducir la intensidad o duración del malestar que le provoca haciendo un esfuerzo activo (que, a veces, se convierte en el eje principal de su actividad diaria) por huir de o aminorar la fuente de desagrado. Esta estrategia, en principio, no es desacertada si de manera efectiva el malestar pudiera ser evitado aplicándola.

Pero, poniendo aparte que los problemas y las experiencias desagradables constituyen parte de la vida de todos, existen

dificultades persistentes que ocasionan sufrimiento no evitable, o no evitable sin grandes restricciones en la vida normal. Uno de los campos donde la ACT ha mostrado empíricamente mayor eficacia es el tratamiento del dolor crónico (Dahl, Wilson, Luciano, y Hayes, 2005), por definición, duradero e intratable. La ACT consigue el que sujeto se adapte a su situación y la integre en una vida normal. La eficacia de la ACT en estos casos es mayor que con la Terapia Cognitivo Conductual tradicional (Vowles, McCracken y Eccleston, 2007), incluso los resultados obtenidos superan a los derivados del tratamiento médico convencional (Dahl, Wilson, y Nilson, 2004; Wicksell, et al., 2008).

Los componentes principales de la ACT, de interés para nuestra reflexión actual son:

- La aceptación de las emociones negativas o pensamientos desagradables como partes constitutivas de la vida de cualquier sujeto; se anima al individuo a normalizar tales experiencias, dado que vivenciarlas de modo natural permite su autorregulación, fundamentalmente por el mecanismo de la habituación. La aceptación se dirige a las emociones que ocasionan una situación adversa, pero no supone conformidad con esa situación.
- La ACT da por supuesto que tendemos a producir una fusión entre lenguaje y realidad, de modo que el lenguaje

acaba convirtiéndose en la trampa que atrapa al sujeto impidiendo la salida de su situación. Por ejemplo: no es lo mismo decir “me ha salido mal el examen” que “soy un desastre”. Los hechos pueden ser descritos de manera estricta, pero el uso común del lenguaje tiende a sobregeneralizaciones que, al fraguar una expectativa negativa, acaban convirtiéndose en la profecía autocumplida. Por ello, hay que promover una puesta en situación del “yo en su contexto” (Wilson, y Luciano, 2002), lo que suele denominarse “poner al yo en perspectiva” (Vallejo Pareja, 2012). De ese modo, se orienta al sujeto para que perciba la diferencia entre creer que es un desastre, a tomar conciencia de que tiene la creencia de que es un desastre. En el primer caso, el pensamiento y su vehículo lingüístico adquieren estatus de realidad, el lenguaje se confunde con la realidad, se fusionan. En el segundo caso, el pensamiento y su formulación verbal son tenidos como tales, no coincidentes con los hechos: para ello ha debido producirse la defusión cognitiva, a fin de “desactivar el poder del lenguaje” (Vallejo Pareja, 2012, p. 37).

Los teóricos de la ACT afirman que el etiquetado verbal que hacemos de los hechos y sentimientos introduce un factor distorsionante de la propia experiencia, la sustituyen dificultando la experimentación. Esos juicios interpretativos

inmiscuidos en las dinámicas del lenguaje común están fuertemente imbuidos de criterios culturales. Desde la ACT se destaca que uno de esos criterios es la creencia implícita en que todo el mundo debe perseguir la felicidad y apartar de sí cuanto la obstaculice. Fusionado con la realidad este sesgo cultural mediado por el lenguaje, el individuo se embarca en un empeño desesperado por alcanzar esa felicidad y escapar de todo malestar. Ante problemas resistentes o crónicos, la evitación experiencial sólo consigue agravar los sentimientos negativos. La ACT, decimos, propone vivenciarlos con naturalidad.

En el mismo sentido, los criterios de deseabilidad social y cultural oscurecen la búsqueda personal de los propios valores sustituyéndolos por etiquetas cognitivas, automáticas y acríticas. Éste es otro modo de fusión de la realidad con el lenguaje, entendiendo que éste sustituye a aquella impidiendo que el sujeto alcance un conocimiento de sus propios motivos y valores y que se exponga a las contingencias reales. Para promover la defusión cognitiva, la ACT propone actividades desmitificadoras del lenguaje, como juegos libres con las letras.

Es en este punto donde la creación artística (concretamente, poética) intersecciona con la ACT en prosecución de objetivos similares. Por un lado, el creador no esquivo ni ignora sus sentimientos o pensamientos negativos: bucea introspectivamente en ellos. La expresión, por tanto, se origina en una actitud de aproximación a la propia realidad vivenciada

subjetivamente, incluso cuando esa realidad es dolorosa o desagradable. Una somera inspección a las temáticas abordadas por los poetas pone en evidencia la abundante presencia de material inicialmente negativo como tema de sus creaciones. Decimos “inicialmente” porque el poeta no suele recrearse morbosamente en su propio dolor o tristeza como fuentes –que lo son- de inspiración, sino que avanza desde ellos hacia la construcción de nuevas realidades habitables. Puede que el estereotipo de anticonvencionalidad imputado a los artistas no carezca de fundamento.

Por otro lado, la creación poética, en sí misma, es un ejercicio de defusión cognitiva. Cada poema genera un nuevo sistema de expresión utilizando las piezas del código verbal compartido pero alterando sus significados. Así, el poeta esquiva los etiquetados tópicos y genéricos buscando perfilar, del modo más ajustado posible, el matiz específico de lo que siente o experimenta. Para ello, por el camino ha tenido que romper sobreentendidos y clichés, para instaurar nuevos modos de decir. Es, en toda regla, una desliteralización del lenguaje como la propugnada por la ACT.

En la ACT existe un compromiso explícito con la acción. El paciente ha de trabajar, desde el comienzo, la toma de contacto con el aquí y el ahora, la experimentación no evitativa de sus sentimientos sean agradables o desagradables, y la desconceptualización culturizada de lo real. Según preconiza

este enfoque, éste es el modo de que vuelva a tomar las riendas de su vida decidiendo en función de sus propios sentimientos, valores y objetivos, a pesar de que su cumplimiento le ocasione malestar. El miedo y la evitación del malestar no han de ser obstáculo para alcanzar las propias metas.

La creación poética se nutre precisamente de esa profunda toma de contacto con el aquí y ahora, pero también con una reelaboración estética del pasado, al mismo tiempo que prepara para la acción. Es bien conocido el poder de activación y denuncia que entraña, por ejemplo, la poesía social. Cómo la poesía alcanza esa transformación es algo que analizamos detenidamente más adelante.

### **C. La acción expresiva y transformadora. Inspiración en la “Terapia Dialéctica” de Linehan (1993)**

La obra se convierte en el espacio mediador de la expresión emocional (acción del yo hacia el medio) y la transformación (acción del medio hacia el yo, para el cambio), en ese movimiento dialéctico que puede emparentarse directamente con los principios de la Terapia Dialéctica de Linehan (1993): la acción dialéctica del sujeto sobre la obra y viceversa (expresión-transformación), involucrando esa recreación bipolar en la dimensión comunicativa y el intercambio con otros sujetos (el terapeuta, en primera instancia). Se reconstituye así la



triangularidad fundamental que la propia SCAPT (1989) destaca como definitoria de la terapia artística.

La creación inaugura un diálogo inagotable del sujeto con su producción, convirtiéndose el sujeto en su propia obra mediante la facultad transformadora que la acción creadora procura. El diálogo se amplía a coloquio al intervenir el arteterapeuta, de modo respetuoso pero vigilante, a fin de que los procesos que suceden sean, ante todo, terapéuticos.

#### **D. Mindfulness y reconciliación artístico-terapéutica con el yo corporal y emocional**

El mindfulness (término traducido como “atención plena” o “conciencia plena”) fue creado por John Kabat-Zinn (1994) como técnica terapéutica inspirada en la meditación vipassana zen. Consiste básicamente en concentrar la atención para experimentar de manera completa aquello que nos sucede aquí y ahora, particularmente las sensaciones corporales pero también las emocionales y las actividades cotidianas.

Se suspende el juicio crítico, toda valoración, incluso el impulso de controlar, inhibir o rechazar emociones negativas –ira, miedo, tristeza- o sensaciones displacenteras. Se ha argumentado que esta exposición no evitativa a las sensaciones desagradables actúa terapéuticamente por el principio fisiológico de la habituación: el sujeto se habitúa a lo que experimenta de modo reiterado de manera que la estimulación pierde intensidad, se

produce una pérdida de sensibilidad y sube el umbral capaz de producir de nuevo esa experiencia desagradable.

En conjunto, la práctica del mindfulness proporciona la oportunidad de conectar de manera intensa con nuestra propia corporalidad y emocionalidad. Esta conexión con la propia corporalidad deviene en semillero de experiencias que pueden ser “canalizadas” y, abriendo de nuevo el bucle recursivo, corporeizadas a través de la imagen artística. Se trata simplemente, por ejemplo, de que el sujeto escriba o dibuje acerca de la parte del cuerpo que ha sido objeto de su atención plena. La “imagen” interior construida por sus percepciones interoceptivas y la imagen devuelta por el dibujo o poema constituyen dos vertientes de una realidad única que pide ser conciliada.

#### *2.6.2.2. Conexiones entre AT y terapias experienciales:*

##### *Focusing*

La terapia denominada *Focusing* (traducida al español por “enfoque”) fue ideada por Eugene Gendlin. Su formación filosófica se hace notar en la construcción de su propuesta terapéutica, fuertemente influida por el existencialismo de Heidegger (1962, 1982) y la Fenomenología de Husserl (1949, 1959, 1994). Es fácil rastrear en su teoría el influjo de otros filósofos existencialistas y fenomenológicos como Kirkegaard, Sartre y Merleau-Ponty.

Su psicoterapia experiencial pivota sobre el concepto de *experiencing* y sus relaciones progresivamente ajustadas con el símbolo que lo expresa. Podemos definir en los siguientes términos en qué consiste el núcleo de la propuesta de Gendlin (2002): experimentar, básicamente implica nuestra sensación de estar en interacción preverbal, preconceptual, corporal, con el medio ambiente, una sensación a nivel visceral del **significado sentido** de las cosas. Incluye la sensación de tener experiencias y el flujo continuo de sensaciones, impresiones, eventos somáticos, sentimientos, caer en la cuenta de algo reflexivamente y significados cognitivos que surgen en el campo fenomenológico de uno mismo. De igual forma, el experimentar no es simplemente la experiencia de afecto o la mera autoconciencia. El término incluye una gama más amplia de significados implícitos que estructura sensación y sentimientos, así como el significado personal de las reacciones de uno mismo ante los diversos eventos.

Lo importante es que este “experimentar” no coincide con una actividad cognitiva, emocional ni corporal, sino que consiste en el conjunto integrado de todas ellas. Según Rojí Menchaca y Saúl Gutiérrez (2011, p. 212) “es algo significativo (productor, fuente y descubridor de significados), que al mismo tiempo es corporal, afectivo y cognitivo y que se da antes de que estos tres aspectos se diferencien”.

Nos parece reconocer en este “experienciar” lo que llamamos el “magma primigenio” del curso expresivo. En ambos casos los tres componentes se integran, inicialmente indiferenciados, en un todo específico. Gendlin (2002) lo llamará *felt-sense* (traducido al español como “sensación sentida”) definido como una experiencia inicialmente fisiológica y sensorial, cargada de un significado que todavía no ha sido abierto. Nosotros atribuíamos al magma primigenio una cualidad afectiva, pues como tal se revela subjetivamente al esfuerzo introspectivo. En ella se integran los otros componentes, bajo la prevalencia de lo emocional.

De los seis célebres pasos en que se despliega la práctica del *Focusing*, el primero consiste en “despejar un espacio”: tras un inventario de los problemas o tensiones que nos preocupan actualmente, se despeja un espacio imaginario donde se asigna un lugar (fuera de la autoimagen del yo) a cada problema, y se escoge uno sobre el que trabajar. El segundo paso consiste en formar la “sensación-sentida”: para ello, el sujeto adopta una actitud de apertura a lo que venga, a las sensaciones que le invadan en relación con el problema tratado. En tercer lugar, hay que “conseguir un asidero o permitir que se expresen”: Gendlin llamó “simbolización” a este proceso de asignar nombre o cualquier otro símbolo (imágenes, gestos, movimientos) a la sensación que el problema despierta en el cuerpo. El hallazgo de un símbolo que se ajusta al significado (para ello, el sujeto debe

prestar atención a qué siente cuando concreta un símbolo vinculado a la sensación sentida) produce “alivio”, en palabras del propio Gendlin. Este alivio, esta percepción de “encaja bien” es la sensación decisiva para decidir que el símbolo expresa adecuadamente la sensación sentida. De todos modos, el juicio de adecuación no se formula de una vez, sino que el cuarto paso del proceso (denominado “resonar”) se dedica a comprobar el ajuste entre el símbolo hallado y la sensación sentida, yendo y viniendo de uno a otra en un encaje progresivo donde se pueden dar anexiones de otros símbolos que completan la capacidad expresiva del primero. El pronunciamiento subjetivo de haber hallado el símbolo adecuado se percibe mediante la sensación “de algo que encaja, de algo que se relaja o descarga, de algo que encuentra comodidad o por ejemplo con la sensación de un espacio que se abre, etc. (Rojí Menchaca y Saúl Gutiérrez, 2011, p. 215). Sigue la fase de “hacer preguntas” acerca del proceso experimentado, y finalmente, el sexto y último paso consiste en “recibir”, es decir, dar la bienvenida a lo acontecido durante el *Focusing*, agradecer la experiencia y protegerla.

De estos pasos, para la presente reflexión interesa detenernos especialmente en los segundo, tercero y cuarto. En ellos se describe lo que podemos considerar, en toda regla, un proceso creativo, puesto que 1º) se concreta ese núcleo significativo, aún impreciso formalmente pero definido experiencialmente, como algo (emoción-idea-sensación) que debe ser expresado pero que

aún no ha encontrado el vehículo adecuado; 2º) se postula un símbolo por ajustes percibidos entre él y el núcleo significativo originario; 3º) se inicia una cadena de reajustes progresivos que culmina en el ensamblaje entre símbolo y significado, manifestado subjetivamente por la sensación de “alivio” o de “esto encaja”.

Pero, para el *Focusing*, este proceso creativo es un proceso terapéutico, surge como tal y como tal se articula. Esta psicoterapia experiencial viene a poner en evidencia que el proceso creativo artístico (secuencia de actos, en definitiva, de búsqueda y encaje entre formas públicas y significados privados) tiene un reconocido valor terapéutico.

### *2.6.2.3. Conexiones entre AT y terapias psicoanalíticas y psicodinámicas*

Establecer este tipo de conexiones resulta inevitable por varias razones: pocas corrientes psicológicas se han ocupado del arte como sí lo ha hecho, desde su particularísima óptica, el psicoanálisis y sus derivaciones directas (psicoterapia psicoanalítica y terapias psicodinámicas). Además, este enfoque tiene un peso específico importante entre los arteterapeutas.

Sin ánimo de exhaustividad, pero precisando los límites entre los cuales puede desenvolverse esta comparación, repasaremos algunos de los tópicos que, desde la óptica psicoanalítica,

permiten clarificar determinados procesos incursos en la creación artística.

Empecemos por uno de los antecedentes de la doctrina psicoanalítica: los trabajos de Breuer sobre la clínica de histeria. Breuer descubrió lo que denominó el “método catártico”, al observar cómo una de sus pacientes histéricas alcanzaba el alivio de sus síntomas hablando de su problemática. Breuer y Freud (1895) en su obra conjunta “Estudios sobre la histeria” establecieron el concepto de cura hablada, consistente en explicitar y tomar conciencia del proceso provocador de la histeria, método que, según sus autores, hacía desaparecer definitivamente los síntomas. Ya en esta obra se apuntan aspectos esenciales del pensamiento psicoanalítico que, ni siquiera en esta revisión breve y selectiva que nos proponemos, podemos obviar: aparece el concepto de represión, ejercida por el yo sobre la libido (intolerable), como la causa de la histeria. El histérico padece de “reminiscencias”, recuerdos de traumas que no han sido suficientemente “descargados por reacción” o “abreacionados”. De modo que el síntoma histérico es una representación deformada de lo libidinal reprimido y efecto del proceso represor. El esfuerzo terapéutico se encamina a doblegar al yo, hacer que el deseo inconsciente (siempre perturbador) deje de serlo integrándolo en las representaciones conscientes. Si pudiéramos descargar al yo del rol tiránico y promotor de conflicto (puesto que el material reprimido pasa al inconsciente

desde el que actúa patológicamente), y eliminar el carácter exclusivamente sexual de la energía procedente del ello, encontraríamos un marco teórico esclarecedor del proceso por el cual la expresión artística alcanza convertir lo no consciente en consciente mediante la representación mental (y luego material), favoreciendo un autoconocimiento realista y, a partir de éste, la concreción de programas de ajuste, gestión de lo conflictivo, reificación identitaria y adaptación saludable al medio.

De los dos tópicos freudianos, la teoría topológica (inconsciente-preconsciente-consciente) y la teoría estructural (ello-yo-superyó), es la primera la que tiene especial interés para nuestra reflexión. Pero en la distinción de esas tres instancias, las diferencias de nuestro enfoque respecto al freudiano son notorias.

Para Freud (citado por Jay, 2019), en sus formulaciones clásicas, el inconsciente es el receptáculo de las pulsiones libidinosas reprimidas por el yo, luego siempre resulta conflictivo e inaccesible a la consciencia, salvo por los mecanismos de desplazamiento y condensación. En las publicaciones entre 1919 y 1923 aparece una visión más amplia del inconsciente, incluyendo contenidos no reprimidos. En esa época también consolida su teoría estructural con la incorporación definitiva del superyó, y, lo que resultó más controvertido, añade a la pulsión de vida (eros) una pulsión de muerte (tánatos), argumentando que el motivo de toda pulsión es su retorno al



origen inmanente, la muerte, mediante compulsión de repetición.

No cabe duda de que el inconsciente desempeña un importante papel en la vida del artista, profesional o no, o del niño que crea arte. Buena parte de su actividad representacional se cierne sobre significados no conscientes, y de los que no puede tener consciencia con el mero esfuerzo introspectivo o atencional. Pero, más en la línea de los últimos y –para la ortodoxia freudiana- más controvertidos posicionamientos de este autor, no todos los contenidos del inconsciente proceden de la represión y se convierten en fuente potencial de neurosis. Es más, a nuestro modo de ver, la posible conflictividad de los significados inconscientes, cuando existe, no procede de una naturaleza libidinal reprimida sino de experiencias traumáticas insuficientemente elaboradas, de emociones negativas que ocasionan malestar o de sesgos cognitivos que juzgamos inadmisibles a pesar de su persistencia.

Para Freud, el preconscious estaba constituido por contenidos inconscientes no reprimidos, pero a los que les fue aplicado el mecanismo de supresión; mediante esfuerzo atencional, el sujeto puede hacerlos accesibles a la consciencia.

Desde nuestra óptica, no hay una condición distintiva de los contenidos inconscientes y preconscious que afecte a su naturaleza, sino, simplemente, su mayor o menor accesibilidad a

la consciencia. En línea con el pensamiento junguiano, la libido es entendida como energía psíquica, ni exclusiva ni fundamentalmente sexual.

Entre los disidentes de la ortodoxia psicoanalítica encontramos dos autores destacados por su pensamiento en torno al hecho artístico. Uno es Otto Rank (véase Karpf, 1970), el otro, Ernst Kris (1947, 1950, 1955, 1962).

Otto Rank fue expulsado del grupo de seguidores freudianos por su teoría del “trauma del nacimiento”, expuesta en su libro de 1924. En esta exposición se separa definitivamente de la ortodoxia al minusvalorar el complejo de Edipo (deseo incestuoso del hijo hacia el progenitor de sexo contrario), al que considera ni universal ni necesario. Enfatiza, en cambio, la “ansiedad de separación” del bebé al nacer. Según el autor, aquí radica la auténtica fuente de neurosis, a la que no considera una enfermedad, sino el resultado de un fracaso en la capacidad creativa del paciente. Por tanto, la terapia debe consistir en trabajar para incrementar la creatividad. Estas ideas, verdaderamente revolucionarias en su época, se compatibilizaban con la atención prestada al mecanismo de sublimación, al que considera el motor de la creatividad artística. Como expuso en su artículo “El artista”, el creador necesita menos energía para reprimir lo conflictivo pues puede sublimarlo en formas de acción socialmente valoradas, como es el arte.

La principal aportación de Ernst Kris, expuesta en una obra de 1932, radica en aplicar el psicoanálisis para dilucidar rasgos de carácter materializados en la fisionomía escultórica. Con posterioridad (1938) publicará con Gombrich un estudio también sobre rasgos psicológicos manifestados en las caricaturas.

Pero, para terminar este repaso sobre la aportación psicoanalítica al esclarecimiento del valor terapéutico del proceso artístico, no se puede obviar la obra original de Freud, “Psicoanálisis del arte”. Esta obra recoge una recopilación de cinco ensayos escritos entre 1907 y 1928. A pesar de su confesión, repetida en varias ocasiones, de que “la esencia de la función artística nos es inaccesible psicoanalíticamente” (Freud, 1973, p. 73), acomete el propósito de explorar e interpretar las motivaciones que subyacen al trabajo artístico, del pintor, escritor o escultor. En el ensayo titulado “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci” entrelaza los escasos datos disponibles sobre los primeros años de la vida del creador con una fantasía infantil que le es atribuida. Esta urdimbre sostiene una energía potencialmente destructiva que es movilizada hacia la creación. Avanza, en esa línea, una hipótesis sobre la enigmática sonrisa de la Gioconda. En “Poesía y verdad”, vuelve Freud a centrar su análisis en una anécdota de la primera infancia de Goethe y en la relación de éste con su madre, lo que le permite inferir determinados rasgos de la personalidad y del estilo creativo del clásico alemán. En

“El ‘Moisés’ de Miguel Ángel” ofrece una interpretación tanto de la propia complexión física que el autor atribuye al personaje como de la postura y particularmente el lenguaje de las manos y la barba. Teniendo presente el carácter enérgico y las explosiones de ira que, según varios pasajes bíblicos, caracterizan al profeta, Freud infiere que Miguel Ángel representa la ira contenida de Moisés, fruto del temor a quebrar las tablas; ese temor actúa disuasoriamente para inhibir el camino de la cólera hacia la acción. De ese modo “ha integrado algo nuevo y sobrehumano en la figura de Moisés, y la enorme masa muscular y la prodigiosa musculatura son tan sólo un medio somático de expresión del más alto rendimiento psíquico del hombre, del vencimiento de las propias pasiones en beneficio de una misión a la que se ha consagrado” (Freud, 1973, p. 99). En el extenso y revisado ensayo titulado “El delirio y los sueños en la ‘Gradiva’, de W. Jensen” vuelve Freud a hacer radicar en un supuesto deseo incestuoso y su posterior inhibición el tema común en varias novelas de Jensen: “el desarrollo de una amorosa pasión por el efecto a posteriori de una primitiva intimidad infantil de naturaleza fraternal” (Freud, 1973, p. 198). Finalmente, fundamenta Freud, en estudio de los personajes de “Los hermanos Karamazov” y la biografía de su autor, su hipótesis acerca de las supuestas tendencias neuróticas y sadomasoquistas de Dostoievski.

De los cinco ensayos, nos detendremos momentáneamente en el primero por la especial fecundidad de las conclusiones que el autor extrae. La semblanza biográfica de la primera infancia de Leonardo, a pesar de la escasa verosimilitud de los pocos datos disponibles, muestra las circunstancias singulares en las que vivió el hombre que se convertiría en uno de los principales genios de la Humanidad. Hijo ilegítimo de un noble, vivió hasta los tres años con su verdadera madre, una campesina florentina llamada Catalina, para luego pasar al hogar de su padre y madrastra. Pero es la relación temprana de Leonardo con su madre la que atrae la atención de Freud. Abandonada por el padre de su hijo, y carente de sus caricias, Catalina busca en su pequeño compensaciones afectivas que despiertan en éste un erotismo precoz. Al llegar a determinada edad, el amor hacia su madre no puede continuar su desarrollo consciente y “sucumbe a la represión” (Freud, 1973, p. 41). Freud cree encontrar en ese deseo impetuoso hacia la madre la raíz que fundamenta las tendencias homosexuales masculinas. El proceso, aplicado a Leonardo, sería el siguiente:

El niño reprime el amor a su madre, sustituyéndose a ella; esto es, identificándose con ella y tomando como modelo su propia persona, a cuya semejanza escoge sus nuevos objetos eróticos. De ese modo, se transforma en homosexual o, mejor dicho, pasa al autoerotismo, dado que los niños objeto de su amor no son sino personas sustitutivas y reproducciones de su propia persona

infantil, a las que ama como su madre le amó a él en sus primeros años (Freud, 1973, p. 41).

Lo que destacamos de estas reflexiones es la importancia nuclear concedida a la impetuosa ternura de la madre quien, según Freud, pretendía situar al hijo “como todas las madres insatisfechas, en el lugar del marido” (Freud, 1973, p. 55). Esa relación entrañaba tanto la promesa de caricias deseables como una turbadora amenaza que, según Freud, marcaría indeleblemente la vida de Leonardo. En esta dualidad placer-amenaza radica la enigmaticidad de la sonrisa de la Gioconda, donde el creador, al reproducir en el rostro de la Mona Lisa ese doble sentido, “no hizo más que permanecer fiel al contenido de sus más tempranos recuerdos, pues el apasionado cariño de su madre le fue fatal, determinando su destino y las privaciones que habría de sufrir” (Freud, 1973, p. 54).

En la misma dirección y con el mismo desenlace conduce la reflexión sobre Goethe. La anécdota infantil de haber tirado por la ventana parte del menaje del hogar, es interpretada por el maestro psicoanalista como un acto de repulsa contra la venida de un futuro hermanito, que significaría la aparición de un rival que competiría con él por el amor de la madre. Así, Freud afirma que Goethe podría encabezar su biografía con esta frase: “Toda mi fuerza tiene su raíz en mi relación con mi madre” (Freud, 1973, p.211).

Asentada ya la importancia de ese impetuoso impulso hacia la madre en los artistas analizados y su consiguiente represión, queda así justificada la fuerza de la sublimación que debían aplicar. Pero éste es un mecanismo que no parece al alcance de la mayoría, sino que “la actitud artística y la capacidad funcional se hallan íntimamente ligadas a la sublimación” (Freud, 1973, p. 73).

El autor austríaco reconoce que el psicoanálisis no pueda dar explicación de la “extraordinaria capacidad para sublimar los instintos primitivos” y, una vez establecida la vinculación entre sublimación y capacidad artística, “hemos de confesar que también la esencia de la función artística nos es inaccesible psicoanalíticamente” (Freud, 1973, p. 73). Lo importante es la indudable funcionalidad terapéutica o preventiva que la sublimación posee, tanto vehiculada por la actividad artística como por la científica:

Otra persona no habría conseguido, probablemente, arrebatar a la represión la parte principal de la libido, por medio de la sublimación en ansia de saber. Bajo iguales influencias que Leonardo hubiera adquirido una duradera perturbación de la actividad intelectual o una incoercible disposición a la neurosis obsesiva (Freud, 1973, pp. 72-73).

Anna Freud complementó la obra de su padre con una excelente revisión y clasificación de los mecanismos de defensa, entre los

cuales se incluye la sublimación como mecanismo de defensa madura, junto con el altruismo, la anticipación (considerar de modo realista soluciones a problemas futuros), el ascetismo (la retirada de situaciones gratificantes) y el humor (combatir el conflicto enfatizando aspectos divertidos). Las defensas maduras pierden el carácter patológico que sí tienen las defensas inmaduras, las narcisistas y las neuróticas (estas tres suman 23 tipos de mecanismos de defensa).

Del movimiento psicoanalítico destacamos, pues, el concepto de sublimación, si bien quedó insuficientemente perfilado, quizá por su vinculación, explícita en Freud, con la capacidad artística. Se puede entender que desistiera de profundizar en la definición de este mecanismo al tratarse de un recurso al alcance exclusivo de una élite, y referido (igual que la tendencia a la represión) “a las bases orgánicas del carácter, sobre las cuales se eleva luego el edificio anímico” (Freud, 1973, p. 73). Es perfectamente acorde con el sentir de su época esa idea de la excepcionalidad artística, concebida con una capacidad extraordinaria al alcance de unos pocos. Puede que tal concepción tenga que ver con la imprecisión de este mecanismo, a pesar de su potencialidad terapéutica que el propio Freud destaca repetidamente. Pero puede que esa indefinición esté más vinculada al hecho de que el interés psicoanalítico se orienta en la dirección de “descubrir” las claves biográficas a las que resulten aplicables los axiomas de su doctrina, aceptados a priori. Este determinismo fatalista



del complejo de Edipo, considerado por la ortodoxia psicoanalítica necesario y universal, así como la metapsicología asentada sobre la relación pulsión-represión focalizan la atención en las supuestas causas. De ahí que el psicoanálisis sea considerado una teoría metapsicológica, no clínica; el propio Freud, en sus últimos años, expresaba su escepticismo sobre el valor terapéutico del psicoanálisis definiéndolo, sobre todo, como una “ciencia del inconsciente”.

Ante las aceradas críticas desde el positivismo científico y el empirismo, la retirada hermenéutica rechaza los pilares básicos de la metapsicología psicoanalítica aceptando, en cambio, algunas cuestiones fundamentales por su funcionalidad clínica, tales como el método exegético e interpretativo para elucidar elementos de valor terapéutico, radicados en el inconsciente. La inspiración fenomenológica focaliza la atención en lo filológico, como vemos en Habermas (1989) y particularmente en Ricoeur (2000, 2008, 2010), que considera el psicoanálisis una disciplina hermenéutica que interpreta textos verbales.

Los dos primeros disidentes de la ortodoxia freudiana, Alder y Jung, incorporan conceptos de ineludible mención en este contexto. Alder (véase Hoffman, 1994) considera que las pulsiones no son exclusivamente sexuales, sino que concede importancia crucial a las pulsiones agresivas. Además, rechaza el determinismo orgánico como causa o con-causa de las neurosis para reforzar el papel de la experiencia en el entorno.

Jung (1982, 1999) considera también que la libido no tiene solamente carácter sexual, sino que es sinónimo de “energía psíquica”, expresada a través de los arquetipos universales.

La “Psicología del yo”, aun formalmente adscrita en sus comienzos a la ortodoxia freudiana, diverge pronto de ésta en varios aspectos: el concepto de autonomía del yo, puesto en circulación por Hartmann (véase Moya Guirao, 2012), describe al yo como entidad primaria e independiente. Mientras las defensas del inconsciente son conflictivas y deben ser modificadas, las defensas conscientes son adaptativas y constituyen la “zona libre de conflicto”, depositaria del pensamiento, la memoria y el lenguaje. Partiendo de la teoría estructural del aparato psíquico o segundo tópico freudiano, Hartmann extiende la función del yo más allá de la instancia meramente represora, para recalcar su carácter dual: una parte del yo es conflictiva y se ocupa de reprimir al *ello*, y otra parte es no conflictiva y se ocupa de la adaptación del sujeto a su entorno.

La importancia del ambiente y de la adaptación al mismo es puesta de relieve por otros autores, como Rapaport (1951a, 1951b, 1956, 1957, 1958). En el seno de la Psicología del Yo, se irá consolidando una perspectiva ambientalista de la que partirá la crítica explícita a la metapsicología freudiana, particularmente al determinismo orgánico en el origen de las

neurosis y el carácter necesario y universal del complejo de Edipo.

Este posicionamiento ambientalista está presente en muchas de las corrientes integradas bajo el epígrafe de “psicodinámicas”, como en el Psicoanálisis Interpersonal de Sullivan (véase Figueroba, 2020) o en la Psicología de la Identidad, de Erik H. Erikson (véase Cherry, 2020).

Al contemplar estos posicionamientos teóricos, el mecanismo de la sublimación cobra nueva luz permitiéndonos resituarlo en el contexto de los procesos que articulan la actividad creadora. Pero el hecho de adoptar una óptica alejada de la ortodoxia psicoanalítica, puede convertir en usurpación y en tergiversación el tomar el concepto “sublimación” para redibujarlo libremente. Por ello, creemos preferible sustituir el término por otro que no dé lugar a confusiones ni tenga las implicaciones teóricas que aquél sí tiene. Adoptamos el término “canalización” para referirnos al proceso por el cual contenidos o energía potencialmente nocivos, sean conscientes o no, son redirigidos en una dirección no dañina incluso beneficiosa. De este modo, son eliminados algunos rasgos del concepto sublimación: la necesidad de partir de material pulsional conflictivo, vuelto inconsciente por efecto de la represión; y que los contenidos pulsionales tengan fundamentalmente carácter libidinoso. Pero conserva de este mecanismo de defensa madura un aspecto fundamental: la capacidad para neutralizar el efecto neurotizante

de unos contenidos perturbadores, insuficientemente integrados -por inadmisibles- en la personalidad.

Esta óptica más flexible permite reconceptualizar la sublimación como canalización aplicada a material no integrado. Para que tal canalización sea efectiva requiere funcionar como una auténtica sustitución: tales contenidos resultan potencialmente conflictivos por su capacidad para motivar incluso movilizar conductas dañinas, para el propio sujeto o para su entorno. Son estas conductas las que son sustituidas por otras social y personalmente admisibles, como es la actividad artística. Para que una sustitución en este contexto se produzca eficazmente, deben darse condiciones de similitud, al menos parcial, entre el sustituto y lo sustituido. Así, por ejemplo, si no puedo consumir café, por prohibición médica, puedo sustituirlo por descafeinado o por chocolate, pero difícilmente lo puedo sustituir por hojas de lechuga. Si deseo saciar el hambre con un alimento prohibido por el dietista (por ejemplo, pastel de chocolate) puedo sustituirlo por cereales chocolateados con fibra, pero no por un vaso de agua; porque el agua no sacia el hambre sino la sed, que es una necesidad diferente.

Avanzando en la condición de similitud, ésta puede darse en tres niveles o dimensiones: el contenido, el proceso y el resultado.

Pongamos un ejemplo. Una persona sufre aislamiento a causa de su timidez, que le hace sentir tremendamente insegura en

situaciones de contacto social, al tiempo que desea y necesita establecer relaciones con otras personas. Esa necesidad debe ser inhibida por el temor a hacer el ridículo o al rechazo, generando una tensión y una ansiedad bloqueantes. ¿Cómo se puede producir una eficaz *canalización* de esa ansiedad hacia su neutralización mediante la creación artística? Lo veremos en adelante.

Al ilustrar esta reflexión con un ejemplo, comprobamos que la distinción expresión (aceptación)-transformación resulta en ocasiones más teórica que real, para dar origen a un concepto integrador del tipo “**expresión transformatoria**”. Así lo vamos a ver al hablar de la similitud entre contenidos, proceso y resultado como clave de la eficacia del mecanismo de canalización.

Empecemos por el contenido. La similitud de contenidos puede referirse a los contenidos presentes como soporte simbólico del conflicto experimentado, o bien referirse a los contenidos preconizados como propios de la situación deseada donde el conflicto en cuestión ya no está presente. En las pinturas de “La Quinta del Sordo”, de temática violenta y atroz, encontramos la resonancia simbólica directa del estado de ánimo que posiblemente experimentaba Goya en esa etapa biográfica en que la sordera le imponía graves limitaciones comunicativas, favoreciendo su aislamiento. La obra “Columna rota” muestra

descriptivamente el dolor que padecía su autora, Frida Khalo, y la realidad de su columna vertebral rota.

En gran parte de la obra de Toulouse-Lautrec encontramos la expresión magistral del movimiento, particularmente tematizado en bailarinas de cabaret. No deja de resultar llamativo que un hombre aquejado de dolencias múltiples que, desde su infancia, marcaron la deformidad y acortamiento de sus extremidades inferiores, exprese con una vivacidad incomparable el movimiento corporal. Se traza de una canalización basada en la similitud entre el contenido manifiesto en su obra y los contenidos deseables (movimiento corporal libre) con función claramente compensatoria.

Como caso ilustrativo de la “expresión/aceptación transformatoria” continuamos con nuestro caso ficticio. Un sujeto que padece una timidez exacerbada, cuya inseguridad personal favorece el miedo a ser rechazado por los demás, ve limitadas sus interacciones sociales, por otro lado deseadas. El miedo al rechazo le hace sentirse de hecho marginado y, al ser un sentimiento negativo, se rechaza él mismo o abomina de esa parte de sí que le provoca infelicidad. En torno al contenido “marginal, rechazado” puede elaborar una **canalización metafórica directa**, pintando, por ejemplo, un vagabundo. Al pintarlo, concede estatus de realidad simbólica –pero realidad al fin- a ese sentimiento de temor al rechazo, que adquiere por esa vía forma, textura, rostro, cuerpo. Puede representarlo

exagerando los rasgos de lo rechazable, movido por la repulsa que siente hacia el personaje que ha creado. Pero puede dotarle de rasgos de una humanidad cercana y cálida, que excita el acercamiento empático del hipotético espectador. En este segundo caso, el vagabundo, que personificaba su temor al rechazo y su sentimiento real de ser apartado, adquiere rasgos que lo convierten en alguien amable, digno de com-pasión (sin connotación peyorativa sino como empatía que conmina a *padecer con* el otro). El autor experimenta sentimientos de aceptación hacia su personaje (que representaba la parte de sí mismo rechazada por acarrearle el indeseado aislamiento), al destacar sus aspectos positivos y socialmente valorables; luego “ensaya” en el terreno metafórico actitudes de aceptación de sí mismo, de la mano del descubrimiento o puesta en escena de los aspectos positivos del “yo rechazado”. Aquí la expresión del temor al rechazo (sustantivizada en el personaje del vagabundo), sobre el puente de la aceptación de sí mismo, se convierte en expresión transformatoria. El sujeto debe empezar a incrementar su vida social, una vez vaya neutralizando la falsa expectativa de ser rechazado, al personificar su miedo en un personaje marginal pero que despierta el acercamiento empático de los demás.

Buscando ejemplos de esa similitud que posibilita la sustitución simbólica propia de la canalización, pero esta vez referida al **proceso**, encontramos escasos testimonios de artistas que describan sus propios procesos creativos en los aspectos de

interés para la presente reflexión. Por tanto, desde una posición inevitablemente especulativa, cabe suponer que la virtud terapéutica del proceso creativo se debe a su similitud con procesos incurios en el desarrollo de emociones, pensamientos o comportamientos causantes de conflicto, o a su similitud con el desarrollo de emociones, pensamientos o comportamientos que suponen la superación o neutralización del conflicto (mediante recanalización).

Pongamos el caso de una persona con PCTA (Patrón de Conducta Tipo A, caracterizado por fuerte competitividad y hostilidad) y frecuentes accesos de ira. Descarga su ira habitualmente contra objetos o personas cercanas, lo cual ocasiona graves problemas a él y a sus víctimas. Contener la cólera le evita problemas sociales pero puede afectar severamente a su salud, a la larga. En cambio, si utiliza la canalización puede dar salida y descargar su ira manifiesta utilizando vías eficaces a efectos de expresión pero inocuas en relación a las indeseadas consecuencias de la explosión de ira incontrolada. El garabateo intenso y veloz y, en general, las técnicas propias de la *Action Painting* (que ya vimos en apartados anteriores) pueden resultar eficaces para el objetivo de la descarga, redirigiendo la energía potencialmente nociva hacia un fin admisible como es la obra artística. También puede realizar danzas “de guerra” como el Haka maorí. En el ejemplo, el proceso sustitutorio se enmarca en el contexto de la expresión.



Pero también puede hacerlo en el marco de la transformación. Imaginemos el caso antes comentado del sujeto con fobia social o timidez exacerbada cuyo temor a ser rechazado, basado en su inseguridad personal, le conminan al indeseado aislamiento y, con ello, la pérdida de oportunidades para la autorrealización. Su inseguridad le inhibe a la hora de tomar decisiones, siempre presuponiendo que cometerá errores irreparables que empeorarán su situación social. La toma de decisiones es un excelente ejercicio en la consolidación de un autoconcepto positivo y asertivo. En este caso, la recanalización adopta un matiz transformatorio pues la inseguridad es combatida por su antídoto directo: la seguridad en la toma de decisiones inicialmente facilitada al ejercitarse en un ambiente sin riesgos. El proceso de creación artística consiste en una permanente toma de decisiones, adoptadas en ámbitos distintos: semióticos, formales, estructurales... Y, dentro de los formales: cromáticos, lineales, compositivos, etc. El sujeto es dueño del decurso productivo, orienta el diálogo entablado con la obra: la materia también “responde” y sus respuestas reinician el planteamiento de la estrategia a seguir. El sujeto es dueño de las decisiones que adopta y puede responsabilizarse de ellas sin temor al error que le acarrearía rechazo, porque (salvo con la técnica de acuarela) raramente los errores en la ejecución artística son insalvables. Tales errores, en todo caso, no ocasionan problemas de envergadura a los demás, por lo que el miedo a la repulsa queda sin fundamento. En un ambiente de total libertad, en ausencia de

riesgos, el ejercicio de decidir, de asumir la responsabilidad sobre la propia decisión, puede emerger y desarrollarse, dando al sujeto la oportunidad de realizar comportamientos asertivos y de consolidación de su autoseguridad.

Es en el ámbito de los **resultados** (el fruto final del proceso creativo) donde la transformación ejerce su primado absoluto, incluso cuando se traten de resultados “expresivos”. Nos preguntamos ahora por el modo y la medida en que los resultados productivos “capturan” (y recanalizan) los significados originarios mediante el vínculo de la similitud. Esta similitud, como se ha repetido a lo largo del presente texto, se desenvuelve en el ámbito de la expresión y en el de la transformación. Respecto a la expresión, el producto creativo incorpora a los significados originarios nuevas dimensiones, que sólo tendrán validez terapéutica si el autor reconoce y vivencia el nexo entre significados y formas resultantes. Eso es natural que ocurra en los procesos creativos libres, donde el autor hace “resonar” (por utilizar el enfoque y la terminología de *Focusing*) la “sensación sentida” en su relación con el símbolo que el autor le asigna. Esta búsqueda del “resonar” no es sino un intento progresivo de ajuste, simbólicamente efectivo, entre significados emocionales y formas. Una vez el ajuste se produce (*Focusing* señala la sensación de alivio como indicio subjetivo del mismo) la conexión se ha establecido y las formas “atrapan” a los significados, de modo que el autor vivencia la autonomía de

éstos respecto a su propio creador. La obra ha interpuesto una distancia protectora al inmiscuir los significados en la materia intervenida, liberando al autor de la presión que aquellos ejercían y creándose el marco de una interlocución. Aunque las formas sean el resultado de la expresión de significados, como vemos, aquellas pertenecen al mundo de la materia inerte; los significados quedan, en parte, “inertizados” e involucrados en una dinámica de redefiniciones sobre la base de su simbólica independencia. Aunque el proceso sea típicamente expresivo, este desprendimiento, este distanciamiento (entre autor y sus significados conflictivos o no) procurado por la *cosidad* de la obra, permite al sujeto una reestructuración de su mundo interno, puesto que partes de él han salido al exterior y, si regresan, ya no serán las mismas.

Por tanto, la propia expresión importa al desenvolvimiento creativo un componente transformatorio. Pero las posibilidades de transformación no se agotan en esto. Si en lugar de establecer similitud (mediando la expresión) entre significados inicialmente perturbadores y forma, se hace escenificando la situación deseada, formalizándola, en este caso, la transformación se libera del componente expresivo para situarse en su función plena de visualización anticipatoria, proactiva y preconización de lo deseado. Hemos hablado de significados perturbadores o conflictivos porque son los que necesitan ser transformados (canalización desviatoria). Cuando los

significados son positivos no requieren tal operación, sólo le es aplicable la elaboración expresiva y la progresiva concreción de un símbolo ajustado y semióticamente válido (canalización directa).

En suma, el concepto de canalización es equivalente a la sublimación psicoanalítica, pero adopta un nombre diferente al rechazar varios aspectos nucleares de la sublimación. Por tratarse ésta de un mecanismo de defensa, se aplica a material conflictivo de naturaleza originariamente sexual. La canalización se define como una operación destinada a gestionar y redefinir significados conflictivos o no; esta condición de conflictividad determinará que la canalización sea desviatoria o directa, es decir, requiera transformación o no.

La canalización se verifica sobre la base de la construcción simbólica cuyo funcionamiento semiótico y potencia expresiva dependen, en cierta medida, de la similitud. Tal similitud no es sólo la verificable mediante inspección visual; requiere el establecimiento de conexiones complejas puesto que los dos términos a comparar son sustancialmente diferentes: uno pertenece al ámbito de los significados, el otro, al de las formas. La similitud puede asentarse sobre el puente que la imagen mental tiende entre significados y forma final, o sobre la función compartida, o sobre su pertenencia común a un contexto de significación particular. La similitud permite que los términos similares sean mutuamente sustituibles. Una vez reconocida por

el sujeto la capacidad de la forma lograda para simbolizar (por similitud) los significados en proceso de elaboración expresiva, se produce la sustitución, de modo que el creador puede tratar sus significados internos al manipular las formas que los representan.

## **2.7. Fases del proceso creativo artístico. Su potencialidad terapéutica**

### *2.7.1. Expresión*

#### *2.7.1.1. De la niebla presimbólica a la imagen mental-proposicional o bien imagen mental figurativa*

#### **A. Del “magma primigenio” surge la imagen o la proposición**

Lo habitual es que los procesos creativos partan de un “tener algo que decir”. El autor siente el impulso de expresar o construir algo que aún no identifica o sólo identifica groseramente. Esta identificación básica y general resulta insuficientemente expresiva, por lo que el proceso de progresiva concreción simbólica está pendiente. Por ejemplo, un etiquetado verbal básico puede ser “siento angustia”. La expresión verbal de esta frase puede ser suficiente para recaudar el apoyo social, y despertar la compasión empática. La compasión no debe ser entendida en sentido peyorativo, muy extendido en nuestra cultura, sino en su sentido originario de co-pasión, “padecer

con”: la persona que com-padece se siente identificada y comparte vivencialmente el dolor ajeno. Los etiquetados verbales de este tipo ya cumplen una función primaria al *convertir la emoción en sentimiento* (autoconciencia de la emoción) y, secundariamente, permiten manifestar un estado de ánimo que puede activar conductas deseables en los demás - apoyo, por ejemplo-. Esto, con ser importante, puede no ser suficiente. Primero, porque los etiquetados verbales resultan genéricos y a menudo poco aclaratorios acerca del matiz específico de lo que se siente. Por ejemplo, es habitual no saber distinguir si lo que se siente es “angustia”, “dolor”, “malestar profundo” o “tristeza”. Incluso a la hora de establecer un diagnóstico distintivo (de ansiedad o bien de depresión, o de depresión ansiosa) es preciso recurrir a constructos mejor definidos como “decaimiento”, “abatimiento”. Pero, en la experiencia cotidiana, y allí hasta donde alcanza el lenguaje común, tales precisiones necesarias a efectos diagnósticos, no hacen sino acotar un poco la imprecisión básica del etiquetado verbal de una emoción o estado de ánimo.

Ése es el punto del que arranca la poesía o la obra artística. Ambas buscan y consiguen un nivel de concreción simbólica de aquel algo primigenio que escapa ampliamente el alcance del lenguaje común. Por ejemplo, el lenguaje común etiquetaría como “mi amigo ha muerto” lo que Miguel Hernández expresó de modo mucho más nítido, profundo y vivencial diciendo “un

manotazo duro, un golpe helado, un hachazo invisible y homicida, un empujón brutal te ha derribado” (de “Elegía”, Miguel Hernández). En el terreno del arte visual, la frase “siento ansiedad” nunca será tan expresiva, precisa y emocional como el cuadro de El Grito, de Munch.

Pero ¿cómo consigue la expresión poética o plástica esa mayor nitidez y viveza expresiva? ¿Cómo alcanza a definir las formas ocultas en la niebla o groseramente esbozadas gracias al etiquetado verbal común? Aquí es donde la imagen mental (correspondiente a cualquiera de las modalidades sensoriales, pero preferentemente la visual) juega, probablemente, un papel decisivo. El poeta o el artista plástico introyecta hacia su propia vivencia aún inexpresada, es decir, proyecta la luz de un faro consciente sobre ese magma informe que necesita definir. Puede que el proceso no sea muy distinto del que se produce cuando se hace consciente un contenido inconsciente o preconscious. Pero en la creación artística, en cualquiera de sus formas, este acceso a la consciencia conserva peculiaridades que le son específicas: se mantienen, tan intactas como le es posible al creador, las características descriptivas de ese magma primigenio que, aún a nivel no consciente, adquiere formatos presimbólicos o simbólicos, como es la imagen mental.

Pero la materia del lenguaje poético es verbal, y la del lenguaje artístico, visual; ¿cómo se produce el salto de imagen mental sensorial a la proposición o a la imagen prefigurativa? Este salto

es de menor envergadura que el anterior (el que se produce desde el “magma primigenio” o emoción sentida, -el *felt-sense* de *Focusin*- a la imagen mental de naturaleza afectiva y/o cognitiva) pues se trata de describir verbal o plásticamente formas mentales suficientemente concretas. Posiblemente el proceso no sea unidireccional (de la imagen mental al formato material) sino que se produzca una interacción mutuamente enriquecedora. Pongamos por caso que la imagen mental está centrada en una grúa oxidada. Tomando ahora el ámbito de la poesía como ejemplo, el etiquetado verbal de esa imagen activa una red de conexiones conceptuales ya típicamente proposicionales, por ejemplo, grúa-puerto u óxido-chirriar. Esas conexiones se pueden incorporar a la imagen mental sensorial enriqueciéndola dando lugar a una nueva imagen sensorial más completa. En la concreción de la fórmula final (“oigo chirriar las grúas oxidadas como gaviotas que graznan en los puertos abandonados”) han interactuado imágenes simbólicas visuales, auditivas y proposiciones verbales. La participación diferencial de uno u otro formato simbólico depende del estilo personal de cada creador. Hay poetas cuya obra conduce al lector por un paisaje móvil de imágenes fácilmente reconstruibles (en la mente del lector-espectador-recreador) y otros cuyas sentencias, más filosóficas y abstractas, se adhieren al formato proposicional con escasa mediación sensorial.



De igual manera, el artista plástico puede mantener el formato figural, facilitando un reconocimiento que aumenta el nivel de “complicidad” en el confort de lo familiar (una mesa, una marina), o prescindir de ese nivel utilizando un lenguaje puramente visual sin asideros figurativos. En ambos casos, el “magma primigenio” original, de naturaleza fundamentalmente emocional (y en parte sensorial) pasa a un nuevo formato expresivo que acerca los significados iniciales al terreno compartido de la comunicación.

### **B. Naturaleza multidimensional del “magma primigenio”**

Eso que hemos llamado “magma primigenio” puede estar constituido por precogniciones, afectos, emociones. Es, en sí mismo, privado, inaccesible a la consciencia e indefinible por tanto. Sin embargo, cuando la persona lo vivencia de forma reflexiva (como ocurre en la búsqueda creativa) su contenido puede “aparecer” traducido al pensamiento como imagen o proposición. No se trata de una traslación sin pérdida –a veces sustancial- de información, ni un emparejamiento arbitrario. El símbolo que nace de ese vínculo entre el magma primigenio (significado, a efectos semióticos) y la forma (imagen mental que lo “traduce”) es motivado, es decir, existen relaciones de similitud entre, por ejemplo, el dolor por la pérdida de un amigo y la imagen “no hay extensión más grande que mi herida”, extraída de la “Elegía a Ramón Sijé”, de Miguel Hernández. Del mismo modo vemos que el valor del dolor por la pérdida de un

hijo encuentra vínculos de expresión capaces de transferir ese valor emocional a la obra, por ejemplo, “La Piedad” de Miguel Ángel. Por tanto, esa primera concreción simbólica es ya metafórica y alude a un plano de realidad diferente al formato en que se presenta al pensamiento, pero no es arbitraria; está motivada (en el sentido que U. Eco -1985- le da al término) por la propia complejión de los significados.

Lo que diferencia la “traducción” de significados en el proceso creativo a la “traducción” como mecanismo mental que subyace a todo hecho lingüístico coloquial es que, en el primer caso, el nivel de exigencia de precisión y potencia expresiva es mucho mayor. En el ejemplo anterior, al poeta le faltan, en principio, palabras que puedan canalizar adecuadamente el dolor que siente. Ha de construir organizaciones nuevas de palabras, ensamblarlas en nuevos conjuntos coherentes con el significado que subyace. Para ello debe recorrer hacia adentro el camino hacia sus significados innombrados, encontrar imágenes donde éstos “resuenen” y convertir esas imágenes en el sustrato ya simbólico que iniciará la secuencia productiva del poema.

Es el mismo proceso que podemos suponer en la creación visual. Lo importante es que el contenido emocional se transfiere al producto artístico en virtud de una búsqueda de lenguajes nuevos, no convencionalizados, que permiten al espectador reconstruir el proceso “hacia atrás”, es decir, hace el magma emocional originario.

### *2.7.1.2. El valor terapéutico del proceso de concreción simbólica*

Exploremos ahora qué hay de terapéutico en estos procesos. La experiencia de formalizar el magma primigenio, simbólicamente informe, en imágenes mentales-proposicionales es una experiencia similar al ¡eureka! Las formas vislumbradas emergen de la niebla presimbólica permitiendo al sujeto conocer-se, identificar lo que sucede en su interior. Esa identificación es un primer paso, ineludible, hacia la percepción de dominio y la gestión de su propia experiencia cognitiva o emocional. El ¡eureka! no sólo aporta la gratificación intrínseca al hallazgo de algo buscado, sino que, por tratarse de un proceso expresivo, se constituye en un antídoto natural contra la percepción de ceguera interior, indefensión ante emociones incontroladas y, en definitiva, un antídoto contra la depresión.

La explicación se encuentra en el hecho de que un componente reconocido de la depresión es la alexitimia, esto es, la incapacidad o dificultad para identificar y expresar las propias emociones.

### *2.7.1.3. El papel de la emoción: el estereotipo antiemocionalista*

Afirmar que el magma primigenio de la creación sea de naturaleza emocional podría conducir al callejón sin salida de

que su formato simbólico sea necesariamente un sentimiento (en tanto que autoconciencia de la emoción), cosa que encontrará no pocos detractores entre los propios poetas. Mario Benedetti, comienza su poema titulado “Sentimientos” (de “Las soledades de Babel”), diciendo:

“Ya sé que sentir a corazón abierto  
es casi tan cursi como una golondrina  
o un estudiante que se pega un tiro  
porque lo aplazaron en matemáticas”

La actitud antisentimental arraiga en concepciones reduccionistas tanto de la emoción como del sentimiento, vinculándolos a la exacerbación de la subjetividad y al romanticismo. Esta vinculación se contrapone a las concepciones sobre lo emocional difundidas en el ámbito psicológico. Ciertamente, definir qué es emoción es una tarea compleja no del todo resuelta hasta el momento.

Esta dificultad en la definición perdura aún hoy, a pesar de la acumulación de investigaciones y evidencias acerca de los procesos y estados emocionales. El estudio de Kleinginna y Kleinginna (1981) se considera clásico y de ineludible mención, pues recogieron más de un centenar de definiciones sobre qué es la emoción y establecieron un sistema categorial que agrupa las definiciones en 11 categorías según prevalezcan unos elementos

u otros. Del conjunto recopilado, los autores extraen una definición multidimensional que establecen que las emociones son

Un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales y hormonales que: (a) pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; (b) generar procesos cognitivos tales como efectos preceptuales relevantes, valoraciones y procesos de etiquetado; (c) generar ajustes fisiológicos...; (d) dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa (Kleinginna y Kleinginna, 1981, p. 355).

Desde el punto de vista psicológico, se suele admitir la cualidad multidimensional de la emoción, en tanto que implica activación fisiológica, evaluación e interpretación cognitiva, expresión emocional y preparación para la acción (Rusell y Lemay, 2000). Junto a ella, el sentimiento es “la experiencia subjetiva de la emoción” (Fernández-Abascal et al., 2009, p. 51), por tanto, en él está involucrado un proceso cognitivo de evaluación, se supone que consciente. Estas concepciones multidimensionales son abarcadoras y suelen concitar el acuerdo de los investigadores, pues no se dejan nada atrás; sin embargo, mantienen prácticamente intacto el problema de la definición de la experiencia emocional como proceso diferencial y distintivo.

En cuanto a la identificación de la experiencia emocional/sentimental con posicionamientos afines al énfasis en la subjetividad romántica, posiblemente no sea la solución que evite la disolución implícita en las propuestas multidimensionales. Entendemos que esta problemática (quizá falsa problemática) está nutrida de sesgos y preconcepciones que podrían desactivarse, como parece proponer el propio Benedetti, buscando heterónimos, palabras nuevas que, aun significando lo mismo, estén libres de prejuicios, como podemos ver en su magistral poema:

“torpezas y ternuras ya no se llevan  
los muros están grasientos de bullicio  
estoy por patentar un heterónimo  
para que una o dos veces por trimestre  
haga llover sobre mis brasas  
y de paso organice mis sentimientos  
y los muestre  
en silencio  
por las dudas”

*2.7.1.4. De la imagen mental-proposicional a la palabra.  
De la imagen mental a la material*

Decíamos que este segundo momento del curso creativo entraña menor dificultad. Una vez los significados se han concretado en un formato accesible a la conciencia, el creador pasa a nombrar los elementos de esa imagen o proposición, a describir sus acciones. Ambos pasos (del magma presimbólico a la imagen mental y de ésta a la construcción verbal/plástica) constituyen los dos grandes momentos del movimiento expresivo, que extrae a los significados de su ámbito ignoto y los convierte en algo manejable, como cometas atadas y conducidas por el hilo del símbolo creativo artístico.

Pero sería engañoso afirmar que estos pasos se dan con diferenciación y claridad. Como se ha dicho, en cada una de las sucesivas “traducciones” con que los significados originarios van acercándose a su formato simbólico final, se produce tanto pérdida de información originaria como incorporación de “material espurio”. Utilizamos el calificativo “espurio”, como en anteriores ocasiones, para referirnos a que son ajenos a las determinaciones simbólicas de los significados emocionales originarios, y consisten en incorporaciones propias del material en el que esos significados buscan soporte simbólico. Aunque tales aportaciones surgidas en el decurso creativo puedan ser consideradas residuales o extrañas desde el punto de vista de la intención simbólica inicial, no lo son en absoluto desde el punto

de vista de la obra como entidad autónoma, sugerente, liberada de su autor, artefacto con potencia estética y simbólica propia.

### ***2.7.2. Transformación***

La cuestión que ahora nos planteamos es la siguiente: si la imagen mental puede verse parcialmente alterada a partir de su interacción con su correlato verbal o visual (interpretativo), del mismo modo ¿los significados originarios pueden modificarse si lo hacen sus “intérpretes” mentales imaginísticos?

Este aspecto concierne al otro polo de la dialéctica terapéutica, que establecimos en términos de expresión-transformación. Esto es, entramos ya en el terreno de la transformación.

Que una transformación cognitiva puede alterar conductas y emociones no es nada nuevo, y de hecho, una de las técnicas más reconocidas de las “Terapias Cognitivo Conductuales”, la Reestructuración Cognitiva, cuenta ya con evidencia suficiente acerca de su eficacia terapéutica en el tratamiento de trastornos como la ansiedad, como terapia establecida (consultar división 12 del DSM V, APA, 2013).

Todo esfuerzo encaminado a reestructurar el pensamiento no puede operar en vacío, sino que ha de aplicarse a los símbolos, el material que el pensamiento procesa. Si la alteración de tales símbolos, secuencias o conjuntos concatenados de símbolos (como creencias, estereotipos, imágenes, percepciones, etc.)



alcanza una modificación de las emociones, actitudes y conductas, el puente hacia el cambio terapéutico está trazado.

*2.7.2.1. Conciencia inducida de autocontrol y autocontrol efectivo. La construcción estética como vía de transformación*

A través de la creación artística o poética la persona genera un ámbito de realidad absolutamente bajo su dominio y sometido a su gestión. Los significados atribuidos, los supuestos y los admisibles, los imprevisibles y los “contradictorios”, las elecciones formales que aceptan una opción descartando infinitas, ese permanente ejercicio de toma de decisiones productivas y de resolución de problemas de corte técnico y semiótico es más que una metáfora: se ha generado un ámbito experiencial cuyas reglas son instauradas por el sujeto creador. Pero ese nuevo ámbito generado a través del proceso creativo, además de autoexplicarse como ficción plena (totalmente abierta y dúctil ante las atribuciones de significado que potenciales espectadores/recreadores le impongan) es, para el sujeto creador, algo desgajado de sí. Algo desprendido de su yo: era suyo pero se separa y, al hacerse físicamente unitario e independiente, permite al autor verse reflejado. La obra es siempre espejo, espejo empañado y a menudo deformante, pero espejo, huella que permite la reconstrucción de su agente. El sujeto se enfrenta a su propia obra como algo que le habla y a través de la cual el sujeto habla.

El autor elige soluciones formales concretas entre muchas alternativas: elige el orden de producción, la intervención de determinadas figuras, su posición y demás características... Así, el proceso creativo es un ejercicio permanente de elección. Al optar (y renunciar a las alternativas descartadas), el sujeto ejerce un dominio absoluto sobre el medio que transforma con sus acciones. Transforma el medio, controla sus acciones, percibe que controla y transforma. Finalmente, la percepción de control genera expectativas favorables respecto a su propia capacidad para inhibir impulsos que conducen a consecuencias indeseadas. El sujeto siente que puede elegir y, porque elige, desecha acciones indeseables y acepta las deseadas. Importa ahora destacar que este convencimiento entraña un valor preactivo: genera actitudes que, por consistencia interna y por evitar la disonancia cognitiva, se emparentarán con actos congruentes con ellas.

La cuestión que nos planteábamos al comienzo es si un cambio formal en la complejión del producto final del trayecto expresivo alcanza, remontando el proceso productivo a la inversa, transformar los significados originarios.

Entendemos que esto se hace por dos vías: la simbólica y la estética.

Empecemos por analizar el modo en que una transformación estética consigue modificar los significados originarios.

### *2.7.2.2. Algunas consideraciones previas sobre la naturaleza del juicio estético*

A. La norma clásica: “correspondencia de partes entre sí y con el todo”

Desde la Antigüedad Clásica se ha puesto en circulación una definición de belleza que parece referir un sentido natural de orden y armonía. Se atribuye a Vitrubio la formulación de esta norma clásica de la belleza: “correspondencia de partes entre sí y con el todo, más un agradable colorido”, aunque existen documentos que refieren esa máxima a autores más antiguos. Desde luego, la cultura puede ratificar, refutar o matizar esa definición de lo bello-armónico. Pero ello no resta validez a la existencia de criterios fundamentales arraigados en los determinismos de la percepción, capaces de conceder a toda desviación respecto a la norma el valor simbólico (pero no estético) de su naturaleza opositiva.

Con ello venimos a afirmar que la imagen estética debe secundar un compromiso objetivo, suprasubjetivo y suprahistórico, tributario de la percepción. Estos requisitos tienden a prescribir la organización estructural de la obra, la motivan en un sentido apreciable. Así, ser capaz de infundir orden estético significa orientar el conjunto compositivo de modo que produzca la sensación agradable de equilibrio y cohesión. Nuestro sistema perceptivo tiende de modo

espontáneo y automático a reducir la sobreabundancia de elementos y permitirnos abarcarlos en conjuntos comprensivos; nuestra percepción confiere estructura y orden allí donde esa estructura no es necesariamente visible, y lo hace porque, de ese modo, podemos obtener información útil y asequible del mundo que nos rodea. Por eso, el caos, el desequilibrio y la dispersión suelen producir desagrado: nuestro sistema perceptivo no alcanza a introducir orden en un conjunto totalmente desestructurado, no consigue reducirlo mediante la imposición de pautas o *patterns*. En definitiva se imposibilita la percepción clara y esto resulta desagradable.

Tales pautas tienden a la simplificación, la simetría, y aquellas características que los psicólogos gestálticos (Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka y Kurt Lewi, como principales exponentes) identificaron como definitorias de la “buena forma” (*gute gestalt*). No quiere esto decir que el exceso de simplicidad siempre guste: hay personas que necesitan un mayor grado de complejidad visual, pues demasiada sencillez les aburre y deja de producir estímulo. En términos generales, valga decir que el equilibrio y la composición coherente producen placer estético por facilitar la visión de conjunto, y ello secunda las tendencias espontáneas de nuestro sistema perceptivo.

La pregunta por lo bello (cómo se define, cómo lo detectamos) es, invariablemente, pregunta por la generalidad de los criterios que informan esa evaluación. Asumir que existen pautas

universales equivale a admitir que éstas puedan ser objetivadas, es decir: que sean finalmente descriptibles (no sólo intuibles) las bases que justifican ese histórico proponer fórmulas canónicas de la perfecta proporción. Obsérvese, además, que los cánones antropomórficos de todas las épocas (sabemos que no coincidentes, imbuidos de determinismos culturales, pero cánones al fin: apetencia de orden), más la sección áurea o las geometrificaciones que presiden el eterno retorno a lo clásico... todos expresan la necesidad de matematizar la estructura idónea.

### *2.7.2.3. El soporte técnico de la intención estética en la pintura y la poesía*

Todo ello habla de que el logro estético alcanza imbuir orden o cohesión en un conjunto de elementos. En la creación plástica o visual, este ordenamiento que vehicula el sentido estético, se materializa fundamentalmente en la composición: es la composición, como aspecto supraformal que afecta a la estructura del conjunto, la dimensión de la obra más asequible al propósito estético.

En la creación poética, el símil es fácil de establecer: la “composición”, en este caso, se cierne sobre la organización del material sonoro resultante de la lectura oral del poema. La llamada “musicalidad” poética utiliza la secuencia de sílabas tónicas, regulando el flujo sonoro de modo que tales tónicas queden repartidas con una determinada periodicidad, generando

un ritmo prosódico relativamente ajeno al ámbito semiótico de los significados. Del mismo modo, la rima, asonante o consonante, introduce regularidades fonéticas en las terminaciones de los versos. Tales regularidades, nuevamente, evocan la noción de orden. Quizá sea la métrica el aspecto más directamente implicado en ese esfuerzo “compositivo” por mantener el verso y la estrofa dentro de unos límites formales determinados: el cómputo silábico (noción claramente matemática) no está nada lejano a la también matematización de las formas visuales, el clásico recurso a la sección áurea (proporción entre los lados de un rectángulo considerado perfecto), la geometrización o la repetición modular en el arte ornamental, entre otros.

La formulación clásica sobre la belleza tiene dos partes diferenciadas: “correspondencia de las partes entre sí y con el todo, más un agradable colorido”. La parte inicial (“correspondencia...”) ha sido ampliamente estudiada y resume anticipadamente pero de manera magistral los hallazgos de la *Gestalt* y otras escuelas de la psicología de la percepción. *La gute gestalt*, la buena forma, es preferida por cualidades intrínsecas a la forma en sí (cerramiento, simplicidad, orden, simetría, etc.). La máxima gestáltica (“el todo es más que la suma de sus partes”) estaba ya implícita en aquella formulación clásica.

Pero decir que el agrado estético lo produce un agradable colorido es un argumento circular que se invalida como explicación.

Quizá ocurra que el agrado es una condición afectiva y, por tanto, irreductible a una interpretación puramente cognitiva del hecho estético. No por casualidad entre los desencadenantes de las emociones positivas (con la alegría como emoción primaria) se cuenta a menudo la percepción de algo bello (Fernández-Abascal, 2003).

Si admitimos finalmente que la experiencia estética no es exclusivamente cognitiva (aunque haya sido el aspecto más estudiado) sino también afectiva y, cómo no, sensorial, esa naturaleza multidimensional puede explicar mejor que la “musicalidad”, la métrica y la rima de un poema constituyan apelaciones a la gratificación cognitiva de la ordenación como dominio, al placer afectivo de la apropiación subjetiva y a la agradabilidad sensorial asociada a la regulación rítmica o fonética, aspectos todos relacionados pero teóricamente escindibles.

Y en el ámbito visual, si los hallazgos de la “Estética Experimental” (con McWinnie, 1968, a la cabeza) se resuelven fundamentalmente en el terreno compositivo y estructural, el factor hedónico de la vivencia estética parece encontrar su espacio a un nivel microestructural, en las gratificaciones del

juego cromático o textural que admiten una aproximación en zoom, de modo que cada nueva visión (en función de la distancia que adquiere el espectador) es fuente de gratificaciones nuevas y diferentes.

Podríamos encontrar cientos de ejemplos, pero por buscar uno que todo el mundo recuerde, solicitamos ahora una parada ante “Las Meninas”, que a tantas versiones ha dado lugar; quedémonos con la originaria, la velazqueña. Vista a cierta distancia (unos 10 metros, si la sala lo permite), el conjunto emana la serenidad absoluta del tiempo detenido porque todo está donde debe estar; el juego delicado de luces en una atmósfera corpórea consigue esa impresión de la calma que emana del equilibrio perfecto. Un equilibrio que, a nivel macroestructural, parece apelar y conectar con un equilibrio supremo y envolvente, cósmico; como si fractalmente la armonía que rige idealmente el movimiento del todo se reprodujera en pequeñas porciones que la repiten a niveles de tamaño descendente. Poniendo aparte esta dimensión supraestructural, que ya conecta con un nivel ideológico, lo indiscutible es el equilibrio perfecto logrado a nivel estructural (compositivo), sin más apelación que al “orden de las partes entre sí y con el todo”. Es un orden interno a la obra que transmite la calma de “todo está en su lugar”. A nivel microestructural, se han hecho fotografías a tan alta resolución que es posible rastrear cada pincelada. Y es aquí donde surge el



asombro: visto el cuadro a sólo unos 10 centímetros, vemos manchas dispersas de color, pinceladas perfectamente definidas (no difuminadas), exactamente certeras. Un brillo es un golpe de pincel cargado de empaste puesto en el lugar preciso (precisión sólo observable cuando nos retiramos del lienzo). Esta experiencia gozosa de lo microestructural se resuelve a un nivel infracompositivo, fundamentalmente sensorial: resonancias texturales, el goce del tacto sentido en el empaste de la pintura sin diluir, la sutileza de las leves diferencias cromáticas entre una pincelada y la contigua. Todo ello habla de una sensibilidad (una sensorialidad) extrema que no escapa a la mirada micro. Tiene poco que ver con el orden compositivo y sus connotaciones (si se admiten) en el orden astral, consideraciones más abstractas. La sensualidad de la pincelada sobre el lienzo, todavía viva y siempre viva, complementa la visión generalizante y (necesariamente) distante con otra cercana, cálida, donde la mano de Velázquez se deja ver en la ráfaga de brillo en la tela del traje de la Infanta.

### **A nivel creativo**

Estas gratificaciones integradas no actúan sólo en la apreciación de la obra bella. También, y de modo especialmente intenso, actúan durante el proceso de creación y como culminación del mismo. El placer asociado a la regulación estética puede ser la dovela clave del arco tendido entre dolor y sanación. Es decir, puede radicar en este valor hedónico del dominio la

potencialidad terapéutica de la construcción estética: el sujeto se siente capaz de crear algo que los demás y él mismo perciben como agradable. Al inmiscuir los contenidos perturbadores o negativos en estos procesos, aquellos adquieren un nuevo sentido, al quedar insertos en una estructura superior que es intrínsecamente positiva.

El dolor y la impotencia que posiblemente sintió Miguel Hernández al saber, estando en la cárcel, que su mujer y su hijo sólo tenían cebollas para alimentarse, dieron lugar a uno de poemas más bellos de la historia de la literatura: “Las nanas de la cebolla”. Convertido el dolor en belleza, alcanza una nueva dimensión, aleja el sufrimiento opaco y alienante para integrarse en un sentimiento de poder (dominio) ejercido sobre el mismo dolor, resituado en nuevos contextos de propósito formal.

En efecto, al resolverse la intención estética en requerimientos formales y estructurales, imponen a los significados (dolorosos, en este caso) unos cauces que obligan a la contención expresiva. El creador, al tiempo que elabora simbólicamente su dolor (en el procesamiento expresivo) lo inmiscuye en desenvolvimientos formales, alcanzando el ensamblaje de dos principios de naturaleza disímil: el símbolo y la belleza. Los significados quedan penetrados por la complejidad de la sustancia física que los “transporta”. De ese modo son transformados, dotados de una segunda naturaleza inmersa en la materialidad del lenguaje (verbal, visual, musical) que inicialmente sirvió como soporte

expresivo; pero, en un bucle de retroproyección, los significados filtrados por el proceso creativo, son devueltos a su autor impregnados de dimensión estética.

Alcanza así el creador una reexperimentación de su dolor, de modo que éste ya no es el mismo, no volverá a ser el mismo. Ha sido transformado en la obra y por la obra, concediéndose así el sujeto actuar, intervenir activamente en sus sentimientos, conculcando la percepción de impotencia e indefensión. Probablemente en esto estriba uno de los factores nucleares del poder antidepressivo de la creación artística o literaria, al convertirse en un antídoto contra la alexitimia.

Pero también contra la anhedonia (dificultad o incapacidad para sentir placer). Decíamos que la naturaleza del impulso estético es multidimensional: cognitiva, puesto que incorpora un pronunciamiento formulado a partir de evaluaciones sobre idoneidad formal; afectiva, puesto que atañe directamente a una vivencia subjetiva de agrado/desagrado; y sensorial, puesto que concierne habitualmente a un particular modo de organizarse los estímulos de cualquiera de las modalidades sensoriales. La construcción estética como ejercicio intencionado desarrolla y actualiza la capacidad para sentir placer. Sabemos que la anhedonia constituye uno de los criterios discriminativos en el diagnóstico de la depresión mayor (DSM-V, 2013). De ahí la importancia de reforzar la experiencia estética, creativa o

apreciativa, en sujetos que padecen estos trastornos del estado de ánimo, o para prevenir su padecimiento.

Abraham Maslow (1982, 1998), a quien se le considera fundador de la psicología humanista, se ha venido ocupando de la definición de AUTORREALIZACIÓN como el estado de máxima plenitud personal, accesible tras ir superando niveles más “bajos” dedicados a la supervivencia física y social. En la cumbre de su célebre pirámide, están la reflexión filosófica, la creatividad, el arte y la experiencia estética. Todos ellos constituyen fuentes de la realización plena del ser humano. La inclusión de la dimensión creativa o apreciativa estética dota a esta experiencia de un valor de construcción identitaria profunda y gozosa.

#### *2.7.2.4. La construcción simbólica como vía de transformación*

##### **A. En la poesía**

Dijimos que la transformación opera por dos vías: la simbólica y la estética. La vía estética actúa de modo más indirecto puesto que se desenvuelve en principio en un ámbito por naturaleza disímil al de los significados, aunque finalmente integrado con éstos. Sin embargo, la vía simbólica actúa directamente sobre los significados expresados, puesto que la expresión es simbólica. Quizá un par de ejemplos ayuden a clarificar esta cuestión.

Transcribimos aquí el poema “Eterna sombra”, de Miguel Hernández.

## ETERNA SOMBRA

Yo que creí que la luz era mía  
precipitado en la sombra me veo.  
Ascu solar, sideral alegría  
ígneas de espuma, de luz, de deseo.  
Sangre ligera, redonda, granada:  
raudo anhelar sin perfil ni penumbra.  
Fuera, la luz en la luz sepultada.  
Siento que sólo la sombra me alumbraba.  
Sólo la sombra, sin astro, sin cielo.  
Seres. Volúmenes. Cuerpos tangibles  
dentro del aire que no tiene vuelo,  
dentro del árbol de los imposibles.  
Cárdenos ceños, pasiones de luto.  
Dientes sedientos de ser colorados.  
Oscuridad del rencor absoluto.  
Cuerpos lo mismo que pozos cegados.  
Falta el espacio. Se ha hundido la risa  
Ya no es posible lanzarse a la altura.

El corazón quiere ser más deprisa  
fuerza que ensancha la estrecha negrura.  
Carne sin norte que va en oleada  
hacia la noche siniestra, baldía.  
¿Quién es el rayo de sol que la invada?  
Busco. No encuentro ni rastro del día.  
Sólo el fulgor de los puños cerrados,  
el resplandor de los dientes que acechan.  
Dientes y puños de todos los lados.  
Más que las manos, los montes se estrechan.  
Turbia es la lucha sin sed de mañana.  
¡Qué lejanía de opacos latidos!  
Soy una cárcel con una ventana  
ante una gran soledad de rugidos.  
Soy una abierta ventana que escucha,  
por donde va tenebrosa la vida.  
Pero hay un rayo de sol en la lucha  
que siempre deja la sombra vencida.

Todo el poema está recorrido por un tono feroz, terrible más que doliente. El autor vivía la atrocidad de la cárcel. Pero un volantazo final da un giro al sentido del poema, en esos dos últimos versos que proclaman la victoria inexorable de la

esperanza. Es el legado de Miguel Hernández, su último mensaje. Así lo expresa uno de sus más reconocidos comentaristas, el hispanista italiano Darío Puccini:

Al componer su poesía-testamento, Miguel Hernández nos ha transmitido un mensaje coherente con su vida y su poesía, trágica y heroica al mismo tiempo. Rodeado de una gran soledad de rugidos (fascismo, muertes, fusilamientos y la guerra mundial al fondo), no por ello ha descartado la esperanza en un mundo mejor, ya destinado a los demás (Puccini, 1974, p. 139).

En la edición de Juan Cano Ballesta, este autor menciona la primera versión de los dos últimos versos del Eterna Sombra, citando el comentario hecho por el estudioso de Miguel Hernández L. de Luis a los mismos: “Es ejemplar –ejemplar y conmovedora- la lección de fe y viril entereza que nos pone por delante este gran poeta al superar un posible y humano abatimiento que había impuesto en tan excepcional poema un tono no ya decepcionado, sino heridamente dubitativo” (L. de Luis, citado por Cano Ballesta, 1995, p. 238). Los versos referidos son:

Si por un rayo de sol nadie lucha/ nunca ha de verse la sombra  
vencida.

El condicional preside, en esta versión anterior, la victoria sobre la sombra. Obsérvese la diferencia respecto a la versión definitiva:

Pero hay un rayo de sol en la lucha/ que siempre deja la sombra vencida.

Aquí la esperanza no está sometida a condiciones, es absoluta e incuestionable. La transformación que se opera en el poeta en interacción con su obra es, por tanto, progresiva. Él mismo declara, en una carta a su mujer, Josefina Manresa, datada en 1939: “¡Pobre cuerpo! Entre sarna, piojos, chinches y toda clase de animales, sin libertad, sin ti, Josefina, y sin ti, Manolillo de mi alma, no sabe a ratos qué postura tomar, y al fin toma la de la esperanza que no se pierde nunca”

Otro ejemplo sería *Invictus*, de William Ernest Henley, donde el sentimiento de poder y dominio sobre el dolor surge desde el dolor mismo, ni lo esquivo ni huye (nada de “evitación experiencial”), sino que lo convierte en la sustancia sobre la que opera su transformación. Lo reproducimos, traducido, aquí:

## INVICTUS

Más allá de la noche que me cubre  
negra como el abismo insondable,  
doy gracias a los dioses que pudieran existir  
por mi alma invicta.



En las azarosas garras de las circunstancias  
nunca me he lamentado ni he pestañado.  
Sometido a los golpes del destino  
mi cabeza está ensangrentada, pero erguida.  
Más allá de este lugar de cólera y lágrimas  
donde yace el Horror de la Sombra,  
la amenaza de los años  
me encuentra, y me encontrará, sin miedo.  
No importa cuán estrecho sea el portal,  
cuán cargada de castigos la sentencia,  
soy el amo de mi destino: soy el capitán de mi alma.

Como en el “Eterna sombra” de Miguel Hernández, dos versos finales dan la vuelta, de modo contundente, al contenido doliente que preside el poema desde su comienzo.

Así también vemos en “El olmo seco”, de Antonio Machado. Pero aquí, el viraje hacia la esperanza salpica el poema desde su inicio:

“Al olmo seco hendido por el rayo y en su mitad podrido, con las lluvias de abril y el sol de mayo algunas hojas verdes le han salido”.

El contraste entre lo tanático y lo vital atraviesa todo el poema para terminar proclamando la victoria de lo segundo. No creo que otras palabras puedan terminar mejor este apartado que éstas, que culminan magníficamente el poema machadiano:

Antes que rojo en el hogar, mañana,  
ardas de alguna mísera caseta  
al borde del camino;  
antes que te descuaje un torbellino  
y tronche el soplo de las sierras blancas;  
antes que el río hasta la mar te empuje  
por valles y barrancas,  
olmo, quiero anotar en mi cartera  
la gracia de tu rama verdecida.  
Mi corazón espera  
también, hacia la luz y hacia la vida,  
otro milagro de la primavera”.

A. Machado

## B.La construcción simbólica como vía de transformación en las artes plásticas

### Figura 24

*Baile en el Moulin de la Gallette. Renoir. 1876*



Nota: Auguste Renoir, P. (1876). Baile en el Moulin de la Galette (Bal au Moulin de la Galette). Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Baile\\_en\\_el\\_Moulin\\_de\\_la\\_Galette](https://es.wikipedia.org/wiki/Baile_en_el_Moulin_de_la_Galette)

Podríamos encontrar innumerables ejemplos, en la Historia del Arte, de pintores que encontraron una vía de sanación o superación personal en el ejercicio artístico. Pero nos vamos a quedar con el (por muchos llamado) “pintor de la alegría”. Auguste Renoir vivió una vida marcada por la fragilidad de su

salud y, hasta casi los 40 años, por su precariedad económica. Desde la infancia, padecía cierta propensión a contraer enfermedades respiratorias que, a partir de cierta edad, lo mantenían postrado largo tiempo en cama. A los 48 años, una neuralgia le mantuvo con el rostro inmóvil. Poco después sufriría una caída de su bicicleta rompiéndose el brazo derecho. Ninguna de estas adversidades fue motivo de queja ni cambió su temática pictórica, que siempre giró en torno a temas que mostraran su pasión irreprímible por la vida. La fractura del brazo derecho le impulsó a volver a pintar con la mano izquierda, habilidad que había aprendido consecuencia de una fractura anterior. Pero los dolores del brazo derecho aumentaban: el médico de familia le diagnosticó un reumatismo incurable. Para poder pintar, a menudo su mujer le ataba los pinceles al brazo derecho y, saltando por encima del dolor, pintó en sus últimos años escenas llenas de vitalidad, normalmente presididas por el desnudo femenino.

Ni las enfermedades respiratorias, ni la pobreza, ni el doloroso reumatismo anquilosante fueron obstáculos para que el maestro impresionista nos regalara, en cada cuadro, la luz inmiscuida en escenas gozosas y cotidianas. Su pintura fue sin duda un espacio vital donde no dejó entrar ni al dolor, ni el sufrimiento, ni la penuria económica. Un espacio preservado, sagrado, su legado: nos dejó el goce de vivir escenas cotidianas, donde la luz se posa titubeante y juguetona, nos dejó su pasión por los cuerpos

desnudos, nos dejó el goce inagotable de vivir. Sin esa realidad alternativa generada por su obra, las enfermedades y las estrecheces hubieran marcado una vida posiblemente gris. Seguir pintando le impulsó a aprender a hacerlo con la mano izquierda; seguir pintando le llevo a que le ataran los pinceles al brazo derecho; seguir pintando para seguir viviendo. Su última gran obra fue “Las bañistas”, llena de sensualidad desinhibida. El 2 de diciembre de 1919 acabó una obra delicada y hechizada de color: una “Naturaleza muerta”. Al terminar su obra, murió el pintor.

**Figura 25**

*Las bañistas. La última gran obra de Renoir (1918-19)*



Nota: Auguste Renoir, P. (1876). Las bañistas (Les Baigneuses). Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Las\\_bañistas\\_\(Renoir\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Las_bañistas_(Renoir))

## Paco Cuadrado

Paco Cuadrado, pintor recientemente fallecido, nos ha legado una extensa e intensa producción pictórica caracterizada por su excelencia y variedad; una variedad que emergía consecuencia de la honda conexión entre el artista y el contexto y el momento vital que atravesara. Desde la vigorosa denuncia social de sus grabados, donde la penuria de la vida del jornalero o el obrero industrial se mostraba sin paliativos, hasta obra al óleo donde desarrolla su extraordinaria sensibilidad al color, delicadeza cromática unida a la precisión lineal de un potente dibujante. Aunque la obra y la vida de este excepcional pintor merecería una tesis dedicada en exclusividad a explorar sus interesantes conexiones entre emoción y técnica, en este momento nos detendremos en su última colección, expuesta en su totalidad en la galería Birimbao en junio de 2018. Por suerte, un miembro de mi familia adquirió la última obra pintada por Cuadrado. Dentro de un conjunto de acuarelas y algún óleo dedicados íntegramente a motivos florales, con el agua como tema rector, encontramos en este regalo de su sensibilidad un tratamiento exquisito y sutil del tenue colorido, donde predominaban los rosas, celestes y amarillos y, ante todo, la luz. Él, que conocía que su enfermedad oncológica no tendría cura y que el tiempo se le acortaba alarmantemente, no utilizó la vía de la descarga del dolor a través de la expresión creativa sino la vía de la transformación, simultáneamente estética y simbólica. Estética,

por la perfectamente orquestada armonía de tonos sutiles en composiciones serenamente equilibradas. Simbólica, porque los temas elegidos son todo un canto a la vida: flores, fundamentalmente. Él, de carácter alegre, vitalista y hasta jocoso, no se dejó vencer psicológicamente por la demoledora enfermedad. Le hizo frente con sus pinceles dejándonos el más apasionado canto a la vida y a la belleza inmiscuida en las más efímeras y aparentemente inútiles elementos de nuestra cotidianidad: las flores. Aquí reproducida su última obra, una joya que invita al goce estético y a la comunión profunda con la armonía fractalmente repetida desde la magnitud del cosmos hasta lo infinitesimal. Sin duda, las flores que surgen en la tierra del dolor son las más hermosas, distribuyen por el aire su tonificante mensaje, un polen de esperanza.

**Figura 26**

*¿Por qué el agua? Acuarela. La última obra de Paco Cuadrado (2017)*



Cuadrado, P. (2017). ¿Por qué el agua?. Recuperado de:  
<http://birimbao.es/wp-content/uploads/2018/06/Paco-Cuadrado-Por-que-el-agua.pdf>

Con esta obra de Cuadrado terminamos los capítulos dedicados a perfilar un marco teórico que encuadre la propia investigación y el programa de intervención evaluada en que ésta se sustenta. En las páginas que siguen, la mirada se centra en los antecedentes más directos de nuestro programa de intervención, en una descripción de éste en sus distintas vertientes desde una óptica más didáctica, la evaluación, sus resultados, el contraste y contextualización de éstos respecto a sus precedentes inmediatos y, finalmente, las conclusiones.

Una vez revisados los fundamentos teóricos que sirven de base para la intervención, se procede a describir en el siguiente apartado los procedimientos metodológicos seguidos.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **PROGRAMA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA TERAPÉUTICA**

##### **3.1. Precedentes: Programas de AT o EAT para la formación emocional**

El programa que se presentará en el siguiente apartado se inserta teórica y metodológicamente en el enfoque arteterapéutico aplicado a la gestión emocional en niños y niñas escolarizados en el Colegio Concertado Huerta de Santa Ana, en Gines (Sevilla). Para una revisión de la documentación disponible en bases de datos científicas, se realiza, en junio de



2019, un rastreo bibliográfico de artículos publicados en revistas científicas indizadas y otros documentos (libros, capítulos de libro, tesis, documentación en formato electrónico) recogidas por los siguientes recursos: Elsevier-ScienceDirect, EBSCOHost, PsyInfo, SCOPUS//SCIENCE DIRECT, ISOC, NDTLD portal de tesis, Plataforma Proquest (que agrupa 7 bases de datos, de las cuales la más relevante para este tema es MEDLINE), Google académico, metabuscador BUHGLE. Los criterios de búsqueda fueron: palabras clave para el presente estudio, tanto en inglés como en español: arteterapia + emociones + niños. Los documentos encontrados fueron seleccionados en función de su afinidad con algún aspecto del presente programa. Esta selección suma 114 documentos. Ampliada esta búsqueda consultando los listados de referencias presentes en los documentos encontrados, y ciñéndonos a la documentación sobre AT o EAT aplicada a educación emocional en niños y niñas, la cifra total asciende a 4.782.

Tomando en cuenta, además de los documentos directamente procedentes de bases de datos bibliográficas, una selección de los consultados en la ampliación bibliográfica a partir de las referencias halladas en tales documentos, se puede resumir el conjunto de la información en los siguientes términos:

La mayor parte de los documentos parten de la consciencia de que las emociones han sido injustamente tratadas en los ámbitos educativo, sanitario y de la investigación en general. A la hora

de abordar la gestión emocional a través de recursos arteterapéuticos, se confirma la tendencia generalizada en AT a relacionarse con la terapia Gestáltica (a efectos prácticos y teóricos) y con el psicoanálisis (fundamentalmente como marco teórico interpretativo).

La selección realizada, aun cuando la búsqueda arranca de dos palabras clave (arteterapia y emociones), hemos de tener presente que el programa que fundamenta esta tesis es de EAT, es decir, de la aplicación de recursos arteterapéuticos en contexto educativo, implementado por parte de docentes (lo que excluye la realización de auténticas terapias artísticas) y con fines tanto tendentes a la prevención como a la eliminación o reducción de problemáticas presentes en un aula normal. Esta limitación reduce bastante el número de documentos que sirvan de directo marco teórico. Tras analizar el resultado de esta selección, incluimos aquí un comentario de la documentación que más directamente se puede relacionar, por su afinidad, con el programa propuesto. Su vinculación teórica y su utilidad para contrastar los resultados de nuestra propia intervención, han aconsejado incluir aquí (más que en el marco teórico general) estos estudios.

Es preciso, antes de comenzar, anotar la evidencia acumulada, fundamentalmente de tipo correlacional, acerca de la eficacia sanadora del arte y su impacto en el bienestar humano. Son estos estudios los que fundamentan luego aproximaciones más

específicas, en las que posteriormente nos centraremos. En cuanto a la evidencia sobre el vínculo entre arte y bienestar, convenimos en destacar la aportación de Calderón-Garrido et al. (2018). Mediante un cuestionario completado por 462 personas de diferente edad, sexo, nivel de estudios y experiencia artística, concluyen que una amplia mayoría encuentra que las distintas modalidades artísticas (combinadas o alguna en particular) contribuyen significativamente a su bienestar personal. Las personas con experiencia o cultura artística notable claramente destacan las prestaciones de la creación artística a efectos de promover la percepción de autoeficacia y la autorrealización personal.

Empezamos con el informe del trabajo arteterapéutico realizado por Norman Duncan centrado en la mejora emocional. Recoge procesos terapéuticos a través de las artes, no de EAT, pero lo incluimos aquí como referente en el trabajo emocional con el arte y poder establecer comparaciones y diferenciaciones con los trabajos de EAT.

Duncan (2007) establece cuatro fases en el trabajo del facilitador con las emociones de los participantes (y las suyas propias): nombrar, explorar, experimentar e integrar. La importancia del inconsciente deja traslucir las dos influencias fundamentales en este documento: terapia Gestalt y psicoanálisis. Las fases del proceso de facilitación, que utiliza las del modelo gestáltico, quedan por tanto de este modo definidas: 1. Observar y dar

nombre, 2. Invitar a Explorar, 3. Experimentar y Ejercitar, 4. Integrar y Concienciar. (Duncan, 2007, p. 45).

Así se afirma:

Las artes, como toda expresión no verbal, favorecen la exploración, expresión y comunicación de aspectos de los que no somos conscientes. El trabajo con las emociones a través del Arteterapia 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. (Duncan, 2007, p. 39)

El sentido que la autora da tiene similitudes con el que presentamos antes. Según Duncan (2007, p. 44), una de nuestras herramientas clave en la AT es la ‘Proyección’. Es un mecanismo esencial donde un gesto o comportamiento (expresión) supone un ‘contenedor’ de información o emoción inconsciente e importante... Cargamos (proyectando) la mayor parte de nuestras actividades del día a día con expectativas o emociones que no tienen otra salida. De esta forma, los aspectos de una expresión simple constituyen metáforas o símbolos de nuestra necesidad inconsciente de comunicar lo que nos pasa. Como facilitadores se ofrece una estructura contenedora y una aproximación respetuosa que permita a cada persona “estar presente” con sus necesidades y emociones. Dando significado,

vida y voz a los símbolos personales, a través de expresión artística, dramatizaciones y Roleplay, los participantes van explorándose y desarrollando habilidades para aplicar en las relaciones cotidianas.

La aportación de Duncan resulta esclarecedora para nuestra reflexión en varios sentidos. Ello, a pesar de la clara filiación con el modelo psicoanalítico que se deja entrever en varios aspectos: la elección misma del término “proyección” la hace desde una óptica donde lo proyectado tiene naturaleza inconsciente; en su definición de “proyección” este protagonismo de lo inconsciente (protagonismo marcadamente en la línea psicoanalítica y en la gestáltica) es evidente: “Es un mecanismo esencial donde un gesto o comportamiento (expresión) supone un ‘contenedor’ de información o emoción el valor que concede a la necesidad misma de “comunicar lo que nos pasa”, aunque atribuye a esta demanda una naturaleza inconsciente, atribución con la que no coincidimos totalmente. Duncan es una interesante defensora del poder terapéutico de la expresión misma. Es decir: recalca que es el hecho de conceder envoltorios simbólicos (o “contenedores”, en su terminología) lo que hace a los contenidos manejables, permitiendo al sujeto ir “explorándose y desarrollando habilidades para aplicar en las relaciones cotidianas” (Duncan, 2007, p. 44). Sin menospreciar en ningún momento el poder de la expresión (principio, pilar y fundamento del proceso arteterapéutico), entendemos que la

expresión en sí misma es insuficiente, en muchos casos, para producir los cambios necesarios que permitan al sujeto una gestión eficiente de su caudal emocional. No obstante, son esclarecedoras las palabras de Duncan por el detenido y profundo análisis que hace de la funcionalidad proyectiva del símbolo expresivo artístico.

Complementando la aportación de Duncan, nos parece especialmente acertado el informe de Vanegas-Farfano (2014) por una razón valiosa desde nuestra perspectiva: cuando se pretende la mejora emocional con una actividad única de descarga (expresión sin transformación), tal mejora no se produce. Así, con independencia de este estudio, se sabe que existe una emoción negativa, la ira, cuya descarga expresiva o de cualquier tipo la incrementa en lugar de atenuarla. Las autoras presentan un estudio experimental con una muestra de 20 sujetos estudiantes universitarios, inicialmente igualados en los parámetros objeto de observación, y agrupados en 4 intervenciones.

El estrés como condición experimental fue inducido mediante el recuerdo de un suceso estresante actual que sintieran cada uno de los participantes. Bajo la técnica de comparación pretest-postest, aplicaron antes y después de la intervención los siguientes instrumentos (para detalles de citación, nos remitimos a Vanegas-Farfano, 2014, p. 149):

- Adaptación mexicana de la Escala de Estrés Percibido (PSS; Cohen, Kamarak y Mermelstein, 1983) realizada por González y Landero (2007)
- La adaptación española del inventario de estrategias de afrontamiento, realizado por Cano, Rodríguez y García (2007)
- La Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS; Watson y Clark, 1988), en su validación y versión corta en castellano para población mexicana realizada por Robles y Páez (2003)
- Imágenes del sistema internacional de fotografías afectivas: “Fueron utilizadas imágenes de entornos e interiores urbanos cuyas medias y desviaciones estándar relacionadas al placer, estimulación y dominancia las ubicasen en la categoría de neutras de acuerdo al material proporcionado por el mismo Center for the Study of Emotion and Attention (s.f.)”. (Vanegas-Farfano, 2014, p. 149).

Los sujetos, tras ser expuestos a la rememoración de un evento para ellos estresante, debían cumplir una de estas dos tareas, para lo cual asignaron cuatro grupos: dos de ellos realizaban una tarea artística distractora cuya instrucción era: "copiar una de las imágenes incluida en el material". Los otros dos debían cumplir la siguiente instrucción: "representar el objeto o situación estresante". Para valorar el efecto cruzado de las

actividades gráficas con la narrativa del suceso, se formaron cuatro grupos cuyos sujetos eran asignados al azar.

GRUPO a1 Actividad como distractor + Narrativa de suceso

GRUPO a2 Actividad como distractor + Sin narrativa del suceso

GRUPO a3 Actividad como enfoque + Narrativa de suceso

GRUPO a4 Actividad como enfoque + Sin narrativa del suceso  
(Vanegas-Farfano, 2014, p. 148)

Tras el cálculo de los estadísticos descriptivos, en palabras de las autoras, los resultados “revelan disminución significativa del estrés y el afecto negativo bajo la condición de distracción” (Vanegas-Farfano, 2014, p. 152). La significancia estadística sólo se obtuvo en los grupos que realizaron la tarea distractora, tanto a efectos de reducir el estrés como amortiguar el afecto negativo: “El uso de la actividad gráfica como forma de afrontamiento activa (enfoque en la situación estresante), no presentó significancia estadística en sus resultados”. (Vanegas-Farfano, 2014, p. 152). En cuanto a las emociones positivas, el tratamiento no obtuvo cambio significativo. Sí se advirtió cambio con las intervenciones en las emociones negativas, pero sólo la actividad gráfica distractora alcanza el nivel de significación.

En estos llamativos resultados encontramos un efecto interesante para el presente estudio: realizar una actividad artística



proyectiva única con la intención de controlar el estrés o las emociones negativas no parece tener efecto en el trabajo de Vanegas-Farfano. Incluso se puede revertir el efecto y acentuarse. Así, una sola actividad tiene un impacto efímero de descarga que no compensa la negatividad de la reactivación de las emociones perturbadoras o del estrés (considerando al estrés una condición fisiológica emocionalmente neutra). Por tanto, resulta más beneficiosa, o, al menos, inocua, una tarea distractora. De esto derivamos una advertencia respecto a la pretensión de que una actividad puede conseguir efectos emocionales beneficiosos: una terapia, del tipo que sea, requiere una sistemática y un desarrollo organizado, que es la consecuencia más relevante que derivamos del mencionado estudio. Dicho de otro modo: la acción terapéutica no se alcanza, al menos en un número significativo de casos, sólo con la acción expresiva aportada, por ejemplo, por una tarea gráfica de afrontamiento de las emociones negativas abordadas. Apunta el estudio de Vanegas-Farfano la necesidad de complementar las acciones expresivas con otras de índole transformador, orientadas hacia el cambio. La intención transformatoria marca un punto de inflexión esencial: la expresión permite identificar, descargar, reconocer, y liberar (gracias a la previa conceptualización que la propia “traducción” simbólica expresiva conlleva); pero ello no implica la superación de la emocionalidad negativa ni el abandono de conductas que realizan y perpetúan esa emocionalidad. El estudio cuantitativo

de Vanegas-Farfano incide en la limitación terapéutica de la expresión sola, y abre el camino a una exploración de las actuaciones encaminadas al cambio.

Enmarcada en lo que sí podemos llamar propiamente EAT, encontramos la interesante aportación de López Ruiz y López Martínez (2017), en la que destaca se el valor proyectivo que la arcilla, como material susceptible de ser tocado. Ello conduce a los autores a una reflexión fundamental sobre la desigual importancia de las distintas modalidades sensoriales (y las modalidades artísticas que aquéllas vehiculan) en el desarrollo emocionalmente sano del individuo. En efecto, es abundantísima la documentación de la evidencia acumulada al respecto por lo que está en todos los manuales sobre psicología evolutiva que el tacto es una modalidad sensorial prioritaria en las etapas más tempranas del desarrollo ontogenético. El tacto es una modalidad sensorial exteroceptora proximal, esto es, proporciona al niño información de su entorno inmediato, literalmente al alcance de su mano. El tacto, junto con el gusto, son las dos modalidades proximales al exigir el contacto físico directo entre estímulo y órgano receptor (piel, lengua, etc.). A pesar de esta relevancia que se traduce espontáneamente en el comportamiento del infante con su tendencia a llevárselo todo a la boca (tacto y gusto) o de toquetear cuanto objeto esté a su alcance, no se han dejado impregnar los currículas escolares de

esta importancia constatada del tacto, hasta el punto que es una modalidad sensorial francamente descuidada.

Es cierto que el tacto se activa con cualquier estímulo que alcance nuestro órgano táctil por excelencia, la piel. Pero también es cierto que determinadas sustancias u objetos proporcionan experiencias táctiles especialmente gratificantes e interesantes para el niño. Entre ellas, destaca el barro o la arcilla, por reunir cualidades que permiten la interacción del órgano táctil (la mano, en este caso) y la sustancia que estimula sensaciones en esa modalidad. Ello se debe a la ductilidad y moldeabilidad del barro: produce sensaciones táctiles pasivas (como cualquier sustancia rígida) pero, al ser dúctil, permite la acción táctil que modifica la complexión de la propia sustancia y su aspecto formal. Este juego establece conexiones complejas con otras modalidades (la visual, sobre todo): el barro impacta en el órgano sensible (piel) produciendo sensaciones táctiles, y la mano manipula el barro produciendo huellas nuevas que impactan de modo diferente tanto a nivel táctil como visual.

Lo llamativo y lamentable es que, a nivel escolar y académico en general, la experiencia táctil esté –a nivel curricular– prácticamente ausente, siendo como es una experiencia básica en la construcción mental que el niño hace del mundo en el que experimenta y siente. Esto es lo que nos vienen a mostrar los resultados de la investigación de López Ruiz y López Martínez

(2017). Como ellos declaran (López Ruiz y López Martínez, 2017, p. 471):

Este estudio tiene un carácter cuantitativo y ha estado compuesto por una muestra de 15 alumnos y 27 alumnas del Máster de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria en la asignatura de Innovación e Investigación en Educación Artística y Cultura Visual. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los estudiantes no tienen una formación y control en el trabajo con materiales tales como la arcilla. Es por ello que, los resultados obtenidos apuntan a la necesidad de mejorar las prácticas formativas como docentes incluyendo conocimientos en donde la práctica arteterapéutica sea un eje fundamental en el que apoyarse.

Jara y López Rubiño (2015) muestran la metodología y resultados de un estudio de un taller artístico orientado terapéuticamente para la gestión emocional, a fin de evitar o reducir conductas disruptivas en las aulas. El grupo que trabajó en el taller era de octavo de Primaria, matriculado en un colegio público chileno. El programa, de 12 semanas de duración, obtuvo, en palabras de sus promotores, los siguientes resultados (Jara y López Rubiño, 2015, p, 100):

La intervención que duró 12 semanas obtuvo entre sus resultados el desarrollo de una mayor concienciación sobre competencias emocionales y ayudó a promover, entre los participantes, el intercambio de ideas, el diálogo y el respeto, el fortalecimiento de la autoestima

(reconocimiento y validación de sí mismos) y la autoexpresión simbólica a través del arte, entre otros.

Pasamos a continuación a revisar brevemente la aportación de Richard Huerta (2018). La destacamos del conjunto de la documentación consultada por considerarla un claro ejemplo de la EAT. El autor y profesor de la asignatura denominada “Proyectos” propone al alumnado las siguientes tareas:

Planteamos un taller en el que van a reflexionar sobre sus miedos, y al mismo tiempo van a realizar una instalación artística. El trabajo se ejecuta en equipo, por grupos de cinco personas. Cada equipo expone su idea, y durante tres semanas se elabora la propuesta. En clase se habla básicamente de las posibilidades que genera la obra artística de Carmen Calvo (...) También introducimos a otros artistas que han sabido plasmar el miedo en sus creaciones (Huerta, 2018, p. 75)

Las respuestas del alumnado a la pregunta sobre cuáles son sus miedos son variadas: temen a “la soledad”, “hablar en público”, “perder a un ser querido”, “no superar los retos”, “no encontrar trabajo cuando terminen los estudios universitarios”. En ocasiones temen “decir la verdad por miedo a las represalias”. Se entabla un diálogo entre sus ideas y la obra de Carmen Calvo. Esta artista introduce elementos muy cotidianos en sus montajes: muñecas, fragmentos de telas, muebles, ladrillos. El alumnado debe asumir que se puede hacer arte con objetos

sencillos. Se trata de encontrar la poética del objeto, transitando por la línea de la poesía visual. A partir de aquí se inicia el taller para que cada equipo construya una instalación artística plasmando sus reflexiones sobre los miedos. (Huerta, 2018, p. 76).

Resultado de la experiencia es que el alumnado supera sus iniciales reticencias a hacer obra artística por considerarse “carente de aptitud artística”. El trabajo con instalaciones, más simbólico que manipulativo, permite al alumnado afrontar exitosamente ese reto, que fundamentalmente surge de sus propios prejuicios.

La cuestión es que el alumnado, guiado por su profesor (y no por un arteterapeuta) realiza una actividad que favorece la toma de conciencia acerca de sus temores, la expresión reflexionada y compartida, la simbolización o “captura formal” y el empoderamiento al adquirir un recurso para manejar el miedo; todo ello sin salir del contexto académico. Nos parece un perfecto ejemplo de cómo trasladar herramientas arteterapéuticas a un entorno educativo (en este caso formal), evidentemente no para hacer terapia sino para incrementar los recursos de estos futuros docentes con instrumentos artísticos específicamente diseñados para la mejora personal.

También en el ámbito universitario, y como prueba añadida del fortalecimiento del trabajo de las emociones a través del arte en

la universidad, tenemos el documento presentado por Longueira Matos y Gutiérrez Moar (2012), cuyo título es suficientemente elocuente: “Educación, emociones y afectividad a través del arte”. Si bien declaran que la educación emocional es de por sí transversal y debiera implicar a todas las áreas curriculares, esta materia es impartida en el contexto del Máster Oficial de Investigación “Educación, diversidad cultural y desenvolvimiento comunitario” ofertado por la Universidad de Santiago de Compostela. En la citada materia se estudia tanto la vivencia (subjetiva) como la reacción fisiológica (cambios somáticos), el comportamiento (expresión visible del afecto), el plano cognitivo (consciencia del sujeto de su propia experiencia intrasubjetiva y de los desencadenantes causales).

Son varios los Másteres de AT, tanto Títulos Propios como Oficiales, que incluyen materias relacionadas con el conocimiento, la formación y la gestión emocional. Sería extensa, y tangencial al problema que ahora nos ocupa, una relación exhaustiva de los mismos. Sin embargo, hemos mencionado como ejemplo de otros muchos, un Máster Oficial que, sin ser de AT, sin embargo incluye entre sus materias la educación emocional a través del arte. Este hecho habla de que las relaciones interdisciplinares son esenciales para un abordaje completo (y complejo) del fenómeno emocional, donde la expresión artística ocupa un lugar de inexcusable omisión.

Observemos otro ejemplo, en la misma línea, pero con alumnado de ESO. Herves Carrasco (2014) presenta en el libro “Arteterapia y creatividad: implicaciones prácticas” una experiencia singular pero que, afortunadamente, se va extendiendo en el ámbito educativo. En el IES Matilde Casanova, de La Algaba (Sevilla), fue creada desde el curso 2011-12 un “Aula de Arteterapia” que contaba con horario propio (una hora semanal) dentro de la distribución horaria de la enseñanza reglada. El propio autor del capítulo que informa la experiencia es el profesor que lleva el aula.

La experiencia informada por Herves (2014) parte de la existencia de un grupo nutrido de alumnos que representaban el claro prototipo del fracaso escolar: muy bajo rendimiento académico, frecuentes sanciones y actitudes violentas ocasionales. El proyecto ideado y realizado por Herves tuvo como protagonistas a unos 14 alumnos con el indicado perfil. Su propósito: “cambiar su dinámica negativa desde el autoconocimiento, en la creencia de que es posible el cambio a través de una serie de talleres que les permitan expresarse y conocerse a través del arte” (Herves, 2014, p. 119). Se trata de priorizar la expresión y la creatividad mediante el trabajo simbólico artístico. Utilizando la hora de AT más las dos horas semanales de Educación Plástica y Visual, los talleres se desarrollaron de enero a junio y con la siguiente estructura:



Entrevista personal. Planificación de tareas. Toma de conciencia. El grupo: Cohesión. Autoconocimiento: Collage. El grupo II. El papel de cada uno: Dibujo. Percepción de sí mismos: Pintura. Tu personaje. Improvisación: Teatro. Canto. Baile y contacto. Los cuentos: Ilustración. Celebración: Puesta en común. Clausura: Dinámica final con todos los integrantes de la Comunidad educativa.

Fueron actividades fuera de lo común, alejadas de lo convencional, lo que retaba a los participantes a romper sus propios prejuicios sobre el hábitat escolar. El grupo se cohesionó y se logró incluso la implicación familiar (y fortalecer los nexos familiares de los participantes), con un excelente resultado. Reproducimos las palabras finales del autor, que expresan mejor que ninguna el clima que generó la experiencia:

Esto es la Arteterapia, una manera de hacer que las personas se sientan mejor a través de lo artístico, sin necesidad de ser artistas virtuosos. Ha sido un placer enorme trabajar y compartir esta experiencia con todos vosotros. Muchísimas gracias. El aplauso fue ensordecedor, y el júbilo se apoderó de todos. (Herves, 2014, p. 133)

Finalizamos este repaso a la literatura seleccionada con un capítulo de libro escrito por Román Benticuaga (2014), en el que relata su experiencia para el desarrollo de la creatividad en el contexto reglado de la Educación Primaria. Su experiencia,

clasificable como de EAT, se centra en uno de los aspectos claves de la misma: el desarrollo de la creatividad y la gestión emocional. Todo cuanto signifique crecimiento en positivo desde una situación de salud es objeto preferente de la EAT. Así, afirma el autor:

Implementar los objetivos de la Arteterapia en el currículo artístico formal implica consolidar la eficacia de una intervención más especializada, favoreciendo el desarrollo integral de la vida expresiva y comunicativa de todos los niños y niñas. El pensamiento creativo debe trabajarse desde la edad temprana hasta los niveles superiores, estar presente en todas las estrategias metodológicas que diseñe y ejecute el docente e incluirlo entre los objetivos de la educación (Román Benticuaga, 2014, p. 135).

Las experiencias informadas por este autor se centran en la palabra escrita. Como se ha dicho, la EAT puede integrar las artes en su conjunto, no sólo artes plásticas y visuales, también literatura, danza, música, teatro. Román Benticuaga (2014) se centra en la palabra escrita para proponer, a alumnado de Primaria, esta serie de actividades, previamente debatidas y consensuadas con los alumnos:

Negociación: Fomentando la libertad de elección y de propuestas, tanto temáticas como de ejecución en cualquiera de sus dimensiones, textual, espacial, temporal e incluso en lo que afecta a los recursos o a

cualquiera de las fases y elementos del proceso. La coordinación docente será en este aspecto fundamental puesto que asesorará la toma de decisiones. (...)

Ideas Previas: Punto de referencia para la construcción del producto. (...)La traducción de las ideas previas al pensamiento visual y la percepción simbólica enriquecerá la autopercepción de cada alumno y alumna, permitiéndole un crecimiento personal con reflejo inmediato e impactante en el reconocimiento que el grupo le otorga.

Investigación: Se trata de actividades de refuerzo que fomentan las perspectivas, las formas de mirar y el análisis de otros productos creativos, sus procesos, contextos y personas. (...)

Puesta en común: Compartir, disfrutar, escuchar, mirar, participar, desinhibir. (...)

Contraste: Se trata de desarrollar la imaginación para orientar las soluciones originales hacia resultados creativos. (...)

Reformulación: Aplicación de las revisiones personales y grupales (...) con el fin de profundizar en la obra creativa final mediante el interés, motivación y voluntad personal y del propio grupo.

Trascendencia: El producto creativo final (...) la exposición y/o publicación de éste como aportación artística, literaria, social, vital, haciendo real la vida con el aula, más allá de ésta. (Román Benticuaga, 2014, pp. 138-9).

Cuando se habla de creatividad se suele entender como capacidad intelectual emocionalmente neutra, pero no es así. Si recordamos la “Pirámide de Autorrealización” de Maslow, veremos que la creatividad está en su cúspide, junto con las actuaciones acordes con los profundos valores personales y la experiencia estética. La línea reciente de estudios sobre felicidad continúan el enfoque eudaimónico iniciado por McGregor y Little (1998), Carver y Scheier (1999). Estos autores indican en la importancia de la consecución de metas y la percepción de autoeficacia y competencia y el logro creativo como claves para la felicidad. De este modo se tiende el puente entre creatividad y una emoción asociada al logro productivo, original y valioso, de la creatividad: la felicidad.

### **3.2. Principios metodológicos**

#### ***3.2.1. Comparando e integrando evoluciones expresivas***

Davidson y Scripp (1991) dividía el “pensamiento reflexivo” hacia el que camina el progreso musical en “declarativo” (“referido a acontecimientos, etc.”) y “procedimental”. El primero es fundamentalmente simbólico; el segundo, técnico. Aún queda por dilucidar si el pensamiento estético constituye un factor independiente de ambos, o si podría asimilarse a alguno de ellos. En todo caso, la pugna básica entre lo simbólico y lo exploratorio parece dinamizar también la

creación musical, aunque en ella quede prácticamente ausente el factor icónico.

Si mantenemos las anteriores distinciones, encontramos que la similitud entre las evoluciones plástica y verbal no puede deberse a conexiones a nivel de pensamiento “procedimental”, pues las diferencias técnicas y formales son enormes. Aparte de una vaga noción sobre idoneidad configuracional, resulta difícil hallar zonas de intersección entre los criterios estéticos en ambos medios. Por tanto, las conexiones que justifiquen cierto paralelismo evolutivo deberán verificarse en el pensamiento simbólico. Y, dentro de este nivel, no el pensamiento simbólico referido a las propiedades alusivas derivadas intrínsecamente de la complejidad formal, sino de aquellas otras que extralimitan el simbolismo autónomo del medio. Estamos, por otra vía, nuevamente en el terreno de la figuración.

Son notorias las diferencias entre las artes en cuanto a capacidad de figuración. Por su parte, elementos lingüísticos pueden designar estados concretos del mundo, pero no imitarlos (salvo las onomatopeyas). Por tanto, su capacidad de evocación figurativa está supeditada al vínculo arbitrario instituido por el código. A pesar de que el material sonoro musical es homomático de los sonidos naturales a los que puede emular, el resultado de tales simulaciones sólo excepcionalmente aparece en la música de manera reconocible. Decimos reconocible porque no es infrecuente encontrar que tales

evocaciones naturales refuercen expresivamente la obra a nivel arquitectural o a nivel metafórico. Pero tales niveles de figuración estructural no son evidentes para el oyente (especialmente para el oyente profano), por lo que, en términos generales y teniendo presentes estas matizaciones, la música no puede ser considerada arte figurativa.

Hechas estas consideraciones, es preciso ahora anotar que estas diferencias no sólo no impiden, sino que enriquecen la zona de intersección creativa entre los distintos medios expresivos, favoreciendo la canalización emocional. Las “transferencias” músico-plásticas (y a la inversa) o plástico-literarias (y su recíproca) amplían el abanico de recursos expresivos, incluso considerado específicamente para cada una de las artes. Son muchos los métodos que explotan esta capacidad de las interconexiones artísticas en el fomento de la creatividad. Whitener-Lepanto y Harroff (2002), por ejemplo, proponen inspirarse en la escena de la playa de “Los viajes de Gulliver”, a partir de la cual se crean bocetos desde de tres perspectivas de caracteres, y se elige uno de ellos para completarlo. Esta orientación centrada en el tema tiene la ventaja, como estos autores ponen en evidencia, de desplazar el énfasis técnico hacia lo semántico, facilitando el acercamiento hacia el arte a aquellos sujetos que se consideran a sí mismos poco habilidosos. Indirectamente, estos autores han hallado una línea de actuación típicamente arteterapéutica, consistente en sobrevalorar lo

simbólico sobre lo técnico. Es en el ámbito técnico donde se requiere pericia manual o la *expertise*, término habitualmente utilizado por los investigadores de la creatividad en el ámbito anglosajón y que podría traducirse por “condición de experto”. Levantado el bloqueo típico de “yo no sé dibujar”, bloqueo referido a la pericia técnica, la corriente simbólica fluye con mayor libertad.

Abundan asimismo los programas educativos orientados a la expresión emocional y el desarrollo creativo que integran varios medios expresivos. Recordamos los que nos parecen más relevantes para esta investigación: el método propuesto por Michel (1999) para “convertir” la poesía en pintura; el proyecto interdisciplinar de Moore y Reynolds (1999); el planteamiento curricular de Berghoff (2000) destinado a niños de 6-7 años, que propone un acceso integrado a los distintos sistemas simbólicos, incluyendo literatura, artes visuales, drama, música y códigos matemáticos; las estrategias diseñadas por Shaker (2001) para convertir la escultura, pintura y poesía en una vía globalizada de crecimiento emocional, desarrollo de destrezas sociales y sensibilización cultural; el de Kemple y Jhonson (2002), basado en ilustrar narraciones fantásticas inventadas con una pauta específica de entrenamiento creativo.

La visión holística e integrada de las capacidades expresivas, que estos programas suelen traducir, es pedagógica y emocionalmente muy productiva, porque secunda el impulso

natural infantil de construir su conocimiento del mundo conectando informaciones procedentes de distintas modalidades sensoriales, y permite que las emociones (cuyas formalizaciones pueden arraigar en distintos formatos simbólicos o en varios) fluyan en su propio medio complejo. La escuela debe ser cada vez más permeable, no sólo en sus declaraciones de principios legislativos, a este llamamiento a concepciones holísticas de los medios expresivos. Todo ello si, de verdad, además de dar cauce a los procesos de inculturación, realmente deseamos que en la escuela los niños y niñas aprendan a ser emocionalmente maduros.

### ***3.2.2. El valor del desarrollo expresivo emocional en conexión con la escritura***

Wilson (1980) investigó la “consciencia emocional, interpersonal e imaginativa” que 150 niños y niñas de 7, 11 y 13 años expresaban en sus narraciones. Evaluaron cinco aspectos de la sensibilidad emocional y social: la conciencia de los propios sentimientos, la conciencia de la identidad de los demás en relación con el yo, sensibilidad explicativa para facilitar al lector su acceso interpretativo al texto, habilidad para utilizar el contexto físico y social de la acción como refuerzo expresivo, conciencia de los límites de la ficción. Los investigadores encontraron que todas esas facultades evolucionaban positivamente con un progreso asociable a la edad. Podríamos resumir así la progresión: a los 7 años, los niños no describen



detalladamente sus personajes y sus propias emociones para hacerlas creíbles, sino que dan por supuesto que el público reconstruirá imaginariamente el escenario; a los 11 y 13 años, los relatos son menos fantasiosos y se adaptan a la lógica de los episodios reales, pero proporcionan al público múltiples claves para imaginar el escenario y los sentimientos de sus personajes.

Si bien tanto el diseño del mencionado estudio en su conjunto como ciertos aspectos metodológicos concretos han recibido críticas, sus resultados se mantienen en general consistentes con los obtenidos posteriormente por otros investigadores. Los niños de 7 años no describen sus personajes y escenarios o lo hacen someramente, como si supusieran que el lector posee toda la información pertinente, y empatiza con lo narrado sin necesidad de mayores explicaciones. Cowie (1991, p. 129) argumenta que “esta actitud egocéntrica puede deberse a las limitaciones propias de la tarea de escribir. Desde luego, el egocentrismo en sí ya proporciona razones suficientes para este comportamiento asocial”. Pero lo curioso es el fuerte parecido entre esta evolución y la plástica, así como las notables divergencias al respecto entre ambas y la musical. Estas equivalencias y divergencias merecen ser analizadas con cierto detenimiento.

### ***3.2.3. Expresiones plástica y literaria***

#### *3.2.3.1. Estructuras narrativas*

Es fácil establecer paralelismos entre la capacidad para estructurar relatos inventados y las fórmulas gráficas crecientemente objetivadas de representación espacial y temporal (Cowie, 1991; Berghoff, 2000; Shaker, 2001; Kemple y Johnson, 2002). Los estudios sobre organización narrativa muestran que los niños adquieren paulatinamente sentido de la estructura convencional. En palabras de Cowie (1991, p. 123), Applebee constata que “los niños progresan desde un ‘montón’ de percepciones desconectadas (una especie de corriente de consciencia) hacia una narración más organizada que contiene un episodio central en torno al cual se construye la historia”.

Saltan a la vista notorias similitudes con la evolución de la estructuración compositiva (fundamentalmente espacial) en el dibujo. También los antecedentes de la primera fórmula propiamente espacial (línea de tierra) son heteróclitos conjuntos de preesquemas flotando en la ingravidez del no espacio, una especie de caldo amniótico que reúne sobre el mismo soporte elementos conectados por nexos afectivos. Hasta integrar de modo visualmente coherente las perspectivas, se producen diversas fórmulas de transición caracterizadas por la coexistencia de puntos de vista incompatibles, donde la expresión de lo que el pequeño creador siente o piensa es

inmune a la evidencia visual. Las líneas de tierra secundarias, por ejemplo, hacen uso de referencias espaciales inmediatas no integradas en coordenadas euclidianas únicas. Permiten los abatimientos que cada prototipo conserve su vista ejemplarizada (por más explicativa) mientras las transparencias secundan los privilegios del concepto sobre la visión, y las franjas ofrecen una solución narrativa al problema compositivo de la sucesión de planos perspectivos. Testifican, en conjunto, que la conquista del espacio objetivo como continente de objetos extensos se produce lentamente, generando nuevos recursos expresivos totalmente aptos para la manifestación emocional. Desgraciadamente, el énfasis en el control psicomotor (preparatorio de la escritura) convierte al dibujo en una pista de adiestramiento para conductores noveles, que no pueden salirse de la raya.

Pues bien: orden argumental (en el lenguaje verbal) y codificación gráfica del espacio (en el lenguaje visual) actúan como marco cohesivo y patrón de referencia para establecer ordenaciones temporales y causales (en el primero) y ubicaciones y proporciones relativas (en el segundo). Son nuevas herramientas que adquiere el alumno y que en absoluto están reñidas con el desarrollo creador, siempre que no se implementen con carácter ejemplarizante, y, sobre todo, unidas a los clásicos estereotipos: la casita de fachada cuadrada y tejado rectangular, por ejemplo. Los estereotipos son, en términos de

Domínguez Toscano (2011) “palabras visuales” que se adquieren igual que el léxico verbal: por aprendizaje pautado y reiterativo, y se convierten en un código igual que el lingüístico, código que prescribe de manera unívoca la relación entre forma y significado. En el terreno de lo artístico, esta práctica es altamente perniciosa, anula la creatividad y no deja espacio a la expresión emocional.

Finalmente, mencionamos unos precedentes teóricos directamente inspiradores del programa aquí informado.

La comunicación y la comprensión hacia el prójimo y hacia uno mismo son los grandes pilares en los que se sustenta el clima de confianza que debe existir para el buen desarrollo de las sesiones de AT y EAT. Para conseguir ese clima deseado indagué en antecedentes de AT o experiencias artísticas con estos objetivos desarrollados en entornos educativos y encontré muy inspiradoras las experiencias y programas descritos por las escuelas Waldorf.

Steiner (2004) sostenía que la educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico, en un ambiente libre y creador. Su funcionamiento ha de basarse en una amistosa colaboración entre maestros, maestras, madres y padres porque los alumnos serán siempre el centro de toda actividad.

Y es un ambiente libre y creador dónde y cómo pretendemos llegar a los usuarios a través de la EAT. Nos interesa, como ya

se ha dicho, la posibilidad de llegar a crear un ambiente cálido, de confianza, donde hablar de emociones y emocionarse esté más que permitido, sea acogido por los usuarios, que, en este caso, son niños. Para ello extraje algunas claves de la filosofía de estas escuelas que me parecieron pertinentes:

- El aprendizaje es motivado no a partir del miedo o de la ambición, sino a partir del amor. Tratándose de emociones, sentí la necesidad de crear un entorno en el que los participantes expongan sus sentimientos cuando se sientan preparados y por su propia voluntad, no viéndose forzados por mi posición de autoridad. Por ello, en todo momento dejé muy clara la libertad que tenía cada uno para exponer o no su obra o lo que pensaba acerca de ella o de la de sus compañeros, y fui muy estricta con la necesidad de respetar la obra del compañero.
- Lo novedoso como oportunidad y no como adversario. Hablar de emociones puede resultar embarazoso, excitante, irritante o un aburrimiento. Pero también puede ser algo nuevo. Por esto, me pareció interesante inculcar la idea de curiosidad en lugar de extrañeza, porque lo que es raro lleva implícito un tinte de negatividad, mientras que la curiosidad denota una determinada admiración cognitiva. Así ampliamos el abanico de experiencias y la capacidad de experimentar en el aula y fuera de ella.

Y, por último, el amor por la naturaleza en el que profundizan los maestros y maestras de las escuelas Waldorf también me es muy interesante, dado que el colegio que elegí para el desarrollo de este taller incluye dentro de su horario lectivo el cuidado de una granja y un huerto. En las escuelas Waldorf trabajan en tres niveles: el amor por la naturaleza, su comprensión científica y su cuidado activo. Esto me inspiró sobremanera para crear actividades en la que la naturaleza, ya como soporte, como fondo o como agente activo, formase parte de nuestras actividades.

### **3.3. Descripción del programa de Educación Artística Terapéutica para la formación emocional en Educación Primaria**

#### ***3.3.1. Introducción***

El presente trabajo supone la introducción de un programa de AT en las aulas del Colegio Huerta Santa Ana (Gines, Sevilla). Sus principales objetivos son el crecimiento personal y grupal de los alumnos a través del trabajo de las emociones, así como favorecer la integración en las aulas sirviéndose de una metodología basada en las artes.

La introducción de un programa arteterapéutico en las aulas es una elección pionera que esperamos abra paso a la implantación de más programas de este tipo y su difusión a otros centros.

Esta experiencia a lo largo de más de 4 meses con niños de entre 6 y 10 años (de Primero a Cuarto de Primaria) nos ha dado mucha información sobre las dificultades de realizar terapia en grupos tan grandes (en torno a 25 alumnos) de escolares y solo dos personas a cargo del taller, pero también acerca de lo útil que puede ser introducir en los colegios el arte como herramienta multifuncional que sirve tanto de vía de comunicación, expresión, juego, integración y cohesión.

### ***3.3.2. Marco contextual***

-El centro

El Colegio Huerta de Santa Ana se encuentra ubicado en la Avenida de Europa, 44, 41960 Gines, Sevilla. Es un pueblo situado a las afueras de Sevilla, y rivaliza con otros tres colegios de carácter público: colegio Carmen Iturbide Gurruchaga, colegio Ntra. Sra. de Belén y colegio de Gines. El acceso en transporte público es inviable, dado que no hay línea de autobuses ni metro cercanas. Por tanto, ha de hacerse a pie o en vehículo propio.

El centro es una cooperativa que pone en marcha un centro de integración desde Infantil hasta Secundaria, que se suma a los llamados “centros de enseñanza alternativa”. Este tipo de centros creen en la necesidad de introducir los conocimientos estipulados por el sistema educativo español con metodologías que distan en su proceder del de las escuelas públicas

tradicionales. En concreto, el Colegio Huerta Santa Ana se define como “un equipo con vocación alternativa que educa en el afecto, la confianza, el amor propio y la sensibilidad” (Colegio Huerta de Santa Ana, 2019).

El orden del temario, el sistema de evaluación o los libros reglamentarios, etc., son algunos de los muchos elementos que varían. No obstante, su sistema educativo está avalado por más de 14 generaciones de alumnos que han pasado por sus aulas.

El centro Huerta Santa Ana incorpora muchos elementos del sistema pedagógico de Waldorf. Así, rescatan la importancia de la creación en el aprendizaje, de manera que el niño es en esencia, creador y constructor de su propio conocimiento. Mientras evitan presionar al niño con exámenes y exigencias de rendimiento, fomentan el desarrollo cooperativo que pone el énfasis en la individualidad.

De este modo, se convirtieron en centro de interés para el desarrollo de mis prácticas de AT y Educación artística para la inclusión social, pues contaban con dos frentes para los que mi formación podía ser de gran ayuda: la integración de alumnos con capacidades diversas en las aulas y su sensibilidad hacia la enseñanza basada en la creatividad y las artes, que ofrecían un enclave único para el desarrollo de mi programa.

El colegio Huerta Santa Ana es de carácter concertado y apuesta por metodologías bilingües y cooperativas aplicadas de



un modo integral en todas las etapas. El centro estructura su profesorado en tutores, profesores especialistas y Departamento de Orientación. También cuentan con personal dedicado al mantenimiento, servicio de comedor, aulas matinales y de actividades extraescolares.

Las instalaciones del centro pertenecían a una antigua finca con área de recreo que ha sido reconvertida para este uso. Cuenta con dos galerías de aulas para Primaria, biblioteca, servicios. Un edificio para secundaria y otro destinado a las reuniones de profesorado, gestiones de secretaría y aula de música en el nivel superior. También cuentan con áreas destinadas al deporte, granja y huerto.

En su ideario destacan la creatividad, el aprendizaje cooperativo, las inteligencias múltiples, la apertura a otras culturas y el bilingüismo como elementos vertebradores en su enseñanza. Apuestan por una educación en valores para formar personas solidarias y emprendedoras basada en el afecto, la confianza, el amor propio y la sensibilidad. Es objetivo primordial del centro el promover el desarrollo integral de la persona creando un entorno de comunicación y convivencia responsable.

Para llevar a la práctica los valores desarrollados en el ideario del centro, el Colegio Huerta Santa Ana lleva a cabo numerosas y pioneras iniciativas. Recientemente, ha sido premiado a nivel nacional por su iniciativa de Ecohuertos, proyecto con el que

intenta transmitir a su alumnado valores como la cooperación, el bien común, el emprendimiento, hábitos de vida saludable o la conciencia medioambiental.

También ofrecen numerosas actividades complementarias englobadas dentro de un espacio denominado “Cultura y Diversión”. Para ello, ofertan idiomas como alemán o inglés, promueven la formación de bandas musicales, crean numerosos encuentros culturales en los que a menudo también participan los padres, ofrecen talleres de yoga, ajedrez, imagen digital, multi deporte, zumba, natación, psicomotricidad, entre otras actividades.

El centro cuenta con personal especializado en asistir las necesidades especiales de los alumnos en programas de integración, siendo también su misión detectar anomalías en el aprendizaje o dificultades en el alumnado y diseñar programas de apoyo.

-Presentación del programa arteterapéutico al centro

El colegio no ha contado nunca con la intervención de tipo arteterapéutico, por lo que al inicio de nuestras negociaciones, fue necesario presentarles y explicar con detenimiento el programa que era de mi interés desarrollar. Tras evaluar las compatibilidades, el centro decidió informar a los padres de las características del nuevo programa de AT que estaban dispuestos a avalar en sus aulas con objeto de recibir su

consentimiento. Para ello, se acordó la cesión de material audiovisual extraído de los talleres para la mejor información de los padres y del profesorado.

Es por esto que mi papel en el centro abarcó desde el diseño y presentación del programa de AT para las aulas, hasta su puesta en marcha a lo largo de poco más de 4 meses en 4 cursos de primaria distintos. En cada curso, contaba con el apoyo de la tutora o tutor correspondiente que me ayudaba en todo lo concerniente a la distribución del material y asistencia a los alumnos.

#### -Materiales y recursos

Los materiales de cada alumno están en el aula en sus casilleros. También cuentan con materiales comunes y si alguna sesión requiriese materiales especiales, se facilita la obtención de los mismos que corre a cargo del centro.

En el aula solemos contar con rotuladores de varios tamaños y tipos de grosor, témperas, pinturas textiles, ceras, lápices de madera, pegamento, tijeras, gomas, telas, cartulinas y un acervo de papeles de diferentes colores y texturas, cartones, tinta china, pinceles, vasos, platos...

### ***3.3.3. Participantes***

Cada clase se compone de un número de alumnos que oscila en torno a los 25. A cargo de cada clase quedan la profesora que corresponde a ese horario y la arteterapeuta, Aire Montero.

Las edades de los niños que asisten al taller están determinadas por el curso académico al que asisten: los alumnos de 1º de primaria tienen entre 6 y 7 años; los de 2º de primaria, entre 7 y 8 años; los de 3º, entre 8 y 9 años y los de 4º, entre 9 y 10 años.

Los alumnos asistían al taller de manera obligatoria, debido a que el taller arteterapéutico se incluía dentro del horario de clases lectivas, con excepción de MAVIS (una asignatura optativa sobre medios audiovisuales aplicados a las aulas).

Como característica general, los grupos de primaria comparten un alumnado en etapas tempranas de desarrollo y crecimiento tanto intelectual como físico, por lo que para el diseño del plan de actividades se tiene en cuenta el incluir acciones motrices no muy complejas, órdenes cortas y claras y un uso del vocabulario adaptado y cercano.

A edades tan tempranas, los niveles de concentración en una sola tarea oscilan rápidamente y la demanda de cambio de actividad se hace casi constante para poder retener su atención. Por lo tanto, se desarrolla un volumen de actividades mayor que

en cursos superiores, donde cada vez más, la concentración en una sola actividad por un mayor tiempo se va a haciendo viable. Esto se hizo palpable conforme avancé en el trabajo en los talleres con los cursos de 1° a 4° de primaria, edad en la que, como se esperaba, tenían una mayor autonomía, capacidad de abstracción y concentración.

De manera específica, cada uno de los grupos desarrolla algunas características propias que hacían necesaria la adaptación del programa. Los alumnos de 1° de primaria comienzan su bagaje en la lectura y escritura, por lo que la mayor parte de las actividades eluden estas tareas que aún no dominan y nos centramos en otras ramas artísticas en las que los niños se desenvuelvan con mayor espontaneidad y facilidad.

En 2° de primaria, había dos niños con capacidades diversas: uno con síndrome de Down y otro con autismo severo. El primer niño estaba integrado en su totalidad: los compañeros lo incluían con naturalidad en las actividades y no mostraban signos de rechazo o exclusión. No obstante, la integración del niño con autismo severo suponía a menudo un problema, puesto que se negaba a participar en cualquier actividad y no se hallaba el modo de que mantuviese con sus compañeros relaciones estables y fluidas sin que mediase la violencia por su parte. Su presencia a menudo alteraba el curso del taller (gritaba, pegaba a sus compañeros, encendía y apagaba las luces) y era un

elemento que, sin lugar a dudas, modelaba el grupo y le confería unas características muy particulares.

En 3° de Primaria se encargan del cuidado y mantenimiento de la granja del colegio, por lo que los alumnos están muy sensibilizados con el cuidado animal y es un tema que afecta al contenido de muchas de las actividades del taller. A menudo los niños dibujan animales o hablan de los sentimientos que tienen por ellos y este hecho es algo que se tuvo en cuenta para redirigir algunas actividades y hacerlas más cercanas a su entorno y a su emocionario colectivo.

En 4° de Primaria, los alumnos leen y escriben perfectamente, por lo que se pueden incluir esos formatos tanto en las indicaciones como en el desarrollo de las actividades. Se puede destinar un mayor tiempo a una sola actividad y propiciar una asimilación más profunda y personal. Se pueden desarrollar actividades tanto individuales como grupales con gran facilidad, puesto que la formación de grupos se realiza de manera más ágil. Además son los encargados de la huerta del colegio y están muy concienciados hacia el cuidado de la tierra y el cultivo, por lo que el contacto con la naturaleza fue un tema recurrente en las actividades.

#### ***3.3.4. Valoración de la indicación de arteterapia***

En mi opinión, la inclusión de talleres de AT en este tipo de centros puede ser muy beneficiosa debido a que:

- Está orientada al crecimiento personal del alumnado. Las actividades propuestas pretenden ayudar a los alumnos a identificar signos, a poner nombre a sus emociones, a obtener herramientas para gestionarlas y la importancia de comunicarlas adecuadamente.
- Pretende mejorar la cohesión grupal y el flujo de relaciones entre el grupo así como con el profesor.
- Su acción no se circunscribe solo al ámbito escolar, sino que es un aprendizaje que se puede extrapolar a la vida y relaciones fuera de las aulas y persigue ayudar a las personas a ser más comunicativas, sensibles y respetuosas.
- El centro exhibe en su ideario muchos de los valores hacia los que está orientado este programa por lo que es un apoyo para alcanzar los ideales del propio centro.

### **3.4. Procedimientos metodológicos**

#### ***3.4.1. Enfoque metodológico de investigación: metodología de corte cualitativo***

Usaremos una metodología cualitativa por considerar que es la que mejor se adecua a las investigaciones sobre asuntos sociales y de tipo artístico debido a que son las que se interesan por captar datos ricos, que hablen de la naturaleza profunda de las realidades, su estructura y relaciones. Las observaciones y conclusiones se irán formulando y reformulando con el

transcurso de la práctica y habrá cabida para formulaciones emergentes.

Desde una perspectiva metodológica, este estudio se adscribe al *estudio de caso*, entendiendo como caso cada uno de los grupos en los que se desarrollarán las sesiones.

Numerosas razones me llevan a elegir un enfoque cualitativo:

-la herramienta principal en torno a la que se produce la investigación es el arte, con un fuerte carácter simbólico y la cualidad polisemántica.

-el investigador se halla dentro de la intervención que es objeto de estudio. Mis interacciones, modo de ser y hacer contaminan la investigación desde el principio como asimismo, arrojan datos muy interesantes sobre los sentimientos y percepciones del propio asunto desde el interior del mismo.

-los sujetos fueron escogidos mediante un muestreo intencional (no aleatorio, lo que dificultaría la adopción de un enfoque cuantitativo).

El enfoque será semidirectivo, dado que plantearemos unas instrucciones iniciales, pero dando rienda suelta a su imaginación para llevarlas a cabo, seleccionar material, organizarse y dar significados.



Métodos e instrumentos:

- Observación participante.

Partimos de la premisa de que la participación de los investigadores en la investigación es influyente en las conductas de los participantes en el taller. De hecho, se espera una influencia concreta y orientada ya que partimos de un enfoque terapéutico. A pesar de esta limitación (desde el punto de vista del rigor de lo observado), es el enfoque más utilizado en este tipo de estudios, en el ámbito arteterapéutico, por la dificultad de alejarnos de los sujetos durante la intervención (cosa, por otro lado, contraproducente desde el punto de vista terapéutico). Los datos se obtendrán de la observación directa de los sujetos y sus acciones así como de la autoobservación de la investigadora. Las conclusiones y focos de interés probablemente varíen conforme avancen las sesiones y la recogida de datos, y dé lugar a reformulaciones de las actividades y las sesiones. Es por esto que se denomina investigación-acción.

Técnicas de registro:

- El cuaderno de campo
- Los registros fotográficos, previa autorización expresa de los padres y del centro.
- La triangulación de los datos se realizó a partir de impresiones obtenidos y de los aportes que me hicieron tanto los

compañeros como la tutora de supervisión, así como con los registrados en mi cuaderno de campo. Es indispensable cruzar todos los datos posibles para obtener conclusiones válidas y visibilizar nuevos focos de interés.

### ***3.4.2. Hipótesis y objetivos de investigación***

#### Hipótesis

1. Se espera demostrar que la intervención arteterapéutica es efectiva para una mejora significativa de la autoestima en todos los sujetos, centrandó la atención en los que arrastran historiales de maltrato.
2. Se prevé que el efecto de descarga y recanalización de la energía propio de la intervención arteterapéutica alcance una reducción significativa de la violencia en el aula.
3. Se prevé que el trabajo arteterapéutico es efectivo a nivel de autoidentificar las emociones primarias.
4. Se prevé que el trabajo arteterapéutico es eficaz y efectivo en la gestión de las emociones primarias perturbadoras.
5. Se prevé un aumento sensible en la comunicación emocional en contexto de aula, en la libertad y naturalidad a la hora de expresar emociones y gestionarlas colectivamente.

## Objetivos de investigación

1. Demostrar que las técnicas arteterapéuticas son funcionales en la mejora de la autoestima en todos los sujetos participantes, pero particularmente (se observarán) aquéllos afectados por historias dramáticas.
2. Comprobar que los niveles de violencia (expresada o latente) existente en el aula pueden reducirse con técnicas arteterapéuticas.
3. Demostrar que los sujetos consiguen identificar adecuadamente las emociones primarias propias o ajenas tras la intervención arteterapéutica.
4. Probar que la gestión emocional adecuada (particularmente de las emociones primarias perturbadoras) puede realizarse eficazmente empleando técnicas arteterapéuticas.
5. Alcanzar una mejora en el nivel de comunicación emocional en el contexto de aula, y que esa expresión libre y compartida facilite la gestión de las emociones conflictivas.

### **3.5. Intervención**

#### ***3.5.1. Objetivos de intervención***

##### **A. General**

El objetivo general está centrado en las emociones, principalmente (aunque no exclusivamente) las primarias o básicas. Se persigue que los niños, a través de las diferentes propuestas, vivencien de manera real o imaginada 4 de las 6 emociones básicas y que desarrollen competencias como la identificación de las propias emociones, la gestión, la expresión y la transformación de las mismas. Se pretende introducir este tipo de enseñanza en las aulas a través de dinámicas que al tiempo que desarrollan los objetivos generales, favorecen la cohesión grupal, la integración, la toma de responsabilidades y la comunicación grupal.

##### **B. Específicos**

- Identificar los signos que están asociados a las emociones básicas.
- Identificar 4 de las emociones básicas escogidas, en cada uno de nosotros y en nuestros compañeros.
- Adquirir competencias para gestionar las emociones.
- Aprender la importancia de comunicar cómo nos sentimos.

- Aprender diferentes vías de comunicación centradas en lo literario y artístico para la expresión de las emociones.

### ***3.5.2. Temporalización, duración y frecuencia***

#### **-Temporalización y frecuencia**

Las sesiones de AT se llevan a cabo en horario de 12'30 a 16'30 martes y jueves en diversas aulas. Música, medios audiovisuales y artísticos fueron destinadas para este haber.

Las clases que recibieron los talleres de arteterapia fueron 1º, 2º, 3º y 4º de primaria. 3º de primaria asistió el primer mes completo. Luego, al término de ese mes y del programa, se llevó a cabo la misma intervención con 1º y 2º de manera alterna los martes y jueves.

El último mes fue destinado a la clase de 4º de primaria.

En ocasiones, el tiempo destinado a completar el programa se alargó unas semanas más debido a imprevistos que impidieron el transcurso deseado de los talleres.

#### **-Contenido y duración de las sesiones**

El ciclo arteterapéutico está orientado al trabajo de 4 de las emociones conocidas como básicas, tal y como vimos en el marco teórico. Aquí nos centraremos en la alegría, tristeza, miedo e ira.

Cada sesión de AT tiene una duración de una hora o una hora y media. Tras un primer momento destinado al cambio de clase, damos paso al momento de saludarnos, reconocernos y prepararnos para la sesión. Se busca con este pequeño espacio que se resitúen y se preparen para la tarea que se les va a proponer.

A menudo les pregunto si tienen ganas de empezar con el taller, si están listos o si les apetece, por saber si hay algún conflicto en clase, o están cansados o ha ocurrido algo que deba contemplar antes de iniciar el taller.

Una vez sucede la primera toma de contacto, explico la actividad propuesta. Suelo acompañar la explicación de imágenes, algún vídeo o música. También de algún compañero voluntario si se diese el caso. A continuación, se procede al reparto de material, que puede bien estar en el aula o bien en secretaría, para lo cual contamos con los encargados de clase.

Una vez todos los niños tienen el material, me aseguro de que han entendido las instrucciones y pueden empezar a trabajar.

Por norma, al término de cada actividad, los compañeros salen de manera individual o en grupo y explican su obra, por qué han incluido o excluido según qué elementos y qué han sentido al llevarla a cabo. Los compañeros pueden debatir o compartir sus impresiones, siempre siguiendo un turno.

Una misma actividad puede estar diseñada para desarrollarse durante más de una sesión.

Es muy importante que los alumnos entiendan que las sesiones de AT no son meros talleres de arte, que nuestra finalidad es conocernos mejor individualmente y en grupo y aprender a gestionar nuestras emociones. Es por eso que se insiste en la importancia de compartir los sentimientos o impresiones que les despierta cada actividad, favoreciendo estos intercambios con diferentes dinámicas.

### *3.5.3. Estrategias y actividades*

#### **Bloque I. Emoción: la alegría**

La alegría, vinculando y enraizando las actividades realizadas en el marco teórico que las sustenta, es la única emoción primaria positiva. La llamada asimetría hedónica (cuatro emociones primarias negativas, una neutra y una positiva) se explica por el propio sentido que justifica que las emociones básicas se hayan mantenido a lo largo de nuestra trayectoria como especie y sigan vigentes mientras otros atributos (el pelo corporal, la complexión física craneofacial, etc) se han perdido al ir careciendo de valor para la supervivencia. La alegría no es sólo una emoción fuertemente motivadora de conductas prosociales o importantes para el logro de metas vitales, es también la emoción más afiliativa y por ello adaptativa. Además, su impacto fisiológico es altamente saludable pues fortalece el

sistema inmunológico, por lo que previene de contraer infecciones y es un factor protector contra el cáncer.

Experimentar alegría es el antídoto natural para frenar la proliferación de emociones negativas cuya patologización degenera en los trastornos emocionales (ansiedad o depresión). Pero también actúa contrarrestando el poder y el efecto halo de emociones secundarias como la culpa o la vergüenza, incluso de emociones complejas como el odio o la venganza. Por todo ello, incentivar su experiencia se convierte en un objetivo clave en el mantenimiento y fortalecimiento de la salud psicológica y física.

### **Act. 1: La flor de la alegría**

Objetivos específicos de actividad:

1. Ampliación del vocabulario relacionado con la emoción para favorecer una mejor y más exacta expresión del estado emocional por parte del niño.
2. Trabajo reflexivo acerca de la alegría y los elementos a nivel individual que nos provocan esa emoción.
3. Refuerzo de los lazos afectivos entre compañeros.

Descripción: en clase de 1º de Primaria (puede hacerse también en cursos superiores) se enumerarán diferentes situaciones que a los niños les provoca la sensación de felicidad. Se trabajan diferentes términos: felicidad, euforia, alegría y exaltación, entre otros. A continuación, se reparte a cada alumno el soporte donde



dibujarán la flor, y témperas, y los niños procedieron a pintarse las manos para estamparlas sobre la cartulina en forma de corola. Después su antebrazo formará el tronco y, por último, los pies serán las hojas de la flor.

En el segundo día, con las obras ya secas, se pintó con rotuladores sobre el centro de la flor el nombre del alumno, en los pétalos las diferentes actividades o elementos que le hacen feliz y en el tallo las personas que le ayudan y apoyan en la vida y permiten que esa flor que es el niño crezca recta y sana. Se puede sugerir que introduzcan los nombres de los padres, abuelos, hermanos...

Tras esto abrimos un espacio para la exposición y reflexión durante el cual, los niños que así lo deseen compartirán frente al resto de la clase los contenidos de su flor.

Para animar a la escucha se pueden introducir dinámicas tales como inducir a aquellos niños que coincidan con los elementos que enuncia el compañero, levanten la mano. La dinámica puede variar para evitar que se habitúen: levantarse en el sitio, 'bailar sevillanas' con los brazos, poner caras de pez globo... Esto facilita a los niños ver quiénes coinciden en los elementos que les hacen felices con sus compañeros y se pueden trabajar temas como la igualdad, la tolerancia y la comprensión, entre otros.

En este espacio tienen cabida muchos temas para la reflexión pero sin perder de vista la nota pedal que es la alegría,

identificar cuándo aparece, aprender cómo podemos inducirla, así como lo necesario que es comunicarla.

Materiales: cartulina blanca tamaño A3, témperas, agua, trapos y servilletas.

Duración: 3 horas aprox. (2 clases)

**Figura 27**

*Los niños muestran sus trabajos*



Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2016)

## **Figura 28**

*Exposición de la flor de la alegría, grupal e individual*



Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2016)

### **Act. 2: ¿Quién soy para los demás?**

Objetivos específicos de actividad:

1. Fortalecimiento de la autoestima y las emociones positivas.
2. Fortalecimiento del autoconcepto mediante la reflexión de los ítems que nos asignan los compañeros.
3. Elaboración de la imagen social de cada alumno desde el lado positivo.
4. Estrechamiento de lazos en el aula.

Descripción: en esta actividad se coloca un folio en blanco con cinta adhesiva en la espalda de cada alumno y también de los

profesores al cargo y se provee de un rotulador negro o utensilio similar a cada niño con el que escribirá su nombre en la parte superior del folio. La dinámica consiste en escribir en la espalda de cada compañero y profesor una cualidad o competencia positiva que pensemos acerca del mismo. Al final de la dinámica, si hay 30 alumnos y profesores en total, cada papel de cada individuo deberá tener 29 entradas positivas. Si se lleva a cabo en el exterior la actividad puede ser más lúdica. Al final de la clase, la profesora recogerá todos los folios y comenzará a leerlos para que los alumnos adivinen a quien pertenece y de este modo, se devuelve a cada alumno el suyo. También es conveniente dejar un espacio para que cada alumno al que se devuelve el folio pueda aportar su visión sobre lo que han escrito sus compañeros y si le parece acertado o no.

Materiales: rotuladores, folios y cinta adhesiva. Opcional: música.

Duración: 1,5 horas aprox. (1 clase)

## Figura 29

*Dinámica grupal de la autoestima. ¿Quién es quién?*



Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2016)

### **Act 3: Películas**

Objetivos específicos de actividad:

1. Identificación de la emoción alegría.
2. Reflexión acerca de los motivos que hay para que se produzca la alegría y fórmulas para lograrla.
3. Fomento de la expresión de las emociones en el aula y la participación.
4. Favorecimiento de la cohesión grupal, el trabajo en equipo y el estrechamiento de las relaciones en el aula.

Descripción: se divide la clase en grupos y cada uno de ellos deberá escoger en secreto la escena de una película que les parezca alegre. La representarán frente a los compañeros mediante mímica y trabajo cooperativo y el resto de los grupos procederán a adivinar a qué película pertenece el fragmento representado.

Luego indagaremos sobre el concepto de felicidad respondiendo a sencillas preguntas como: ¿cómo se sienten los personajes de la película? ¿Qué les ha llevado a esa situación? ¿Cómo nos hacen sentir a nosotros? ¿Cómo se manifiesta en nosotros la alegría? ¿Qué música suena en ese fragmento de la película, si es que hay música? ¿Qué canción le pondríamos nosotros?

Duración: 1 hora y 20 aprox.

Act. 4. Vasijas de deseos. Se realizaba en un taller con barro. Cada cual diseñaba su vasija donde metían sus mejores deseos para regalárselos a un compañero. A continuación explicaban qué deseos habían escogido y por qué les parecían positivos.

## **Bloque 2. Emoción: la ira (a través del conflicto)**

La ira, sin ser una de las llamadas “emociones interpersonales” (secundarias y sociales), tiene un poderoso componente interpersonal. Precisamente, es la canalización agresiva de la ira lo que ocasiona consecuencias nefastas para la vida social del

sujeto y, por supuesto, la convivencia normal en el seno de una comunidad.

Estos obvios efectos negativos en la integración del sujeto iracundo precisan un tratamiento diferenciado, pues dos son los componentes (como en todas las emociones) que deben ser trabajados para la reducción de ira y el cambio comportamental. Hasta ahora sólo hemos sugerido los nefastos efectos sociales de la manifestación de ira (agresión, en cualquiera de sus formas). Estos efectos conducen al aislamiento del sujeto, el rechazo social y su instalación en un conjunto de creencias coherentes con la maldad ajena y la necesidad inevitable de defenderse atacando esas provocaciones, actos dañinos o humillantes. La cuestión radica, como en su momento se detalló y ahora sólo resumimos para justificar la intervención, en que el sujeto que tiene frecuentes accesos de ira incontrolada recibe la reprobación social. Para no romper su necesaria “consonancia cognitiva”, genera pensamientos circulares coherentes con la emoción colérica, creencias estereotipadas y muy resistentes al cambio como las antes apuntadas (“no toleraré la más mínima provocación”, “es obvio que me envidian y por ello me odian, todo cuanto hacen confirma esta sospecha”...) Al final, el sujeto, atrapado en su hélice de creencias antisociales producirá comportamientos acordes con esas creencias (ataque, insultos, “malos modos”, etc.) lo que acentuará el rechazo social y con ello alimentará más sus prejuicios. Si la ira es la emoción y la

agresión la conducta concordante, la hostilidad es la ira cronificada y el comportamiento “desagradable” o abiertamente antisocial es su manifestación concomitante.

En la ira confluyen estímulos efímeros (que dan lugar a una reacción inmediata pero pasajera), factores de personalidad (la personalidad hostil) que sí requiere intervenciones extensas en el tiempo pues son más difíciles de erradicar. La cronificación de la reacción colérica o de ataque defensivo también puede deberse a entornos conflictivos que actúan como factores exógenos, mantenedores de la emoción de ira que acaba cronificándose adoptando la forma de hostilidad; es decir, ésta puede ser fruto de un factor de personalidad o bien fruto de vivencias reiteradas mantenedoras de conflictos cuya solución el sujeto sólo encuentra en la hostilidad.

Sirvan estos párrafos de recordatorio, como un mapa que se despliega sobre la mesa a la hora de diseñar la estrategia a seguir.

Teniendo presente que el modelo de actuación arteterapéutica que hemos elegido en las intervenciones tiene un doble componente complementario (expresión-transformación), se diseñaron las actividades concretas para implementar una intervención orientada a la identificación y gestión de la ira en un colectivo infantil.



La expresión de la ira, como en su momento se dijo, ha de hacerse de modo muy cauto, pues si es ira realmente sentida (no meramente simulada o metaforizada), la expresión como descarga es poco duradera, incluso cuando la descarga se canaliza por medios inocuos. La ira expresada puede incrementarse en lugar de neutralizarse, todo depende de que la descarga liberadora conecte no con la ira simbolizada, sino con la emoción en sí (la conexión con la emoción en sí debe dejarse en manos de arteterapeutas expertos, por tanto la excluimos de este conjunto de acciones de educación artística terapéutica, destinada a inspirar el ejercicio de docentes).

La transformación, siempre más compleja, consecutiva y complementaria de la expresión, puede y debe realizarse simultáneamente en tres niveles: subjetivo, cognitivo y conductual.

Por ejemplo: neutralizar o amortiguar el sentimiento de ira fomentando el sentimiento asociado negativamente al estímulo provocador de ira. Veamos un ejemplo: un sujeto se vuelve irascible cuando percibe que se burlan de él o le humillan; no olvidemos que se trata de una percepción sesgada por la necesidad de justificar la ira sentida, y, por lo tanto, posiblemente no existen hechos reales que la originen. Pero lo cierto es que el sujeto se percibe humillado y eso desata su cólera; la intervención debe ir dirigida a poner en evidencia que esas supuestas acciones humillantes no lo son. Esta línea de

actuación encuentra importantes reticencias en el sujeto. Es más eficaz escenificar directamente, mediante role play o simulaciones actuadas, acciones o situaciones que estimulen en el sujeto una autoestima sana, no pretenciosa.

No olvidemos que esta intervención se realiza en aulas escolares. A continuación se expone un ejemplo de cómo se llevaría a cabo la metaforización de la ira (tratar conflictos reales o imaginarios donde el sujeto colérico no esté directamente implicado). La reflexión subsiguiente sobre el conflicto permite un procesamiento cognitivo del mismo que, de por sí, ralentiza el impulso reactivo agresivo y permite “contar hasta diez”. Enseñar y practicar la reflexión sobre el conflicto es altamente saludable y forma verdaderamente valores de respeto, amor a la justicia y valorización de la resolución pacífica. Veámoslo más concretamente.

#### **Act 4: Dramaterapia y el trabajo del conflicto**

Objetivos específicos de actividad:

1. Identificación de la emoción ira mediante la exposición de conflictos concretos en el aula.
2. Expresión de las emociones y gestión de la ira mediante los numerosos espacios de reflexión sobre los conflictos propuestos y la exploración de vías alternativas para su resolución.
3. Fomento de la expresión de las emociones en el aula.

4. Favorecimiento de la cohesión grupal, el trabajo en equipo y el estrechamiento de las relaciones en el aula.

Descripción: Identificación y regulación de la ira a través de la presentación y representación de numerosos conflictos en el aula. La regulación o gestión de la ira se llevará a cabo mediante la reflexión sobre los diferentes conflictos propuestos por los alumnos y la exploración de vías de resolución alternativas basadas en la comunicación y la no violencia. Los alumnos trabajan todo ello mediante la enumeración de conflictos en el aula, la asignación de los mismos por grupos y el trabajo de miniguiones para representar en clase, donde se evidenciará el conflicto y la solución que cada grupo ha acordado para resolver el conflicto dado. Asimismo, se expondrán frente a los compañeros todos los miniteatros y se invitará a dialogar sobre ellos en un pequeño coloquio al final de cada representación.

Materiales: Papel para los guiones, lápiz, goma, sacapuntas, atrezzo variado, pinturas no tóxicas, opcional cámara de vídeo.

Duración: 3 horas aprox. (2 clases)

### **Bloque 3. Emoción: miedo**

La emoción de miedo ha sido la más estudiada, probablemente por su importancia para la supervivencia. En la emoción de miedo se establece una relación dual entre el objeto (lo temido) y el sujeto (temeroso). La expresión se puede hacer con

cualquier actividad artística previa rememoración de una experiencia de terror. Pero no es necesario realizarla para pasar a la fase de transformación. La magnitud del miedo y la impotencia asociada depende del reparto de fuerzas en esa relación dual objeto temido-sujeto aterrado. La emoción conecta rápidamente con la cognición y el miedo forja, a nivel cognitivo, creencias que lo mantienen o acrecientan. Puede así cronificarse generando una sensación permanente o frecuente de que “algo horrible va a pasar” y la premonición o expectativa negativa ante cualquier situación afrontada.

Es normal y frecuente que los niños padezcan miedos desmedidos, irreales y relativamente fáciles de rebatir. Pero conforme van creciendo, ya no es el Coco, es el cáncer, no es la Bruja Mala, es la ruina económica, no es la Zaracutía, es la muerte. Estos miedos de niños ya más mayores (a partir de 8-10 años), adolescentes y adultos son difíciles de rebatir con el argumento de su irrealidad. En estos casos no podemos intervenir eficazmente sobre el objeto temido, pero sí sobre el sujeto temeroso. Para ello, la intervención va dirigida a que el sujeto se sienta fuerte (el componente “impotencia” en el miedo es la diana ahora de nuestra actuación), capaz, hábil y competente para afrontar exitosamente su miedo. Para ello, se utiliza material simbólico connotado significativamente (para cada individuo) con los valores de poder, valentía, ser más fuerte que el miedo. Veamos cómo se concreta esta idea

transformatoria (y gestora de una emoción muy arraigada) en la intervención realizada. No olvidemos que preparar a los niños a identificar una emoción de angustia imprecisa como miedo (cuando lo es) e inocularles la idea de autoeficacia en el afrontamiento es el antídoto más eficaz para evitar que, de adolescente o adulto, sea capturado por la ansiedad o miedo cronificado y sin objeto.

### **Act 5: Escudo antimiedo**

Objetivos específicos de actividad:

1. Definición del miedo. Conceptualización de su origen y utilidad.
2. Distinción entre miedo útil para la supervivencia y el inútil.
3. Asimilación de recursos para enfrentar el miedo en soledad a través de la simbología del animal totémico y el escudo.
4. Expresión de las emociones e iniciación a su gestión.
5. Fortalecimiento de la comunicación y la cohesión grupal.

Descripción: diseño individual de un escudo cuyo emblema será elegido por cada alumno. Previo a la elección del emblema, se preguntará al alumnado qué animal identifican a nivel individual como un animal valeroso, fiero e indomable. Una vez cada alumno tenga claro su animal totémico tras haber hablado de las cualidades de ese animal en clase, procedemos a diseñar el

emblema antes dicho sobre nuestro escudo. Para ayudarles a esta tarea, se pueden proyectar imágenes reales, nunca modelos, de escudos, armas y animales, como por ejemplo: caballos, leones, tigres o leopardos.

Tras la realización del dibujo del animal sobre el escudo, se les puede animar a decorarlos con lemas que les inspiren fuerza y valor y otras ornamentaciones. Una vez terminado, hablamos de qué es el miedo, su procedencia, y cuándo el miedo puede sernos útil porque nos avisa de un peligro y cuándo es incapacitante e innecesario. Invitamos a los alumnos a hablarnos de sus miedos y a especular si son miedos que ayudan a la supervivencia o, que, por el contrario, la dificultan. Nos podemos ayudar de ejemplos audiovisuales (vídeo Harry Potter Boggart, enfrentate a tus miedos)

Por último, explicamos el valor simbólico del escudo, que deben interiorizar y comentamos que deben sacar la fuerza de su animal totémico y la capacidad protectora del escudo cuando se vean invadidos por esos miedos innecesarios.

Materiales: cartón, tijeras, pegamento, rotuladores, témpera, material audiovisual, cuerda y cinta adhesiva.

Duración: 3 horas (2 clases)

#### **Bloque 4. Emoción: la tristeza**

Si bien dijimos que la expresión de la ira debe manejarse con cautela pues puede acrecentarse en determinados casos (que sólo un terapeuta debe tratar), en cambio expresar la tristeza es siempre o casi siempre beneficioso. Lo es siempre que no se convierta en un recurso victimista que recauda el apoyo social mediante una exhibición del dolor que busca compasión. Expresar la tristeza sincera causa alivio y es un antídoto para frenar la instalación de una depresión. Uno de los componentes más característicos de la persona deprimida es la alexitimia, es decir, la incapacidad de expresar su pena, se inhibe, se mengua y llora (hasta que ya no pueda llorar) en silencio. Expresar el dolor simbólicamente significa rehusar el llanto como único vehículo liberador, e iniciar la exploración de lenguajes nuevos. Encontrar una vía para dar salida al dolor y la tristeza a través de la danza, la pintura o la escritura es dar un paso decisivo en la superación de esas tremendas emociones. El peso y la gravedad de la tristeza es que, si se producen reiteradamente las situaciones que la desencadenan o bien se tiene un factor de personalidad depresógeno, se allana el camino a la depresión. La depresión no es sino tristeza enquistada y sin objeto.

En cuanto al proceso transformatorio, que se acomete en la actividad abajo descrita, requiere una reconceptualización del agente que provoca tristeza cambiando la óptica desde el que es interpretado. Una vez más, el proceso de transformación actúa a

nivel de consciencia y se cierce sobre cogniciones fraguadas por emociones más profundas que el sujeto busca racionalizar y justificar para alcanzar la consonancia entre cognición y emoción. Aunque esa consonancia actúe consolidando el sentimiento mediante creencias sesgadas y circulares pero coherentes con él. Es el camino por el que la tristeza deviene en depresión. Para evitarlo o desandararlo, hemos de subvertir los sesgos cognitivos y creencias depresógenas centrando el pensamiento en aspectos positivos (que siempre los tiene) del objeto de la tristeza.

### **Act 6: Descubriendo el lado positivo de la tristeza**

Objetivos específicos de actividad:

1. Identificación de la tristeza desde la exposición de vivencias concretas de los alumnos.
2. Transformar la emoción negativa en una positiva a través de la reflexión sobre nuevas situaciones alternativas.
3. Fomento de la expresión de las emociones en el aula y en la vida del alumno fuera del aula.

Descripción: desarrollo de un cómic grupal en el que se resuelven situaciones negativas o tristes y se transforman en situaciones positivas y/o alegres. Para ello, primero enumeramos situaciones que provoquen tristeza. Es necesario que sean los propios alumnos los que las detallen y no la profesora porque ha de trabajarse sobre una base real que conecte con el alumnado.



Una vez enumeradas, se divide la clase en grupos de trabajo y se asigna una situación a cada grupo. Se reparten cartulinas que deberán cuadrricular a modo de cómic. Por último, deberán decidir y dibujar en grupo diferentes situaciones positivas que podrían llevar a cabo para transformar su situación particular de tristeza en una situación con el tono emocional opuesto. Así, por ejemplo, si la situación de tristeza es “mis padres se han ido de casa y me han dejado solo”, para aprovechar el tiempo y alejar esa emoción el niño podría llamar a un amigo y jugar juntos, o hacer un dibujo para sus padres.

Materiales: Cartulinas blancas, lápices de colores, témperas, acuarelas y reglas.

Duración: 3 horas (2 clases)

Las actividades que se explican a continuación integran varias emociones o actúan relacionando lenguajes, por lo que no se hace una reflexión particular sobre cada emoción como se ha hecho sobre las emociones primarias y centrales antes revisadas.

### **Act 7: Películas**

Objetivos específicos de actividad:

1. Identificación de la emoción tristeza.
2. Reflexión acerca de los motivos que hay para que se produzca la tristeza y fórmulas para combatirla.
3. Fomento de la expresión de las emociones en el aula.

4. Favorecimiento de la cohesión grupal, el trabajo en equipo y el estrechamiento de las relaciones en el aula.

Descripción: se divide la clase en grupos y cada uno de ellos deberá escoger en secreto la escena de una película que les parezca triste. La representarán frente a los compañeros mediante mímica y trabajo cooperativo y el resto de los grupos procederán a adivinar a qué película pertenece el fragmento representado.

Luego indagaremos sobre el concepto de tristeza respondiendo a sencillas preguntas como: ¿cómo se sienten los personajes de la película? ¿Qué les ha llevado a esa situación? ¿Cómo nos hacen sentir a nosotros? ¿Cómo se manifiesta en nosotros la tristeza? ¿Qué música suena en ese fragmento de la película, si es que hay música? ¿Qué canción le pondríamos nosotros?

Terminamos esta dinámica con una ronda de películas con escenas alegres puesto que la sesión de la tristeza está enfocada siempre a que el niño conozca la emoción, detecte el correlato físico que tiene en ellos y aprenda recursos para gestionarla. Pero siempre se abordará la tristeza con carácter representativo y nunca se terminará la sesión con este estado anímico. Es por esto que para concluir se incluye una última ronda de películas alegres, de baile y cualquier otra actividad de tipo lúdico.

Duración: 1 hora y 20 aprox.

## **Bloque 5: Actividades orientadas a diferenciar entre emociones.**

### **Act 8: Bosque de la alegría y bosque de la tristeza**

Objetivos específicos de actividad:

1. Distinción entre las emociones polares alegría y tristeza.
2. Reflexión transformadora acerca de los motivos que hay para que se produzca la tristeza y fórmulas para combatirla.
3. Fomento de la expresión de las emociones en el aula.
4. Favorecimiento de la cohesión grupal, el trabajo en equipo y el estrechamiento de las relaciones en el aula.

Descripción: cada niño dibujará con sus dedos y témperas sobre un A4 un árbol. En primer lugar, se les pide, que imaginen que están tristes. A continuación, se les pide que se imaginen como un árbol, el que ellos quieran y luego han de plasmar esa imagen en el papel.

En segundo lugar, se procede de igual modo, pero cambiando tristeza por alegría.

Se cuelgan todos los dibujos en clase y se obtienen dos imágenes de conjunto: un bosque triste y un bosque alegre.

Luego, de manera individual se pide a los alumnos que voluntariamente expliquen por qué su árbol se haya triste, y del

mismo modo, se piden voluntarios para explicar los motivos de alegría de sus árboles.

Se hacen preguntas del tipo ¿qué le hace falta a tu árbol triste para ser tu árbol feliz? Por último, se pide a los compañeros que solucionen los problemas de los árboles tristes y comprobamos que en conjunto, con la ayuda de nuestros compañeros, es mucho más fácil encontrar apoyo y soluciones a los problemas. Es por esto que cada árbol es uno de ellos y el bosque lo forman todos.

Duración: 1 hora y 2 min.

## **Bloque 6: Actividades de fortalecimiento de la autoestima a través del lenguaje creativo**

### **Act. 9.: Mi nombre**

Objetivos específicos de la actividad:

1. Fortalecimiento de la autoestima asociada a la seña de identidad más básica en el intercambio social: el nombre propio.
2. Descubrir facetas positivas de sí mismo en conexión con el “significado” tradicional del nombre.
3. Adiestrar la motricidad fina e ir construyendo un criterio estético asociado al “embellecimiento” deliberado de la grafía.

Descripción: el nombre constituye nuestra primera (y permanente, salvo quien se lo cambie) seña de identidad. El nombre en la antigüedad (en nuestra propia cultura, y actualmente en otras) tenía un significado especial. Para empezar: **tenía un significado**, no eran fonemas puestos juntos aleatoriamente. El nombre era impuesto al niño a niña como una determinación de destino, por lo que solían tener un significado laudatorio o positivo. Los nombres hebreos, por ejemplo, tenían un sentido vinculado a la religión judía: “Princesa” (Sarah), “Jardín de Dios” (Carmen), “Al que Dios engrandece” (Joseph); los griegos como “Isidora” (hija de Isis), a su vez procede de Isadora, de origen egipcio. Basten estos ejemplos para confirmar que la imposición de un nombre a un niño, en diferentes culturas y religiones, tenía el sentido de consagrarlo a la deidad, santo o nombre de Virgen que se le asigne, y así obtener sus bendiciones.

La tarea tiene por objeto una toma de conciencia de nuestro propio nombre como seña de identidad básica, que nos presenta ante el mundo. En algunos casos, puede darse un rechazo del nombre, en cuyo caso, cuando el niño fuera mayor de edad, puede decidir su cambio. Sin embargo, lo normal es una profunda vinculación al nombre. La arteterapeuta o docente buscará los significados de los nombres de todos los niños y niñas de la clase, y, tras comunicarlo, cada alumno realizará un trabajo artístico consistente en “adornar” el nombre. Tras

escribirlo con letra grande y bien visible, se le añaden elementos de valor simbólico para cada cual, o simplemente elementos ornamentales.

Dependiendo de la edad, la actividad puede adquirir diversas variantes. A los más mayores (10 años) se les puede pedir que busquen en su móvil la grafía de su nombre en un idioma no alfabético, como el chino, o con alfabeto no latino, por ejemplo, el griego o el árabe. Tras escribirlo se pasa a la fase decorativa o de “embellecimiento”, añadiendo ornamentos florales o del tipo que cada cual elija. Pueden ser dibujos, trozos de papel de color translúcido (papel seda, celofán) o recortes de revista y se trabaja sobre media cartulina blanca. Los materiales gráficos serán elegidos por cada alumno.

Duración: 1 hora y media.

### **Act. 10: Cadáveres exquisitos**

Objetivos específicos de la actividad:

1. Rescatar el valor de la sorpresa como factor creativo, la capacidad de asombro y la actitud de receptividad curiosa ante manifestaciones artísticas o literarias o no artísticas ni literarias de nuestro entorno.
2. Desarrollar la capacidad imaginativa, las habilidades de atención, concentración, respuesta ágil y flexibilidad cognitiva implicadas en la improvisación creadora.

3. Fortalecer el sentimiento de integración grupal, las aptitudes y actitudes cooperativas y recuperar, en la creación, el valor del anonimato.

4. Desarrollar la capacidad relacional que conecta datos de origen perceptivo, vínculos lógicos o convergentes, asociaciones de carácter simbólico personal y conexiones divergentes.

5. Liberar a la producción literaria o artística de los convencionalismos y clichés sobre idoneidad formal.

Por tratarse de una técnica poco conocida en ambientes educativos, quizá convenga una breve justificación: El “cadáver exquisito” es una especie de juego creativo ideado por el grupo de poetas fundador del movimiento surrealista en poesía. Consiste en la improvisación colectiva de un poema o narración, de modo que cada autor continúa escribiendo un número determinado de versos o frases a partir de lo realizado por el anterior, y procurando mantener una cierta continuidad. Como hay que actuar con rapidez y nadie sabe qué escribirá el autor precedente, las posibilidades de preconcebir algo son escasas. Hay que hacer, por tanto, un esfuerzo imaginativo importante para generar continuidad aportando originalidad al conjunto.

Importar esta técnica a la creación plástica conlleva el inconveniente de que la imagen visual parte de una consideración global y simultánea del conjunto, mientras que el “cadáver” se construye parte a parte. Pero aporta muchas

posibilidades educativas: es imprescindible el trabajo cooperativo y la integración del grupo; realza el valor del anonimato y de la autoría colectiva; exige una escucha o una mirada atenta a la labor de los otros y la actitud de incorporarse al conjunto en absoluta igualdad de condiciones. Además, requiere un esfuerzo imaginativo importante, por la permanente labor de improvisación y, en suma, rescata el valor de la sorpresa como un efecto artísticamente valioso.

Tratándose de niños, la tarea de construir poemas o canciones ni que decir tiene que constituye un estímulo natural y lúdico para la imaginación. Es más, el propio término imaginación alude a la capacidad para formar imágenes. Toda secuencia fantástica se presenta mentalmente de modo imaginístico, y esa riqueza de detalles descriptivos que la imagen proporciona caracteriza la viveza del cuadro evocado. Por tanto, la actividad de inventar poemas, fábulas, etc, no sólo no es patrimonio exclusivo del pensamiento literario (la palabra actúa aquí como vehículo que debe traducir unos significados dados en un medio diferente), sino que desarrolla directamente el pensamiento imaginativo y, en buena medida, visual.

Diversas pruebas sobre formación de imágenes mentales atestiguan la función auxiliar que la imagen presta en ciertos procesos de procesamiento y tratamiento de datos de tipo lógico. Los silogismos lineales, por ejemplo, se resuelven antes y con más garantías de éxito si se recurre a traducir



topológicamente -y, por tanto, visualmente- los elementos del problema. Baste este apunte para indicar que los pensamientos discursivo e imaginativo tienen muchos puntos de confluencia y se prestan ayuda mutuamente en la resolución de problemas.

Inventar colectivamente un poema pone en funcionamiento estrategias propias del pensamiento imaginativo: deben ser reconstruidas imágenes de procedencia perceptiva, como condensación o síntesis de características originariamente sensoriales que configuran finalmente un cuadro no coincidente con experiencia concreta alguna. De ese modo, se pone en evidencia que el prejuicio que asocia lo visual con lo adherido a la matriz espaciotemporal (lo concreto, lo inmediato) es un error: tanto nivel de abstracción se puede conseguir tratando datos originariamente perceptivos como datos de naturaleza verbal o matemática.

En este sentido, es oportuno insistir en que los procedimientos materiales que culminan en la consecución de la obra definitiva expresan una parte del conjunto de actividades mentales implicadas; éstas, como vemos, pueden referirse a medios de expresión no coincidentes puntualmente con la forma definitiva. Si en la tarea de inventar poemas, letras de canciones o fábulas interviene poderosamente el pensamiento imaginativo y visual, si contribuye a desarrollarlo, si permite actualizar la memoria perceptiva y las conexiones relacionales entre sus datos, puede ser un buen procedimiento plástico-visual. Precisamente porque

en la creación plástica no intervienen sólo destrezas manuales, el fomento de las destrezas mentales que le están asociadas debe participar en el currículum de nuestras asignaturas.

No obstante, es preciso tener presente que la imagen plástica física proporciona elementos evocadores o sugestivos ajenos a su contenido narrativo. Estos elementos interactúan con la narratividad fecundándose mutuamente. Así pues, el desenvolvimiento creativo de formaciones imaginativas se puede ver beneficiado con manipulaciones en el medio visual tendentes en principio a fines ilustrativos, pero que se van perfilando en su autonomía expresiva y estética.

El juego interactivo de ambas posibilidades (pensamiento imaginativo y secuencial que desemboca en expresiones verbales, y elaboraciones plásticas, que ilustran figurativamente contenidos y formalmente se ilustran a sí mismas) constituye una táctica de interés a los fines de la expresión emocional plena.

Descripción: Un alumno comienza, indistintamente, los primeros versos (no más de 4 o 5) de un poema, sobre papel continuo extendido horizontal o verticalmente. Otro prosigue el poema, con su propia aportación, procurando crear cierta continuidad respecto a lo ya iniciado.

Concluida la obra colectiva, cada alumno extraerá de ella lo que le resulte de mayor interés y elaborará individualmente una obra personal.

Duración: 45 minutos.

**Act. 12. Cuando me enfado (o estoy triste o tengo miedo) escribo una carta**

Objetivos específicos de la actividad:

1. Tomar conciencia e identificar adecuadamente las emociones negativas primarias.
2. Aprender un recurso sencillo para afrontarlas, mediante simbolización y personificaciones que faciliten la gestión emocional.
3. Tomar conciencia de aspectos positivos que adquieren carácter proactivo al ser narrados.

Justificación: Verbalizar (que implica tomar conciencia) del estado anímico que se está experimentando. Para evitar la reacción disparada, irreflexiva y automática prevista por nuestro sistema defensivo (la vía rápida) se plantea su traslado al formato verbal pensado y luego escrito. De ese modo da sobradamente el tiempo necesario para que actúe la “vía lenta” (que implica razonamiento o pensamiento a nivel cortical), evitándose conductas indeseables e impensadas.

Descripción: Al escribir la carta hay que elegir la persona o ente al que nos dirigimos. Cuando se padece miedo cronificado o frecuente, es el objeto de nuestro miedo el destinatario de la carta; de ese modo, se racionaliza la relación con el mismo y se reajusta la magnitud de la emoción a su causa, es decir, a la medida en que el miedo es justificado (casi siempre el miedo es desproporcionadamente grande en relación a la causa).

Cuando se padece ira frecuente, el destinatario de nuestra carta debe ser la persona que, al menos en una ocasión, fue la víctima de nuestra ira. La carta puede ser bidireccional, es decir, esa persona “responde” y genera un carteo donde la empatización con la víctima actúa reajustando el impulso iracundo y permitiendo la actuación de la “vía lenta”, reflexiva.

Cuando la emoción a trabajar es la tristeza cronificada o frecuente, es útil dirigir la carta a la persona que deseáramos ser cuando “seamos mayores”, contarle nuestras ilusiones, y concretar en una persona futura con la que nos identificamos plenamente deseos que ahora están atrapados en la red de la tristeza.

Duración: Indefinida.

### **Actividades anexas**

Me parece fundamental tener un repertorio de actividades opcionales para procurar un ritmo adecuado a las sesiones y

orientar al alumnado al estado anímico de distensión y apertura adecuado. Algunas de las experimentadas son:

-Trabajo con arcilla

Los alumnos experimentan un conjunto multisensorial que les permite, por un lado, extraer recuerdos vivenciales y generar modelos mentales correspondientes a las sensaciones táctiles y visuales por separado, y, por otro, establecer correspondencias entre acciones gestuales con resultado textural (textura táctil) y los efectos visibles. El establecimiento de estas conexiones es de extraordinaria importancia al permitir progresivamente prever los efectos a partir de las acciones, y regular éstas en función del resultado pretendido.

Como se comentó en relación a uno de los trabajos seleccionados como referentes del presente programa (Martínez Ruiz y Martínez López, 2017), las actuaciones artísticas relacionadas con el tacto, especialmente las que implican interacción entre sujeto y materia, aportan un valor reminiscente de fuerte carga emocional, al ser el tacto una de las modalidades prioritarias en las edades más tempranas. Lo que la conversación verbal no consigue (por ejemplo, en el contexto psicoterapéutico), por no alcanzar los profundos estratos que custodian emociones ancladas en los tres primeros años de vida, pueden aflorar atraídas por las sensaciones táctiles y táctilo-visuales que acompañaron su cristalización emocional.

## -Bailamos la música

En esta actividad, los alumnos deben bailar atentos al tono emocional de la música que escuchan. El o la arteterapeuta o docente habrá seleccionado previamente cortes de música que inspiren emociones diversas, que vayan desde la música triste de violín hasta los ritmos africanos más refrescantes. La base de esta dinámica será el juego de las estatuas, por lo que cuando la música se pare, los alumnos deberán quedar congelados en el acto y luego retomar el movimiento.

Esta actividad se puede hacer al inicio de clase y pasar del movimiento y el desenfreno a los ritmos más pausados y relajantes para inducirlos a un estado de calma previo a la sesión.

-¿Qué película somos?: aprendemos a distinguir emociones (actividad resumen de las emociones)

En esta dinámica, se divide la clase por grupos y cada uno deberá escoger la escena de una película que tenga el tono emocional que les haya tocado mediante un sorteo secreto previo: –alegría, miedo, tristeza o ira- . Deberán representarlo en absoluto silencio frente a sus compañeros y éstos, deberán adivinar de qué película se trata. Luego se puede reflexionar acerca del por qué escogieron tal escena, cómo se sienten los personajes y cómo se han sentido ellos al representarlo.

-Visionado de películas pertinentes.

-Juegos relajantes (masaje de manos, carreras de tortugas, yoga...) y excitantes (juego de las estatuas, adivinanzas...)

-Árbol o corazón de huellas (actividad de cierre): para cerrar el ciclo arteterapéutico se propondrá una actividad en la que todos los asistentes al taller plasmarán la huella de su mano en un papel continuo tomando forma de árbol o corazón. Se explicará la analogía entre el árbol que crece y la semilla de los conocimientos que ellos han adquirido que debe crecer dentro de ellos y cultivarla cada día.

### **3.6. Evaluación**

#### ***3.6.1. 1º de Primaria***

El grupo de 1º de primaria presentó numerosas dificultades para la organización de los miembros que componían los grupos propuestos, por lo que a menudo, el sorteo de los integrantes debía darse hecho de antemano. También mostraban serias dificultades para mantenerse en un buen estado de concentración en una sola tarea, por lo que fue el grupo con el que más dinámicas llevé a cabo y también con el que pude llegar a un menor nivel de profundidad.

En el apartado de la alegría, además de la actividad de La flor de la alegría, llevamos otras a cabo como: el saco de los deseos, cantos, masajes de manos y visionado de vídeos. Los encontré

muy participativos con todas las actividades propuestas y con una gran ilusión por el taller.

**Figura 30**

*Dinámica de la Flor de la Alegría. Grupal*



Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2016)

**Figuras 31 y 32**

*Dinámica de la autoestima ¿quién es quién? Grupal*



Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2016)



En el apartado de la ira, la actividad principal propuesta fue llevar a cabo unos teatrillos que tendrían como trama conflictos que se daban en casa o en clase de los alumnos tales como : cuando mi hermano me pega, cuando me riñen y yo no tengo la culpa, cuando me ignoran en clase...En un primer momento traté que escribiesen los guiones para que a la hora de representarlos les fuese más sencillo recordar su rol, pero escribir les suponía un gran esfuerzo y no les facilitaba concretar sus ideas, por lo que dejé un tiempo para el acuerdo y otro para la improvisación. Tuve a menudo que intervenir para que los teatros terminasen porque se alargaban perdiendo de vista el objetivo, y otros sin embargo, eran apenas dos frases. Por esto, pienso que para actuaciones futuras, quizá debería llevar guiones o esquemas muy sencillos para que ellos solo tengan que interpretarlos y luego exponerlos a reflexión, puesto que la tarea de estructurar las tramas se hizo demasiado ardua para esas edades. Es destacable que todos, sin excepción, dieron una solución positiva al desarrollo del conflicto.

En el apartado de la tristeza, la actividad de la flor de la tristeza fue la que más información me dio acerca de los usuarios, tanto por las ideas espontáneas como por las que surgieron en comparación con la de la alegría, que aún conservábamos en clase. Los niños pidieron llevárselas a casa y comentarlas con los padres, lo cual me pareció un indicativo muy favorable de

mejora de la comunicación relacionada con las emociones más allá del ámbito escolar.

En el apartado del miedo, cada niño dibujó su escudo y su arma. Hubo muchos niños que no sabían cómo dibujar su tótem escogido y otros que no quisieron relacionar el animal del escudo con los valores de fortaleza, valentía, bravura, sino con ternura, belleza... por lo que creo que no entendieron del todo la misión del escudo antimiedos

### Figura 33

#### *Dinámica Escudo Antimiedo*



Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2016)

En cuanto a la actividad 4 (vasija de deseos), a la mayor parte de los niños les costó mucho desprenderse de su vasija y regalarla, y a menudo no les gustaba la que recibían del compañero, por lo que la actividad acabó con tintes de amargura. Esta es una de las actividades que debí replantear para cursos superiores.

**Figura 34**

*Vasijas de los buenos deseos.*



Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2016)

Para terminar, hicimos la dinámica del árbol de las huellas (Figura 35) en la que todos plantaban la huella de su mano tintada en color verde dibujando la copa del árbol, y añadían su nombre con permanente. Las profesoras lo hacíamos en marrón para el tronco. Discutimos acerca de que había significado para

ellos mi paso por su clase, qué habían aprendido, si les había gustado o qué les había gustado más. Muchos dijeron que la Flor de la Alegría, y otros que los teatros de la ira. Como estaban muy tristes ante la despedida hablamos de la huella que deja cada persona en nuestra vida, aunque esté poco tiempo en ella. Y que precisamente, esas pequeñas cosas que habíamos hecho en clase eran como semillas que ellos debían cultivar para que crecieran y se irguieran grandes como nuestro árbol. Terminamos la clase con el visionado del vídeo recopilatorio de las sesiones, y me sorprendieron regalándome un cuaderno en el que firmaban y escribían cosas que les habían gustado de las sesiones.

### Figura 35

*Árbol de las Huellas. Trabajo comunitario*



Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2016)

En mi opinión, conseguí reforzar la noción bastante concreta que ellos tienen de las emociones a esa edad, dado que trabajábamos sobre sus propias experiencias y se pudo trabajar en el aula con una gran variedad de situaciones.

### **3.6.2. 2º de Primaria**

El grupo de 2º fue también muy participativo. Estaban muy ilusionados con la llegada del taller, pues los alumnos de 1º, con los que tenía sesiones alternas, comentaban sus experiencias con los mayores. Este gran afán les llevaba a ser bastante meticulosos en el desempeño de las tareas, y su constancia era bastante más elevada que en el grupo de 1º, por lo que el volumen de las actividades desarrolladas fue menor.

En este grupo cabe destacar la presencia de un niño con síndrome de Down, que tenían que se integraba perfectamente en las dinámicas con los compañeros pero al que había que adaptar las indicaciones de las actividades; y la presencia de otro niño con autismo severo que en muchas ocasiones interrumpía el taller o impedía su desarrollo hasta que se lo llevaban a otro aula. Este hecho trastornaba un poco a los alumnos, que debían reanudar tareas delicadas vinculadas con los sentimientos justo tras haber presenciado un enfrentamiento fuerte entre el alumno y la profesora, con a menudo resultado de expulsión y castigo del mismo.

### Figura 36

Niño con necesidades educativas especiales en la dinámica La Flor de la Alegría



Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2016)

La actividad que creó más expectación entre los alumnos fueron los teatros en los que representaban conflictos y trabajábamos así el bloque de la ira desde un nivel experiencial. Dedicaron una sesión a la formación de grupos, que en este curso sí pudo ser por acuerdo, y a la preparación de un guion que podían dejar abocetado por escrito. Las actuaciones fueron más organizadas que en primero. En esta ocasión, la tutora del curso me insistió en dar tiempos concretos a los niños para que aprendiesen a autogestionarse y trabajamos bastante sobre esa premisa. En el caso de los teatros, fue habitual que los niños se excediesen en el tiempo de sus actuaciones y la tutora tuviese que llamarles la

atención para que se ajustasen o cerrasen la representación y pudiésemos dar paso al debate. En esta clase, también todas las soluciones a los conflictos que se dieron fueron positivas; no obstante, de entre los espectadores surgieron varias alternativas a los finales propuestos, lo cual fue muy enriquecedor.

### La eficacia

—a efectos de gestión emocional del conflicto— de esta tarea radica en su multidisciplinariedad, que permite establecer conexiones profundas entre lenguajes aparentemente dispares. Estas conexiones actúan como puentes que permiten el tránsito reversible por el mundo de los significados que finalmente conectan lenguajes formalmente distintos; pero los significados así “traducidos” son comunes, lo que permite un juego interdisciplinar extraordinariamente enriquecedor. Por otro lado, la acción teatral concita tanto la actuación del cuerpo, como las acciones plásticas en la elaboración de las señas de identificación de cada rol y las expresiones verbales que acompañan a las acciones.

### Figura 37

*Mostrando las obras “bosque de la alegría y la tristeza”*



Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2016)

En el bosque de la tristeza encontramos un buen espacio para el debate, dado que la flor de la alegría aún estaba muy reciente y las habíamos dejado en clase con el propósito de poder colgarlas y hacer dos ristras o bosques y poder compararlos. Invité a los niños a averiguar por qué el bosque triste estaba triste, en qué se diferenciaba del alegre, qué colores habían elegido y por qué. Me pareció muy interesante, dado que hubo respuestas muy dispares. Había niños que argumentaban que estaban triste porque “no tenían amigos”. Esto es claramente una proyección de un posible motivo de tristeza del niño, dado que las flores no tienen amigos. Otro argumentó que “porque no tenía suelo y no



se podía alimentar”. Esto nos sirvió para hablar un buen rato de cuál era el suelo o sustento de cada uno, qué era imprescindibles para que fueran felices, a lo que muchos respondían con “papá y mamá”, o “mi perro”, “mis juguetes”, “comer y los videojuegos”. Otro argumentó que porque no llovía, por lo cual ya no estaba proyectándose sobre la planta sino que era el propio árbol sintiendo sus posibles necesidades y carencias. Otro niño argumentó que estaba triste porque había sol. Y yo no le entendí y le pregunté que por qué, si el sol nos pone calentitos y nos hace estar a gusto. Y me respondió que porque seca el agua y se muere. Me pareció un razonamiento bastante más complejo. Me fue muy curioso observar cómo algunos niños recurrían a esa estrategia y otros a las anteriores.

### **Figuras 38 y 39**

*Dinámica Escudo Antimiedo. Grupal*



Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2016)

En cuanto a la práctica del escudo antimiedos, solo destacar que un padre contactó conmigo para decirme que su hija se había llevado a la cama un tal escudo antimiedos para que la protegiese de las pesadillas. Y eso me llenó de gratificación.

### **3.6.3. 3° de Primaria**

En tercero de primaria, la práctica de la flor de la alegría les llevó dos sesiones completas para realizarlas. Aunque son totalmente autónomos en el sentido de limpieza de pies y manos, se piensan con detenimiento cuáles son las actividades que rellenarán los pétalos de su flor, o las personas que ocuparán sus hojas. Se demoran mucho en decorar el fondo y me piden desde el primer momento poder llevárselas a casa. En las figuras 38 y 39 podemos apreciar a B., un niño con autismo severo pero un coeficiente intelectual que le permite realizar las actividades perfectamente, aunque normalmente era ayudado por alguno de sus compañeros o por la pedagoga terapéutica (PT en adelante) que estaba a su cargo.

## Figuras 40 y 41

*En el proceso de trabajar la huella*



Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2016)

Con la actividad de los teatros crean una gran expectación porque traen disfraces de sus casas, pintura de cara y accesorios varios. Los teatros resultan muy divertidos y también todos los conflictos se resuelven de manera positiva.

En la dinámica del escudo antimiedos me llama la atención la de animales de granja que dibujaron los niños. He de recordar que este curso es el encargado de la granja. Aun así, les preguntaba si un conejo les parecía un animal muy valiente o que les infundiese valor y me respondió una de las alumnas que a ella sí, porque el conejo podía vivir en una granja rodeado de un montón de niños y a pesar de que no estar en su medio natural, el campo, y ser feliz. Me pareció una reflexión muy acertada acerca de cómo combatir el miedo, buscando la felicidad y la

tranquilidad a pesar de estar en un medio hostil. Vemos algunas representaciones en los gráficos 39 y 40.

#### **Figuras 42 y 43**

*Dinámica Escudo Antimiedo.*



Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2016)

#### **3.6.4. 4º de Primaria**

En el grupo de cuarto de primaria me encontré características muy diferentes a los tres grupos predecesores. En primer lugar, los niños y las niñas de este curso presentaban múltiples problemas para trabajar en grupos mixtos. Se sienten atraídos entre ellos y eso causa a menudo conflictos y rechazo. Además es un grupo bastante rebelde y con dificultades para mantener el orden y el silencio. Todo esto hace muy difícil llevar las sesiones dentro de los plazos previstos y se hace necesaria la intervención del tutor a menudo.

Con la flor de la alegría todos se muestran bastante entusiasmados. Hacemos también dinámicas en el exterior, pintando murales e incluyendo elementos de la naturaleza.

Con la práctica de la tristeza, muchos de los alumnos contestan con evasivas y frases que saben que tienen sentido pero que no les implican. Es más difícil que se abran frente al grupo. En la práctica del escudo antimiedos se entusiasman bastante. En general, diseñan sus escudos de manera muy meticulosa, y agregan espadas, pero el tiempo para reflexionar sobre esta actividad se nos queda muy reducido y dudo de que hayan asimilado el significado profundo del escudo y su utilidad y que en cambio solo se hayan quedado en el puro ejercicio decorativo.

En la actividad de los teatros surgió un imprevisto considerable. Uno de los conflictos que se habían seleccionado como trama para uno de los grupos era el bulling, y se dio el caso de que el chico que interpretaba a la víctima estaba en la realidad ejerciendo ese papel entre sus compañeros. Desde la dirección del colegio decidieron que la representación de ese papel frente a su clase no haría otra cosa que reforzar su posición de víctima y que era lo último que debía hacerse en ese caso. Por eso, decidieron que en la actividad no podía haber nada negativo. No podía haber conflicto. Esto hizo que los alumnos al enterarse se enfadaran y no quisieran participar pues no sabían cómo actuar si no había un conflicto, aunque fuera muy leve. En mi opinión, hubiera bastado con intercambiar los guiones y que otro grupo representase la obra del compañero, o que se cambiasen los papeles de los miembros del grupo. Pero de cualquier forma, es

algo a tener en cuenta, que al representar algún conflicto no estemos haciendo una labor de catarsis y reflexión sino también una labor de potenciación. (Ver figuras 42 y 43)

### **Figuras 44 y 45**

#### *Teatros de conflicto*



Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2016)

En suma, como punto de dificultad cabe resaltar que el elevado número de participantes dificulta mucho la posibilidad al arteterapeuta de atender con el tiempo y la profundidad que en ocasiones requiere cada alumno, y hay cuestiones que se quedan en el aire y no se pueden llegar a sostener en su totalidad. Es por eso que en los talleres más delicados, como la tristeza o la ira, las actuaciones debían ser bast

ante superficiales y todos los ejemplos sacados en el aula debían de distanciarse de los alumnos, porque una profundización excesiva podría dar lugar a situaciones difíciles de controlar.

Por último, añadir que no creo que se haya hecho tanto una labor terapéutica propiamente hablando como de crecimiento personal, cohesión grupal e integración (más en la línea de la EAT). A nivel individual no ha habido terapia y a nivel grupal creo que tampoco sería ese el término correcto pues el número de alumnos lo hacía inviable, como he explicado en el párrafo anterior, por lo que creo que la EAT puede ser muy valiosa en el ámbito escolar pero desde este enfoque. E incluso creo conveniente cambiar el nombre por Crecimiento personal o Educación en las emociones, algo que no implique el término terapia que resulta un impedimento ante los padres.

Dado que el instrumento evaluativo han sido la observación y la observación participante, se presenta una rejilla simplificada que permite conectar los objetivos marcados (como específicos de la intervención) con una valoración de su grado de cumplimiento.

**Figura 46**

*Rúbrica de evaluación*

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
Identificar en uno mismo y en los demás las emociones básicas					
Rentabilizar los recursos ofrecidos para gestionar las emociones					
Mostrar disposición positiva y utilizar recursos para la comunicación emocional y valorar su importancia					
Aprender vías artísticas de expresión y comunicación					
Mejorar el clima de clase y los lazos afectivos, disminuyendo la violencia					

Nota: Fotografía obtenida por la autora (A. Montero, 2020)



### ***3.6.5. Valoración personal de la experiencia***

En este caso, la maestra que me acompañaba en la intervención no era especialista en AT ni arteterapeuta pero sí era profesora del centro y pudo transmitirme muchas técnicas propias de su especialidad, tales como cómo captar la atención de sus alumnos, el uso del cuenco tibetano (para poner orden y relajar), la dosificación del tiempo, la distribución apropiada de las actividades y el tiempo de limpieza y recogida, la atención hacia las pequeñas eventualidades aprovechándolas para la propia clase, el poder de las canciones para redirigir la atención, entre otras.

Además, estuvo a mi disposición para la obtención de material o para debatir cualquier asunto siempre, por lo que me facilitó en todo cuanto pudo el desarrollo de la intervención. Por mi parte, tuve la ocasión de mostrarle técnicas de Educación Artística Terapéutica adaptadas a su implementación por parte de docentes, puesto que no se hace auténtica terapia sino una aplicación de recursos arteterapéuticos al entorno escolar, tanto con fines preventivos o “terapéuticos” (relacionados con problemáticas presentes, como violencia, acoso, etc.) como, fundamentalmente, para la gestión emocional y el crecimiento personal.

#### 4. DISCUSIÓN

Si comparamos la intervención que sustenta el presente trabajo con sus precedentes, observamos en primer lugar que las diferencias metodológicas en la evaluación de resultados no implican variaciones sustantivas en los mismos. Así, el trabajo correlacional de Calderón-Garrido (2018) ratifica el poder de la creación como factor de bienestar y el estudio experimental de Venegas-Farfano (2014) obtiene resultados en cuanto al limitado poder sanador de la expresión en sí misma, si no va acompañada de estrategias específicamente destinadas a la transformación o cambio emocional. Ambos estudios se enmarcan en contextos de investigación cuantitativa, mientras que los de Herves (2014) y Román Benticuaga (2014) utilizan metodologías de evaluación cualitativa. No obstante, los resultados también muestran la eficacia de la educación artística terapéutica (o en los estudios de Duncan -2007- o Vanegas-Farfano -2014-) para la gestión eficaz y saludable de las emociones, en general, y el conflicto emocional, en particular.

Es preciso recordar que el estudio experimental de Vanegas-Farfano (2014) analiza conductas puntuales relacionadas con actividades gráficas que tienen un valor muy específico. Por otro lado, podríamos observar cierta disparidad entre lo expuesto por Duncan, con su énfasis en la “proyección” fundamentalmente promovida por el inconsciente (y en todo caso un componente

de la expresión) y lo encontrado por Vanegas-Farfano (2014) en su estudio experimental: que la expresión no amortigua la sensación de estrés, y la distracción es más eficaz a esos efectos. No olvidemos que el estrés no es una emoción en sí mismo, pero participa intensamente en algunas de las emociones primarias (particularmente miedo e ira). Ésta es la razón por la que este estudio constituye un referente de interés en el programa realizado. Pero la lectura que extraemos de los resultados de Vanegas-Farfano no va tanto orientada a la primacía saludable de la distracción sobre la expresión (en la gestión del estrés), como a la toma de conciencia acerca del poder limitado de la expresión en la elaboración saludable del estrés presente en las emociones perturbadoras.

Esto parece contraargumentar el énfasis puesto por Duncan (2007) en la proyección (componente expresivo). Las cuatro fases propuestas por esta autora (1. Observar y dar nombre, 2. Invitar a Explorar, 3. Experimentar y Ejercitar, 4. Integrar y Conciencia) se focalizan claramente en la descarga de material inconsciente cuya elaboración consiste precisamente en la toma de conciencia, es decir, su integración como material consciente. La influencia gestáltica es evidente, pero si observamos el proceso arteterapéutico desde una óptica menos “interiorista”, vemos que la cuatro fases prácticamente se resuelven sin salir del recinto de la expresión: primero inconsciente, consciente después. Creo importante, no obstante, traer a colación la

exposición de Duncan precisamente por crear el contrapunto conceptual necesario a la limitación del poder de la expresión que Vanegas-Farfano descubren en su estudio.

En este sentido, y con independencia de que el estudio de Vanegas-Farfano se centre en una experiencia no emocional (el estrés), sin embargo viene a poner el dedo en la llaga en cuanto al magnificado valor de la expresión en sí misma como factor terapéutico. En esta misma tesis se ha defendido por extenso que la expresión en sí misma tiene un limitado poder sanador, e incluso puede resultar contraproducente como parece ocurrir en el caso de la ira.

Por todo ello, nos centramos particularmente en las actividades que implican un cambio de perspectiva acerca de la emoción conflictiva o perturbadora. Primero se expresa en un contexto controlado, de rememoración simulada (que amortigua su impacto, pero cualitativamente la emoción sigue siendo identificable y diferente –suficientemente diferente- de las otras), para pasar inmediatamente “al juego creador”, que reinterpreta la emoción de modo que ofrezca recursos para su gestión, se evite la sensación de impotencia y se produzca un giro conceptual que otorgue perspectivas de autoeficacia, es decir, que re-presenten la emoción como susceptible de ser elaborada eficazmente de modo saludable (alterando su vivencia subjetiva).

Es necesario destacar el sentido de la inclusión del documento presentado por Duncan, por separarse, no sólo en su inspiración teórica sino también metodológica, del resto de los documentos. Hemos comentado que su filiación gestáltica y, a otro nivel, psicoanalítica, resulta excepcional en el conjunto de la documentación seleccionada como referentes directos de nuestro programa. El motivo principal de su inclusión radica en que concibe las fases iniciales del trabajo arteterapéutico como dimanantes de una estructura emocional fundamentalmente inconsciente. La importancia que esta autora concede al “nombrar” como fase que marca el proceso terapéutico indica un salto del material inconsciente a la consciencia, puesto que ese “nombrar” implica un procesamiento simbólico de cuyo resultado emana un producto susceptible de hacerse consciente, y que, normalmente, es consciente (salvo, por ejemplo, en la escritura automática). Esta doble vía del procesamiento emocional nos lleva directamente a los planteamientos biológicos que muestran una “vía rápida” (del estímulo al órgano sensorial y de éste directamente a la amígdala) y otra “vía lenta” (que implica el paso de la información por la corteza cerebral antes de alcanzar la amígdala, centro del procesamiento emocional junto con el hipocampo). La vía rápida, recordando los estudios de LeDoux (1986, 1987, 1990, 1996, 2000) es inconsciente, automática e incontrolada. Envía la “traducción” fisiológica de la emoción al bulbo raquídeo y de ahí a los sistemas nerviosos autónomo y somático, que controlan la

manifestación física de la emoción y la preparación para una reacción muy rápida, eficaz para la supervivencia, y acorde con el estímulo desencadenante.

Esta doble vía, como se dijo en los fundamentos teóricos, resulta de enorme interés por entrañar las claves que permiten que reconozcamos una emoción. Este reconocimiento es el primer e imprescindible paso para el control emocional y la actuación de manera consciente y no disparada. Pero el hecho de que esta dialéctica inconsciente-consciente pueda convertirse en un recurso sanador es precisamente por la intervención artística. El arte constituye un lenguaje que, a diferencia del verbal –no literario-, permite la emergencia, libre de filtros, del material inconsciente. El material está signado ya con las claves que permite su conversión a consciente, sin necesidad de una “interpretación”. Esta interpretación es más que arriesgada, especialmente si no la hace el propio sujeto, con o sin la ayuda del terapeuta. Y evidentemente, tal interpretación está totalmente fuera del ámbito de la EAT, es decir, el docente no “interpreta” el “sentido oculto” de lo que, a su siempre discutible juicio, los dibujos de los niños revelan. El docente debe limitarse a proponer recursos que permiten una toma de conciencia natural y espontánea de emociones, en contextos de una incentivación segura, protegida. Seguidamente a esta toma de conciencia que hace (o no) el propio niño, la actividad transformatoria permite desarraigar los aspectos más nocivos de

las emociones negativas, o al menos visualizarlos desde perspectivas donde el sujeto se percibe poseedor de recursos para el control emocional, tanto el impacto subjetivo de la emoción perturbadora como la conducta consecuente con ella, que suele resultar problemática personal y socialmente.

## **5. CONCLUSIONES**

### **Conclusiones referidas al desarrollo concreto de la intervención**

Los niños atendidos forman parte de diferentes grupos con características propias y que creaban distinciones frente a los otros cursos, tanto por puras cuestiones de desarrollo vital, como por experiencias vividas, heterogeneidad de los miembros o factores interculturales, entre otros. Todo ello hacía necesario la adaptación del plan de actividades a cada uno de estos grupos, por lo que concluyo que es útil realizar un esquema general de intervención, pero que a la hora de ponerlo en práctica, son muchos los factores susceptibles de alterarlo y que es bueno y necesario tenerlos en cuenta para que la actividad sea realmente efectiva y productiva para los usuarios. La capacidad de adaptación ante las contingencias que puedan producirse debe ser vital en la formación como arteterapeuta o en la EAT porque es vital en el ejercicio de la AT.

Un factor que compartían todos los cursos es el número de alumnos, que oscilaba en torno a los 25. Esta cifra a efectos prácticos me ha resultado difícil de manejar. En mi opinión, creo que este tipo de intervención enfocada a la educación emocional y el crecimiento personal y grupal de los alumnos debería efectuarse en grupos más pequeños, quizá en torno a 10 sería una cifra manejable. O añadiendo más personas responsables de llevar el taller.

Al trabajar con niños, el factor juego se hace indispensable. Debe ser una constante: el niño debe percibir que está haciendo algo emocionante y atractivo, porque de lo contrario, perderá el interés por la actividad y puede contagiar su desinterés a los compañeros. Me parece esencial para solventar este tipo de situaciones que el docente cuente con un acervo de recursos pedagógicos y arteterapéuticos destinados a este fin. Recursos que dinamicen, que relajen, que sirvan de puente a otra actividad, que ayuden a trabajar en grupo o en solitario. Un almacén de dinámicas y expresiones que ayuden a dirigir y orientar la atención de los alumnos.

También considero muy importante que el docente que aplica recursos arteterapéuticos se informe profundamente acerca de las peculiaridades que presenten los alumnos que se encuentren en los programas de integración, para prever posibles situaciones conflictivas o tener más opciones de acción y reacción. Este trabajo es una formación adicional que creo muy



conveniente, dado que cada vez más, los colegios abogan por la implantación de programas de integración de alumnos con discapacidades en sus aulas.

Se aprecian diferencias ostensibles tanto en el lenguaje empleado para dar indicaciones, como en la velocidad de ejecución y nivel de profundización en las mismas en función del rango de edad de los alumnos y es la variable más influyente a la hora de readaptar las actividades propuestas; pero en suma, puedo decir que la implicación del alumnado ha sido muy elevada y los resultados obtenidos durante el proceso llevado a cabo en las aulas, muy satisfactorio.

Por último, comentar que, tal como se establece en la EAT, no se ha hecho tanto una labor terapéutica como de crecimiento personal, educación emocional, cohesión grupal e integración. A nivel individual no se puede hacer terapia en el contexto escolar y a nivel grupal creo que tampoco sería ese el término correcto pues el número de alumnos lo hace inviable, como he explicado en el párrafo anterior, por lo que creo que la EAT sí es una alternativa valiosa en el ámbito escolar.

### **Conclusiones generales**

La tesis en su conjunto consiste en el establecimiento de conexiones bilaterales entre la fundamentación teórica (sobre todo adscrita al enfoque psicofisiológico, como marco teórico con mayor alcance explicativo para nuestros propósitos, y

sostenido por mayor cúmulo de evidencia científica), y la propia intervención práctica de EAT en contexto educativo. De las aportaciones de índole fisiológico aquí comentadas, se destaca la doble vía ya descrita por LeDoux (VF). Esta doble vía en el procesamiento emocional de las emociones primarias resulta extraordinariamente sugerente para enfocar la gestión emocional como toma de conciencia (vía lenta) de los impulsos inconscientes (que alimentan las reacciones automáticas y disparadas, vinculadas a la vía rápida). El procesamiento rápido impide una evaluación que permita optimizar la reacción a nivel personal y social. Todas las actividades llevadas a cabo en la intervención se basan en una toma sugestiva de conciencia en la que el sujeto reconoce el tono emocional que siente, y prevé básicamente las consecuencias de la reacción conductual. Esto le permite reconducir su actuación en el mundo de forma que las emociones no le dominen, sino que el sujeto las domine proporcionándole percepción de autocontrol y autoeficacia, sensaciones ambas nutrientes de un autoconcepto sano y positivo. Esta intervención rentabiliza los descubrimientos de la orientación psicofisiológica y ofrece recursos probados para, a partir de la evidencia sobre procesamiento emocional, ofrecer recursos útiles para la gestión emocional mediante actividades viables en un contexto educativo normal.

Otra conclusión a subrayar es que el uso de las artes para la gestión emocional en contexto educativo resulta eficaz, aparte

de insertarse de manera natural en los currícula. Esta eficacia se justifica primordialmente porque el trabajo artístico combina acciones de origen inconsciente y acciones conscientes, permitiendo establecer ese puente que conecta el pensamiento racional con las emociones y los impulsos experimentados no racionalmente. El ejercicio artístico genera climas creativos no invasivos, no intrusivos; el sujeto da rienda suelta a su expresión sin sentir la intromisión de personas, ideas o sentimientos extraños. Pero, ese clima favorecedor de los actos expresivos espontáneos, convenientemente guiado, permite el desarrollo de elaboraciones y procesamientos conscientes que faciliten el manejo eficaz de las emociones primarias.

La intervención realizada apoya la eficacia formativa y terapéutica de las artes a nivel de gestión emocional, en la línea de la documentación aportada como referentes directos, y más genéricamente engranada en la documentación que sustenta el conjunto de evidencia sobre emociones primarias a nivel psicofisiológico y cognitivo.

No obstante, no se pueden obviar las dificultades encontradas en la realización de la intervención, sobre todo en el sentido de que la inserción de este tipo de actividades en el currículum académico requiere reajustes, a veces importantes. Los currícula se construyen mediante herramientas que organizan toda la acción docente y discente, normalmente recogidas en el proyecto de centro. Aunque nuestra intervención se realizó

integrándose de manera bastante natural en el devenir académico normal, no siempre esto es posible y constituye un hándicab para la implementación de este tipo de acciones formativas. Sería precisa una mayor conciencia acerca de la importancia de la educación emocional y de la utilidad de las artes en prosecución de este fin. Este reconocimiento se está produciendo ya, de hecho, sobre todo en lo referente a la importancia de que la educación emocional. El convencimiento de que las artes constituyen instrumentos ideales en la identificación y gestión de las emociones es, en líneas generales en España, todavía una asignatura pendiente.

Pero, sin duda, el vínculo artes-emociones se va a ir abriendo paso inexorablemente, porque la sociedad necesita ser educada en aquello que protagoniza gran parte de las vidas y de las decisiones tomadas, con sus consecuencias: las emociones. Existe ya cierto cúmulo de evidencia sobre la eficacia de las artes (como arteterapia o como educación artística terapéutica) para el reconocimiento y una sana gestión emocional. Pero es necesaria más investigación (y difusión de esa investigación, que cale socialmente) para que en todas las escuelas las artes puedan ejercer su capacidad en la formación emocional. He aquí un ámbito de expansión del conocimiento que se abre a la investigación, impulsado desde su origen por su dimensión aplicativa y su cada vez más probada utilidad en la mejora de los individuos y las sociedades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Americana de Arte Terapia (AATA) (2019). About Art Therapy. <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>

Asociación Británica de Arteterapia (BAAT) (2021). <https://www.baat.org/About-Art-Therapy>

Asociación Española de Arteterapia (ATE) (21 de enero 2021). <http://arteterapia.org.es/que-es-arteterapia/>

Adolphs, R., Damasio, H., Tranel, D., Cooper, G., Damasio, A.R. (2000). A role for somatosensory cortices in the visual recognition of emotion as revealed by three-dimensional lesion mapping. *Journal of Neuroscience*, 20, 7, 2683-90

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behavior*: Open University Press.

Ajzen, I. (1991). The Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Allport, G. (1937). *La personalidad. Una interpretación psicológica*. Harvard, University Press.

American Psychiatric Association (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. VA, Asociación Americana de Psiquiatría.

Anderson, F. E. (1994). *Art-centered education and therapy for children with disabilities*. Charles C. Thomas.

Arbués, A. y Garrido, R. (Coord.) (2013). *Arteterapia en el ámbito de salud mental*. ASANART.

Argyle, M. y Lu, L. (1990). The happiness of extraverts. *Personality and Individual Differences*, 11, 1011-1017.

Armony, J.L. y LeDoux, J. (2010). Emotional responses to auditory stimuli. In A. Palmer and A. Rees (Eds.), *The Oxford handbook of auditory science: The auditory brain*, pp. 479–505. Oxford University Press.

Asociación de centros educativos Waldorf (2021). Recuperado de <http://colegioswaldorf.org/pedagogia-waldorf/>

Astudillo, W. y Mendinueta, C. (2008). *El cine como instrumento para una mejor comprensión humana*. Ediciones universidad de Salamanca.

Ayuntamiento de Gines (2021). Recuperado de <https://rb.gy/2dx63r>

Barret, L. (2006). Solving the Emotion Paradox: Categorization and the Experience of Emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 1, 20-46.

Barret, L. (2013). Psychological Construction: The Darwinian Approach to the Science of emotion. *Emotion Review*, 5, 4, 379-389.

Beck, A.T. y Clark, D.A. (1988). Anxiety and depression: An information processing perspective. *Anxiety Research*, 1, 212-214.

Belinchón, M.; Igoa, J.M. y Rivière, A., (2009). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Trotta.

Ben-Ze'ev, A. (2000). *The subtlety of emotions*. The MIT Press.

Berghoff, B. (2000). New ways of thinking about assessment and currículo. *Focus on Exceptional Children*, 32 (7), 1-12.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra, R. (2018). *Universo de emociones*. Val PalauGea Comunicación.

Bisquerra, R. y Hernández, (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del psicólogo*, 38 (1), 58-65.

Brehm, J.W. (1966). *A Theory of Psychological Reactance*. Academic Press.

Brehm, J.W y Brehm, S. (1981). *Psychological Reactance: A Theory of Freedom and control*. Academic Press.

Breuer, J. y Freud, S. (1893). Estudios sobre la histeria. En *Obras completas, tomo II*. Amorrortu.

Bromberg, E. (2004). *Art therapy survey results*. <http://hometown.aol.com/veenacava/myhomepage>.

Bush, J. (1997). *The handbook of school art therapy: Introducing art therapy into a school system*. Charles C. Thomas.

Bybee, J. (1998). *Guilt and children*. Academic Press.

Calderón-Garrido, D., Martín-Piñol, C., Gustems-Carnicer, J., Portela-Fontán, A. (2018). La influencia de las Artes como motor de bienestar: un estudio exploratorio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30 (1), 77-93.

Callejón Chinchilla, M.D. y Granados Conejo, I. (2003). Creatividad, expresión y arte. Terapia para una educación del siglo XXI. *Escuela Abierta*, 6, 129-147.



Cannon, W.B. (1931). Again the James-Lange and the thalamic theories of emotions. *Psychological Review*, 38, 281-295.

Cannon, W.B. (1932). *The Wisdom of the Body*. W.W. Norton.

Cano Ballesta, J. (1995). *Miguel Hernández. El hombre y su poesía*. Cátedra.

Carver, Ch.S. y Scheier, M.S. (1999). Themes and issues in the self-regulation o behavior. En R.S. Wyer Jr. (Ed.). *Perspectives of behavioral Self-Regulation: Advances in Social Cognition (XII)* (pp- 1-105). Laurence Erlbaum Associates.

Caseras, X., Garner, M., Bradley, B.P., Mogg, K. (2007). Biases in visual orienting to negative and positive scenes in dysphoria: Ane eye movement study. *Journal Abnorm. Psychol.*, 116, 491-497.

Chauchard, (1972). *El cerebro y la mano creadora*. Madrid: Narcea, citado por Merodio, I. (1981): *Expresión plástica en preescolar y ciclo preparatorio*. Narcea.

Cherry, K. (2020). Erik Erikson´s Stages of Psychosocial Development. <https://www.verywellmind.com/erik-eriksons-stages-of-psychosocial-development-2795740>.

Cole, P.M., Martin, S.E., Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Dev.* 75, 317-333.

Colegio Huerta de Santa Ana (2019). <https://www.buscocolegio.com/Colegio/detalles-colegio.action?id=41602405>

Costa, P.T. Jr. y McCrae, R.R. (1988). Personality in adulthood: A six years longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 853-863.

Costa, P.T. Jr. y McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-P-IR) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Psychological Assessment Resources.

Cowie, H. (1991). Los niños como escritores. En D.J. Hargreaves (Comp.). *Infancia y educación artística* (pp. 112-132). Morata.

Cuadrado, P. (2017). ¿Por qué el agua? [Obra pictórica]. <http://birimbao.es/wp-content/uploads/2018/06/Paco-Cuadrado-Por-que-el-agua.pdf>

Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Herder.

Dalley, T. (1990). Images and integration: Art therapy in a multi-cultural school. En C. Case & T. Dalley (Eds.), *Working with children in art therapy*. Tavistoc/Routledge.

Dahl, J.C.; Wilson, K.G. y Nilson, A., (2004). Acceptance and commitment therapy and the treatment of persons at risk for long-term disability resulting from stress and pain symptoms: a preliminary randomized trail. *Behavior Therapy*, 35, 785-801.

Dahl, J.C.; Wilson, K.G.; Luciano, C. y Hayes, S.C. (2005). *Acceptance and commitment therapy for chronic pain*. Context Press.

Damasio, A. (1994). *Descartes error. Emotion, reason and the human brain*. Putman Book.

Damasio, A. R. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Review*, 26, 83-86.

Darwin, C.R. (1872/1965). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. University of Chicago Press.

Davidson, R. J. (1998). Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion*, 12, 307-330.

Davidson, L. y Scripp. (1991). Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo. En D.J. Hargreaves (Comp.) *Infancia y educación artística* (pp. 63-79). Morata.

De Pablo, B. (2015). Henri Matisse Atelier 5. [Fotografía. Figura 1]. <https://blancadpdc dai.wordpress.com/2015/09/10/el-taller-de-matisse/>

Domínguez-Toscano, P. M. (Coord.) (2004). *Arteterapia. Principios y ámbitos de aplicación*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Domínguez-Toscano, P. M. (Coord.) (2006). *Arteterapia. Nuevos caminos para la mejora personal y social*. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.

Domínguez-Toscano, P. M. (Coord.) (2009a). *Arteterapia en la sociedad internacional. Trazando puentes para la paz y la felicidad*. Ed. Ituci Siglo XXI,

Domínguez-Toscano, P. M. (Coord.) (2009b). *La libertad construida*. Ituci Siglo XXI.

Domínguez-Toscano, P. M. (Coord.) (2010). *Cartas en el patio*. A. C. de Ediciones Océano.

Domínguez-Toscano, P. M. (2014). *El arte como constructor de paz social*. Svo. Pub. Universidad de Huelva.

Domínguez-Toscano, P.M.; Román Benticuaga, J. y Montero Domínguez, A. (2018). *Arteterapia para enfermos con Alzheimer*. Svo. Pub. Universidad de Huelva.

Domínguez-Toscano, P.M. y Montero, A. (2019). Emociones primarias: procesamiento neurofisiológico y valor adaptativo. En A. Nadal, *Arteterapia para la gestión emocional y la realización personal*, (pp.36, 40, 41, 58, 59, 60 y 61) [Gráficos]. Perímetro.

Domínguez-Toscano, P.M. y Montero, A. (2019). La construcción de personajes de novela. En A. Nadal, *Introducción a la escritura de novela* (pp. 75, 76 y 77). [Gráficos]. Perímetro.

Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en Arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 39-49.

Duchenne, G.B. (1990). *The Mechanisme of Human Facial Expression, or an Electro-Psychological Analysis of the Expression of Emotions*. Cambridge University Press.

Eco, U. (1985). *Tratado de Semiótica General*. Lumen.

Ekman, P. (1994). Strong evidence for universals in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique. *Psychological Bulletin*, 115, 268-287.

Ekman, P. y Friesen, W.V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.

Ekman, P. y Friesen, W.V. (1978). *The facial action coding system (FACS): A technique for the measurement of facial movement*. Consulting Psychologist Press.

Etxebarría, I. (2009). Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo. En E.G. Fernández-Abascal, M.P. Jiménez Sánchez, y M.D. Martín Díaz (2009). *Emoción y motivación. La adaptación humana* (pp. 269-293). [Gráfico]. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

Eysenck, H.J. (1988). Personality and stress as casual factors in cáncer and coronary heart disease. En M.P. Janisse (Ed.). *Individual differences, stress and health psychology* (pp. 129-145). Springer Verlag.

Eysenck, H.J. y Eysenck, M.W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. Plenum Press. (Ed. Castellana: Madrid, Pirámide, 1987).

Fenton, J.F. (2000). Cystic fibrosis and art therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 27 (1), 15-25, 17.

Fernández-Abascal, E.G., Jiménez Sánchez, M.P. y Martín Díaz, M.D. (2009). *Emoción y motivación. La*

*adaptación humana*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.

Festinger, L. (1964). *Conflict, Decision and Dissonance*. Stanford University Press.

Figueroba, A. (2020). La Teoría Interpersonal de Harry Stack Sullivan.  
<https://psicologiaymente.com/personalidad/teoria-interpersonal-harry-stack-sullivan>

Frank, H. (1968). Informationsästhetik. Grundlagenprobleme und erste Anwendungen auf die mime pure. Citado por Schuster, M. y Beisl, H. (1982). *Psicología del arte*. Blume.

Freud, S. (1976). *Obras Completas*. Biblioteca Nueva. (Original de 1923).

Friedman, H.S. y Rosenmann, R.H. (1959). Association of specific overt behavior pattern with blood and cardiovascular findings. *Journal of de American Medical Association*, 169, 1286-1296.

Frijda, N.H. (2001). The laws of emotion. En W.G. Parrot (Ed). *Emotion in Social Psychology: Essential Readings* (pp. 57-69). Psychology Press.

Fromm, E. (1968). *El miedo a la libertad*. E. Paidós.

Fusar-Poli, P., Placentino, A., Carletti, F., Landi, P., Allen, P., Surguladze, S. y Politi, P. (2009). Functional atlas of emotional faces processing: A voxel-based meta-analysis of 105 functional magnetic resonance imaging studies. *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 34, 418–432.

Gamble, A.L. y Rapee, R.M. (2010). The time course of attention to emotional faces in social phobia. *Journal Behav. Ther. Exp. Psychiatry*, 41, 39-44.

García, V., y Sibils, R. (2006). Las emociones: Nuevas perspectivas desde el psicoanálisis y las neurociencias. *Interpsiquis*, 1-19.

García Molina A. (2009) Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Rev Neurol.*, 48,435-40.

García Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. ASRI. *Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 1, 1-12.



Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The theory in practice*. Basic Books.

Gazzaniga, M.S. (2012). *¿Quién manda aquí? El libre albedrío y la ciencia del cerebro*. Paidós Ibérica.

Gerdes A, Wieser M y Alpers G. (2014). Emotional pictures and sounds: a review of multimodal interactions of emotion cues in multipledomains. *Front Psychol.*; 5 (1351), 1-13.

Gendlin, E.T. (2002). *Focusing: Proceso y Técnica del Enfoque Corporal*. Mensajero.

Goldberg, L.R. (1990). Personality Processes and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (6), 1216-1229.

Goleman, D. (1985). *Emotional Intelligence*. Nueva York, EEUU: Bantam Books. (Traducción española, Editorial Kairós, 1995).

Greenspan, S.L. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B.J. Cohler y G. Wool (Eds.). *Learning and education. Psychoanalytic perspectives. Emotion and behavior monographs* (pp. 209-243). International University Press.

Grossarth-Maticek, R y Eysenk, H.J. (1990). Personality, stress and disease. Description and validation of a new inventory. *Psychological Reports*, 66, 355-373.

Grossarth-Maticek, R y Eysenk, H.J. (1991). Personality, stress and motivational factors in drinking as determinants of risk for cáncer and coronary heart disease. *Psychological Reports*, 69, 1027-1045.

Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Thomas Burger, The MIT Press.

Hartmann, H.; Kris, E. y Loewenstein, R. M. (1949). Comments on the Formation of Psychic Structure. *Psychoanalytic Study of the Child* 2, 11–38.

Heidegger, M., (1962). *Being and Time*. Harper & Row. (Del alemán original de 1927).

Heidegger, M. (1982). *The Basic Problems of Phenomenology*. Indiana University Press. (Traducido del alemán original de 1975).

Heider, F. (1958). *The Psychology of interpersonal relations*. John Wiley and Sons.

Hervas Carrasco, L. (2014). Aula de arteterapia del I.E.S. Matilde Casanova. En P.M. Domínguez Toscano y A. Esteban

Arbués: *Arteterapia y creatividad. Implicaciones prácticas* (pp. 119-134). Asociación Andaluza de Arteterapia, pp. 119-134.

Hidalgo Rubio, M.A. (2019). *Arteterapia y población refugiada: una mirada a la vida de las mujeres de los campamentos saharauis a través de sus dibujos*. (Tesis doctoral Universidad Pablo de Olavide).

Hills, P. y Argyle, M. (2001a). Happiness, Introversion-extraversion and happy introverts. *Personality and Individual Differences*, 30, 595-608.

Hodapp, V., Bongard, S. y Heiligtag, U. (1992). Active coping, expression of anger, and cardiovascular reactivity. *Personality and Individual Differences*, 13, 1069-1073.

Hoffman, E (1994). *El impulso para uno mismo: Alfred Adler y la fundación de la psicología individual*. Addison-Wesley.

Huerta, R. (2018). Hurgar en los miedos al cuerpo. La formación en artes de futuras maestras interpelando la obra de mujeres artistas. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 13, 69-84.

Husserl, E. (1949). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica, México, 1949. (Edición reciente Fondo de Cultura Económica, 2013).

Husserl, E. (1959). *Fenomenología de la Conciencia del Tiempo Inmanente*. Nova.

Husserl, E. (1994). *Problemas Fundamentales de la Fenomenología*. Alianza.

Izard, C.E. (1979). *The Maximally Discriminative Facial Movement Coding System (MAX)*. Instructional Resources Center, University of Delaware.

Jay, M. (2019). *Sigmund Freud. Biography, Theories, Psychoanalysis, Books, & Facts*. Encyclopedia Britannica. Recuperado 29 de octubre de 2019 <http://www.britannica.com>.

James, W. (1890). *The principles of Psychology*. (Traducción castellana: Los principios de la psicología, 1947, EMECÉ Editores).

Jamienson, J.L. y Lavoie, N.F. (1987). Type A Behavior, aerobic power and cardiovascular recovery from a psychosocial stressor. *Health Psychology*, 6, 361-371.

Jara, P. y López Rubiño, D. (2015). Efectos de un taller de arte con enfoque terapéutico centrado en las emociones: un estudio exploratorio. *Artseduca*, 11, 100-121.

Johnson-Laird, P. N., y Oatley, K. (2004). Cognitive and social construction in emotions. En M. Lewis, & J. M. Haviland-

Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2a. ed) (pp. 458-475). The Guilford Press.

Jung, C.G. (1981). *El hombre y sus símbolos*. Biblioteca Universal Caralt.

Jung, C.G. (1999). *Obra Completa, volumen I: Estudios Psiquiátricos. Acerca de la psicología y la patología de los llamados fenómenos ocultos*. Trotta.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. Hyperion Books.

Karpf, F. B. (1970). *The Psychology and Psychotherapy of Otto Rank: An Historical and Comparative Introduction*. Greenwood Press

Kemple, K. M. y Johnson, C. A. (2002). From the Inside Out: Nurturing Aesthetic response to Nature in the Primary Grades. *Childhood Education*, 78 (4), 265-280.

Kirsh, S.J. y Cassidy, J. (1997). Preschoolers' attention to and memory for attachment-relevant informations. *Child Dev.* 68, 1143-1153.

Kleinginna, P.R. , Jr. y Kleinginna, A.M. (1981a). A categorized list of emotion definitios, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotions*, 5, 345-379.

Keyes, C.L.M. (1998). Social well-being. *Social Psycho* 61(2), 121–40.

Kris, E. (1947). The Nature of Psychoanalytic Propositions and Their Validation. En Sidney Hook and Milton R. Konvitz (eds.), *Freedom and Experience*, pp. 239–259. Cornell Univ. Press.

Kris, E. (1950). Notes on the Development and on Some Current Problems of Psychoanalytic Child Psychology. *Psychoanalytic Study of the Child* 5, 24–46.

Kris, E. (1955). Neutralization and Sublimation: Observations on Young Children. *Psychoanalytic Study of the Child* 10, 30–46.

Kris, E. (1962). Decline and Recovery in the Life of a Three-year-old: Or, Data in Psychoanalytic Perspective on the Mother-Child Relationship. *Psychoanalytic Study of the Child* 17, 175–215.

Kramer, E. (1982). *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz. (Versión original: Kramer, E., 1958. *Art Therapy in a Children's Community*. Charles C. Thomas).

Lang, P.J; Bradley, M.M. y Cuthbert, B.N. (1999). *International affective picture system (IAPS): Technical manual*

*and affective rating*. The Center for Research in Psychophysiology, Universidad de Florida.

Lang, P.J; Bradley, M.M. y Cuthbert, B.N. (1999). Clasificación dimensional de las emociones [Gráfico 2]. *International affective picture system (IAPS): Technical manual and affective rating*. The Center for Research in Psychophysiology, Universidad de Florida.

Lara-Lara, F. (2019). Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 9-26.

Larsen, R.J. y Katelaar, T. (1991). Personality and susceptibility to positive and negative emotional states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 1221-1228.

Larsen, R.J., Kasimatis, M. y Frey, K. (1992). Facilitating the furrowed brow: An unobtrusive test of the facial feedback hypothesis applied to unpleasant affect. *Cognition and Emotion*, 6, 331-338.

Lazarus, R.S. (1991a). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.

Lazarus, R.S. (1991b). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

Lazarus, R.S. (1991c). Progress on a Cognitive-Motivational-Relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.

Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.

Lazarus, R.S. (1994). Universal antecedents of emotions. En P. Ekman y R.J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotions: Fundamental Questions* (pp. 163-171). Oxford University Press.

Lazarus, R.S. (1994a). The stable and unstable in emotions. En P. Ekman y R.J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotions: Fundamental Questions* (pp. 79-85). Oxford University Press.

Lazarus, R.S. (1994b). The past and the present in emotion. En P. Ekman y R.J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotions: Fundamental Questions* (pp. 306-310). Oxford University Press.

Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotions: A new síntesis*. Nueva York, EEUU: Springer (Traducción al castellano: Estrés y emoción: Manejo e implicaciones para nuestra salud. Desclée de Brouver, 2000).

Lazarus, R.S. (2001): Relational meaning and discrete emotions. En K.S. Scherer y T. Johnstone (Eds.). *Appraisal*



*Processes in Emotion. Theory, Methods, Research* (pp. 37-67).  
Oxford University Press.

Leuner, B (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196-203.

LeDoux, J.E. (1986). The neurobiology of emotion. En J.E. LeDoux y W. Hirst (Eds.), *Mind and Brain: Dialogues in Cognitive Neuroscience* (pp. 301-354). Cambridge University Press.

LeDoux, J.E. (1987). Emotion. En V.B. Mountcastle, F. Plum y S.R. Geiger (Eds.), *Handbook of Physiology. Sec. 1: The Nervous System, Vol. V, Higher Functions of the Brain* (pp. 419-455). American Physiological Society.

LeDoux, J.E. (1990). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and Emotion*, 3, 267-290.

LeDoux, J.E. (1996). *The Emotional Brain*. Simon y Schuster.

LeDoux JE. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annu Rev Neurosci*. 23,155-184.

Lewis, H.B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. International University Press.

Lewis, M. (1992). *Shame: The exposed self*. Free Press.

Lewis, M. (1993). The emergence the human emotions. En M. Lewis y J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 223-235). Guilford Press.

Lewis, M. (1995). Embarrassment: The emotion of self-exposure and evaluation. En J.P. Tangney y K.W. Fischer (Eds.). *Self-conscious emotions: The Psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride.*(pp 198-218). Guilford Press.

Lewis, M. (2000). The emergence of human emotions. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2ª Ed.) (pp. 265-280). Guilford Press.

Lewis, M.D., Lamm, C., Segalowitz, S.J. Stieben, J, Zelazo, P.D. (2006). Neuropsychological correlates of emotion regulation in children and adolescents. *J. Cogn. Neurosci.*, 18, 430-445.

Lindquist K, Wager T, Kober H, Bliss-Moreau E y Feldman Barrett L. (2012). The brain basis of emotion: A meta-analytic review. *Behavioral and Brain Sciences*, 35, 121-143.

Linehan, M. M. (1993). *Diagnosis and treatment of mental disorders. Skills training manual for treating borderline personality disorder.* Guilford Press

Longueira Matos, S. y Gutiérrez Moar, M.C. (2012). Educación, emociones y afectividad a través del arte. *Jornada*

*de Innovación Educativa de la Universidad de Vigo.*  
<https://www.youtube.com/watch?v=wn9o8Qesj4U>

López Martínez, M.D. (2010). Arteterapia y su aportación a las psicoterapias verbales. *Revista de psicoterapia*, 21, 145-195.

López Martínez, M.D. (2019). Fototerapia como narrativa visual: Aplicación en violencia de género. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 25, 1, 317-334.

López Ruiz, D. y López Martínez, M.D. (2017). Cualidades terapéuticas de la arcilla en la intervención práctica con estudiantes de Máster en Investigación e Innovación Educativa. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 83, pp.471-491.

Lukash, F.N. (2002). Children's art as a index of anxiety and self-esteem with plastic surgery. *Plastic and Reconstructive Surgery*, 109 (6), 1777-88.

Maclean, P.D. (1949). Psychosomatic disease and the "visceral brain": Recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11, 338-353.

Maclean, P.D. (1958). The limbic system with respect to self-preservation and preservation of the species. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 127, 1-11.

Maclean, P.D. (1969). The hypothalamus and emotional behavior. En W. Haymaker (Ed.), *The Hypothalamus*. Thomas.

Maclean, P.D. (1970). The triune brain, emotion, and scientific bias. En F. Schmidt (Ed.), *The Neurosciences Second Study Program* (pp. 336-349). Rockefeller University Press.

Maclean, P.D. (1975). Sensory and perceptive factors in emotional function of the triune brain. En R.G. Grenell y S. Gabay (Eds.), *Biological Foundations of Psychiatry*, 1 (pp. 177-198). Raven Press.

McLean, P.D. (1990). *The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions*. Plenum Press.

Maslow. A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. Editorial Trillas.

Maslow, A. H. (1998). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Editorial Kairós

Matheus, A. H. y MacLeod, C. (1994). Cognitive approaches to emotion and emotional disorders. *Annual Review of Psychology*, 45, 25-50.

Mauss, I. y Robinson, M. (2009). Measures of emotion: A review. *Cogn Emot.*, 23(2): 209-237.

Mc Gregor, I. y Littel, B.R. (1998). Personal projects, happiness and meaning: on doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494-512.

Mc Winnie, H.J. (1968). A review of research on aesthetic measure. *Acta Psychologica*, 28, 363-375.

Merino Villeneuve I. (2016). Una nueva vacuna: la vacuna del autoconocimiento. Bases neurobiológicas de la conducta humana. El juego entre el cerebro instintivo-emocional y el cerebro racional. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 18:e85-e91.

Michel, K. F. (1999). Turning Poetry into Paintings: An Experiment in Visualization. *Art Education*, 52 (3), 6-12.

Mind Management Institute [Imagen].

<https://www.pinterest.co.uk/pin/851391504536963297/>

Mit, A. (2018). Xray Brain anatomy with inner structure, Medically accurate 3D illustration. [Imagen]. [shorturl.at/bekAJ](http://shorturl.at/bekAJ)

Mogg, K. y Bradley, B. (1998). A cognitive-motivational analysis of anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 809-848.

Moltó, J., Montañés, S., Poy, R., Segarra P., Pastor, M. C., Tormo, M. P., et al. (1999). Un nuevo método para el estudio experimental de las emociones: El International Affective

Picture System (IAPS). Adaptación española. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (1), 55- 87.

Moore, P. y Reynolds, J. (1999). Growing un southern: an interdisciplinary proyect exploring family stories based on selected Works of art by Benny Andrews. *Art Education*, 52 (1), 25-32.

Morecraft, R. J., Louie, J. L., Herrick, J. L., & Stilwell-Morecraft, K. S. (2001). Cortical innervation of the facial nucleus in the nonhuman primate: A new interpretation of the effects of stroke and related subtotal brain trauma on the muscles of facial expression. *Brain*, 24, 76-208.

Morecraft, R. J., Stilwell-Morecraft, K. S., & Rossing, W. R. (2004).The motor cortex and facial expression: New insights from neuroscience. *The Neurologist*, 10, 235-249.

Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* (5).  
<http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE1010110203A/8751>

Mowrer, O. H. (1939). A stimulus-response analysis in its role as a reinforcing agent. *Psychological Review*, 46, 553-565.

Mowrer, O. H. (1947). On the dual nature of learning: a reinterpretation of “conditioning” and “problema solvign”. *Harvard Educational Review*, 17, 102-148.

Mowrer, O. H. (1950). *Learning Theory and Personality dynamics*. Ronald Press.

Moya Guirao, A. (2012). *Erik Erikson's Stages of Psychosocial Development*. <http://psicoterapeutas.eu/heinz-hartmann-y-la-psicologia-del-yo/>

Nissimov-Nahum, E. (2007). *The experiences, perceptions and practices of art therapists in the treatment of aggressive children in educational settings* (Tesis doctoral). University of Sussex.

Nissimov-Nahum, E. (2008). A model for art therapy in educational settings with children who behave aggressively. *The Arts in Psychotherapy* 35, 341–348.

Oatley, K. y Jenkins, J.M. (1996). *Understanding emotions*. [Gráfico 2]. The Guilford Press.

Öhman, A. (1994). The psychophysiology of emotion: Evolutionary and nonconscious origins. En D. d'Ydewalle, P. Bertelson y P. Eelen (Eds.), *Current advances in Psychological Science: An international perspective* (pp. 197-227). John Wiley and Sons.

Öhman, A. (1999a). Distinguishing unconscious emotional processes: Methodological considerations and theoretical implications. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 321-352). John Wiley and Sons.

Öhman, A. (1999b). Distinguishing unconscious from conscious emotional processes: Methodological considerations and theoretical implications. En T. Dalgleish y M.J. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 321-352). John Wiley and Sons.

Öhman, A. (2000). Fear and anxiety: Evolutionary, Cognitive and Clinical Perspectives. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2ª Ed.) (pp. 573-593). Guildford Press.

Oishi, S., Diener, D., Suh, R.E. y Lucas, E. (1999). Cross-cultural variations in prediction of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 25, 980-990.

Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1998). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge University Press.

Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97, 315-331.



Osgood, Ch. G; Suci, G.J.& Tannenbaum, P.H. (1976). *La medida del significado*. Madrid, España: Gredos (Versión original, *The Measurement of meaning*, 1957, University of Illinois Press).

Ostrosky, F., Vélez-García, A., Santana-Vargas, D., Pérez, M., y Ardila A. (2008). A middle aged female serial killer: a case report. *Journal of Forensic Sciences*, 53, 1223-1230.

Ostrosky-Solís, F (2013). Neurobiología de las emociones. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13(1), pp. 1-13.

Pappenheim, E. y Kris, E. (1946). The Function of Drawings and the Meaning of the “Creative Spell” in Schizophrenic Artists. *Psychoanalytic Quarterly* 15, 6–31.

Papez, J.W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 38, 725-743.

Pascal, Molenberghs. (2009). *Is the mirror neuron system involved in imitation? A short review and meta-analysis*. doi:10.1016/j.neubiorev.2009.03.010.  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014976340900044X>.

Pérez Álvarez, M. (2006). La terapia de conducta de Tercera Generación. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 2 (5), 159-172.

Pérez Porto, J y Merino, M. (2019). Definición de curva normal. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=2045>

Popa, R. S. (1989). Creative Arts Therapies. *Pediatric Anales* 18(10), 645-52.

Puccini, D. (1974). El último mensaje de Miguel Hernández. *Revista de Occidente*, 139.

Quirk, G.J., García, R. y González-Lima F. (2006). Prefrontal mechanisms in extinction of conditioned fear. *Biological Psychiatr*, 60, 337–343.

Rappaport, D. (1956). *The collected papers of David Rapaport*. Basic Books.

Rappaport, D (1957) La teoría de la autonomía del yo: Una generalización. En M. M. Gill y D. Rapaport. *Aportaciones a la teoría y técnica psicoanalítica*. Pax-México.

Rappaport, D. (1958) A historical survey of psychoanalytic ego psychology. En D. Rappaport, *The collected papers of David Rapaport*. Basic Books.

Renoir, A. (1876). Baile en el Moulin de la Galette (Bal au Moulin de la Galette). [Obra pictórica].

[https://es.wikipedia.org/wiki/Baile\\_en\\_el\\_Moulin\\_de\\_la\\_Galette](https://es.wikipedia.org/wiki/Baile_en_el_Moulin_de_la_Galette)

Renoir, A. (1876). Las bañistas (Les Baigneuses). [Obra pictórica]. [https://es.wikipedia.org/wiki/Las\\_bañistas\\_\(Renoir\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Las_bañistas_(Renoir))

Review Panel on Coronary-Prone Behavior and Coronary Heart Disease (1981). A critical review. *Circulation*, 63, 1199-1215.

Ricoeur, J.P.G. (2000). *L'herméneutique biblique*. Le Cerf.

Ricoeur, J.P.G. (2008). *Écrits et conférences. Tome I: Autour de la psychanalyse*. Seuil.

Ricoeur, J.P.G. (2010). *Écrits et conférences. Tome II: Herméneutique*. Seuil.

Rigo Vanrell, C. (2007). Creación artística en la adolescencia: vinculaciones terapéuticas. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 247-260.

Risueño, A., Motta, I. (2008). *Trastornos Específicos del Aprendizaje*. Bonum.

Rizzolatti, G. et al. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141.

Rocamora, C. (2002). El triunfo de la genialidad ante la enfermedad y la vejez. *Cuenta y Razón del pensamiento actual*, 54-58.

Rojí Menchaca, B. y Saúl Gutiérrez, L.A. (Coords.) (2011). *Introducción a las psicoterapias experienciales y constructivistas*. UNED.

Román Benticuaga, J. (2014). Creatividad y escritura. En P.M. Domínguez Toscano y A. Esteban Arbués: *Arteterapia y creatividad. Implicaciones prácticas*, (pp. 135-169). Asociación Andaluza de Arteterapia (ASANART).

Rosen, J.B. y Schulkin, J. (1998). From normal fear to psychological anxiety. *Psychological Review*, 105, 325-250.

Rosenberg, M. (1960). An analysis of affective-cognitive consistency. En C. Hovland y M. Rosenberg (Eds.), *Attitude, organization and change* (pp.13-35) Yale University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.

Ross, E. D., Prodan, C. I., & Monnot, M. (2007). Human facial expressions are organized functionally across the upper-lower facial axis. *Neuroscientist*, 13, 433-446.

Ross, E. D., & Pulusu, V. K. (2013). Posed versus spontaneous facial expressions are modulated by opposite cerebral hemispheres. *Cortex*, 49, 1280-1291.

Ross, E. D., Shayya, L., & Rousseau, J. F. (2013). Prosodic stress: Acoustic, aphasic, aprosodic and neuroanatomic interactions. *Journal of Neurolinguistics*, 26, 526-551.

Ross, E. D., Gupta, S. S., Adnan, A. M., Holden, T. L., Havlicek, J., & Radhakrishnan, S. (2016). Neurophysiology of spontaneous facial expressions: I. Motor control of the upper and lower face is behaviorally independent in adults. *Cortex*, 76, 28-42.

Ross, E.D., Gupta, S.S., Adnan, A.M., Holden, T.L., Havlicek, J. and Radhakrishnan, S. (2019). Neurophysiology of spontaneous facial expressions: II. Motor control of the right and left face is partially independent in adults. *Science Direct*, [www.elsevier.com/locate/cortex/cortex](http://www.elsevier.com/locate/cortex/cortex) III, 164-182.

Rovella, A. (2015). Desafíos en la medición de las emociones. *Actas del Simposio del IV Encuentro Internacional y XIV Encuentro Nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*. Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento.

Rusell, J.A. y Lemay, G. (2000). Emotion concepts. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions* (2ª Ed.), pp. 491-503. Guilford Press.

Ryan, R.M. y Deci, E.E. (2000a). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R.M. y Deci, E.E. (2000b). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. En C. Sansone y J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for optimal motivation and performance* (pp. 13-54). Academic Press.

Sáenz López-Buñuel, P. (2020). *Educar emocionando*. Svo. Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

SCATP (Standing Committee of Arts Therapies Professions (1989). *Artists and art therapies*. Carnegie UK Trust.

Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D. y O'Connor, C. (1987). Conocimiento de las emociones: exploración adicional de un enfoque de prototipo. *Revista de personalidad y psicología social*, 52 (6), 1061–1086.

Schachter, S. y Singer, J.E. (1962). Cognitive, social and Physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.

Schneider, D.E. (1974). *El psicoanalista y el artista*. Fondo de Cultura Económica.

Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Emotion and Cognition*, 23, 1307-1351.

Sergerie, K., Chochol, C. y Armony, J.L. (2008). The role of the amígdala in emotional processing: A quantitative meta-analysis of functional neuroimaging studies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 32, 811–830.

Shaker, P. (2001). Literacies for Life. *Educational Leadership*, 59 (2), 26-29.

Sheldon, K.M., Elliot, A.J., Kim, Y. y Kasser, T. (2001). What is Satisfying About Satisfying Events? Testing 10 Candidate Psychological Needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.

Singh, J.S., Capozzoli, M.C., Dodd, M.D., Hope, D.A. (2015). The effects os Social Anxiety and State Anxiety on Visual Attention: Testing the Vigilance Avoidance Hypothesis. *Cogn. Behav.* 44, 377-388.

Slachevsky, A., Pérez, C., Silva, J., Orellana, G., Prenafeta, M., Alegría, P. y Peña, M., (2005). Córtex prefrontal y trastornos del comportamiento: Modelos explicativos y

métodos de evaluación. *Rev Chil Neuro-Psiquiat.* 43(2), 109-121.

Slendon, K.M., Elloit, A.J., Kim, Y. y Kasser, T. (2001). What is Satisfying About Satisfying events? Testing 10 Candidate Psychological Needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.

Steiner, R. (2004). *Filosofía de la libertad*. Rudolf Steiner S.L.

Straack, F., Martin, L.L. y Stepper, S. (1988). Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: A nonobstrusive test of facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 768-777.

Szymanska, M. et al. (2019). How do adolescents regulate distress according to attachment style? A combined eye-tracking and neurophysiological approach. *Progress in Neuropsychopharmacology & Biological Psychiatry*, 89, 39-47.

Tangney, J.P. (1991). Moral affect: The good, the bad and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 598-607.

Tangney, J.P. (1995a). Recent advances in the empirical study of shame and guilt. *American Behavioral Scientist*, 38, 1132-1145.



Tangney, J.P. (1995b). Shame and guilt in interpersonal relationship. En J.P. Tangney y K.W. Fischer (Eds.). *Self-conscious emotions: The Psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*. Guilford Press.

Tangney, J.P. (1999). The self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride. En T. Dangleish y M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 541-568). John Wiley and Sons.

Tangney, J.P. y Fischer, K.W. (Eds.) (1995). *Self-conscious emotions: The Psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*. Guilford Press.

Tangney, J.P., Wagner, P.E., Barlow, D.H. Marschall y Gramzow, R. (1996). The relation of shame and guilt to constructive vs. Destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 797-809.

Tourangeau, R. y Ellsworth, P.C. (1979). The role of facial response in the experience of the emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1519-1531.

Triandis, H.C. y Suh, E.M. (2002). Cultural Influences on Personality. *Annual Review of Psychology*, 53, 133-160.

Vandevivere, E., Braet, C., Bosmans, G., Mueller, S.C. y De Raedt, R. (2014). Attachment and children's biased

attentional processing for the exclusion of attachment-related informations. *Plos One*, 9, 334-476.

Vallejo Pareja, M.A. (2012). *Manual de Terapia de Conducta*. Tomo I. Dykinson.

Vanegas-Farfano, M., González M. (2014). Efecto de la actividad gráfica en las emociones y el estrés. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9,145-154.

Vogli-Phelps (1985). Throwing monsters out! *Diagnóstico Psicológico*, 29 (3), 35-39.

Walker, C. (1989). Use of art and play therapy in pediatric oncology. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 6 (4), 121-6.

Watson, J.B. y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reaction. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.

Weinstein, D., Launay, J., Pearce, E., Dunbar, R., Stewart, L. (2016). Singing and social bonding: changes in connectivity and pain threshold as a function of group size. *Evol Hum Behav.* 37(2),152–8.

Whalen, P.J., Rauch, S.L., Etkoff, N.L., McInerney, S.C., Lee, M.B. y Jenike, M.A. (1998). Masked presentation of emotional facial expressions modulate amygdala activity

without explicit knowledge. *The Journal of Neuroscience*, 18, 411-418.

Whitener-Lepanto, V. y Harroff, B. (2002). Preparing Pre-Service Teachers for Tomorrow: Is Visual Literacy a Necessary Component? *Actas of Annual Meeting of American Association of Colleges for Teacher Education*. New York, 54, 23-26.

Wilson, B. (1980). *Teaching drawing from art*. Davis Publications.

Wilson, K.G. y Luciano, M.C. (2002). *Terapia de aceptación y compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Pirámide.

Wicksell, R.K.; Ahlqvist, J.; Bring, A.; Merlin, L. y Olsson, G.L. (2008). Can exposure and acceptance strategies improve functioning and life satisfaction in people with chronic pain and whiplash-associated disorders (WAD)?: a randomized controlled trial. *Cognitive Behavior Therapy*, 37, 1-14.

Wowles, K.E.; McCracken L.M. y Eccleston, C. (2007). Processes of change in treatment of chronic pain: the contributions of pain, acceptance, and catastrophizing. *European Journal of Pain*, 11, 779-787.

Wynne, L.C. y Solomon, R.C. (1955). Traumatic avoidance learning: Acquisition and extinction in dogs deprived

of normal peripheral autonomic function. *Genetic Psychology Monographs*, 52, 55-68.

Zald D.H. (2003). The human amygdala and the emotional evaluation of sensory stimuli. *Brain Research*, 41, 88-123.