

Emocion 'AR-T: Una propuesta educativa de promoción de la resiliencia a través del arte

Anna Mundet Bolós¹; Nuria Fuentes-Peláez²

Recibido: 13 de junio de 2016 / Aceptado: 03 de julio de 2017

Resumen . La autoestima se considera la base de la fortaleza interna y uno de los pilares de la resiliencia (Grotberg, 2003). El objetivo de este artículo es presentar los resultados de la experimentación de una propuesta educativa diseñada con la finalidad de promover la resiliencia a través de ayudar a fortalecer la autoestima, a partir de promover y trabajar la valoración personal y el concepto que tienen cada uno de los participantes de la experimentación. (n=21). Los lenguajes artísticos son las metodologías usadas en esta experimentación para poder promover el crecimiento personal, ya que se considera que estos permiten desarrollar procesos de aprendizaje desde el sentir, el pensar y el actuar (Dewey, 2008; López, 2015). Los principales resultados ponen de manifiesto que la mayoría de las personas que han participado en la experimentación, fortalecen su autovaloración y su autoconcepto lo que conlleva a una mejora de la autoestima y, en consecuencia, de la resiliencia.

Palabras clave: Lenguajes artísticos; propuesta educativa; autoestima; resiliencia; infancia en riesgo.

[en] *Emocion 'AR-T*: An educative proposal to promote resilience through art

Abstract. Self-esteem is considered the base of the internal power and one of the resilience pillars (Grotberg, 2003). The main purpose of this article is to present the results of an educative experimentation that wants to promote the resilience in child in risk. Artistic languages are the methodologies used in this experimentation because they allow to develop learning processes from the feeling, the thinking and the acting (Dewey, 2008; López, 2015). The main results show that the majority of the participants (n=21 child in risk) have reinforced their self-esteem and, in consequence, their resilience.

Keywords: Artistic languages; educative proposal; self-esteem; resilience; child in risk.

Sumario: 1. Introducción. 2. Proceso metodológico. 2.1. La experimentación de una propuesta educativa. 2.2. Participantes en el estudio. 2.3. Fuentes de información. 2.4. *Emocion 'n-ART*: una propuesta educativa. 3. Análisis de los resultados. 3.1. Los resultados representan la autovaloración. 3.1.1. Soy una persona que expreso las emociones. 3.1.2. Soy una persona respetuosa porque me conozco y me valoro. 3.1.3. Soy capaz de dar y recibir afecto porque me valoro. 3.2. Los resultados representan el Autoconcepto. 3.2.1. Soy una persona que me imagino en el futuro. 3.2.2. Estoy (soy) en momentos emocionales diferentes. 3.2.3. Soy una persona con unas potencialidades y unas debilidades. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Universidad de Barcelona, Departamento Metodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
amundet@ub.edu

² Universidad de Barcelona, Departamento Metodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
nuriafuentes@ub.edu

Cómo citar: Mundet-Bolós, A.; Fuentes-Peláez, N. (2017). *Emocion 'AR-T*: Una propuesta educativa de promoción de la resiliencia a través del arte, en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 12, 9-23.

1. Introducción

El concepto de resiliencia es ampliamente utilizado en diferentes campos de investigación como marco de referencia. En muchos de ellos se entiende como la capacidad que puede presentar o desarrollar una persona, grupo, material o sistema frente a un hecho que afecta a su integridad; permitiéndole resistir, recuperarse y salir fortalecido (Vaquero, Urrea y Mundet, 2014). La resiliencia, pues, es una capacidad de transformación personal para posicionarse ante la vida y empoderarse de manera positiva (Grotberg, 2003). Desde esta perspectiva, la autoestima, entendida como la visión positiva de uno mismo, es, entre otros, un pilar de resiliencia (Cyrulnik, 2009).

Preguntarse qué puede aportar el arte en el desarrollo de la resiliencia personal ha sido la principal motivación para experimentar y analizar los posibles impactos de una propuesta educativa que pone el énfasis en la intersección entre lenguajes artísticos, resiliencia e infancia en situación de vulnerabilidad.

Gardner (1994) afirma que los procesos artísticos son fundamentales para el desarrollo del ser humano. Esta relación conecta con las principales características de los lenguajes artísticos que se concretan en: tienen un carácter mediador que ponen en conexión nuestra intimidad y nuestro entorno, encontrándose entre la parte consciente e inconsciente de nuestras emociones; son lenguajes universales, es decir, todo ser humano es capaz de manejarlos y comunicarse a través de la sensibilidad y la belleza que generan; su capacidad para desarrollar un crecimiento personal, entendido como proyección del mundo interior y de comunicación con uno mismo y despertando, al mismo tiempo, los vínculos con los demás.

Otro vértice de la intersección es la infancia en situación de vulnerabilidad social. La vulnerabilidad del entorno en el que vive la infancia la sitúa en la invisibilidad social, es decir, un aislamiento social y desconectado de oportunidades de crecimiento personal. A lo anterior, se suman los factores de riesgo procedentes del entorno familiar donde, muchas veces, hay prácticas de negligencia recurrentes. Las propias conductas disruptivas que pueden presentar los jóvenes también son importantes a la hora de describir los factores de riesgo. En este sentido, el absentismo escolar y la agresividad son los factores individuales más generalizados.

2. Proceso metodológico

2.1. La experimentación de una propuesta educativa en un Centro Abierto

La experimentación de una propuesta educativa se entiende como un recorrido vivencial y valorativo de la puesta en práctica de una iniciativa previamente diseñada de manera cooperativa, es decir, lo que resulta de las aportaciones de todos los impli-

cados. Por ello, las opiniones de los niños y de los profesionales son fundamentales, aportando una mirada subjetiva del impacto de las actividades que constituyen la propuesta diseñada. A la vez, una experimentación siempre implica una valoración en términos de incidencia, ya que lo que realmente interesa saber es si lo que se quería trabajar a través del recurso diseñado ha tenido un impacto en los participantes. Se trata de un modelo pretest posttest en el que el posible impacto es una influencia más en los cambios de los participantes.

La experimentación se ha llevado a cabo en un Centro Abierto de Barcelona, la Mina, una de las zonas de la ciudad condal con mayores índices de vulnerabilidad y exclusión social. La población y la tarea del Centro Abierto es, es ofrecer una alternativa educativa dirigida a promover la socialización de una forma amplia y dirigida a los colectivos y casos que se encuentran en mayor riesgo de exclusión social por lo que da respuesta a casos donde existen problemas de absentismo escolar, problemas de conducta, dificultades de gestionar situaciones afectivas, entre otros.

Los centros Abiertos pertenecen a la red de Servicios Sociales de Atención Primaria, y se definen por ser un recurso educativo preventivo. En ese sentido, es un recurso que trabaja con familias con riesgo de exclusión social realizando tareas, actividades, refuerzo escolar, seguimiento y soporte familiar. Es un espacio de acción socioeducativa y de encuentro en un horario extraescolar que, a la vez, ofrece a los participantes la opción de vivir un proceso de crecimiento personal y de experiencias constructivas. En ese contexto, es muy común los Servicios Sociales sean quienes detecten aquellos casos más acentuados que deberían ser intervenidos y los que informen y deriven a las familias para que participen de los proyectos de los Centros Abiertos. En ese sentido, se evidencia una coordinación de los servicios de atención primaria para ofrecer una mayor atención a las familias.

2.2. Participantes en el estudio

Los participantes del estudio han sido un grupo de niños y niñas del Centro Abierto Grupo Unión del barrio de la Mina de Barcelona. Este grupo lo configuran 21 niños de entre 8 y 11 años; 11 niñas y 10 niños. La mitad de ellos participan de las actividades del centro de manera frecuente (mínimo 4 tardes a la semana), mientras que la otra mitad, lo hace con una frecuencia baja (máximo dos tardes a la semana). Por otra parte, si nos fijamos en la participación concreta a la propuesta educativa evaluada, se ha observado que el 50% de los participantes han asistido de manera satisfactoria a las sesiones, mostrando un nivel de implicación positivo, dadas las circunstancias sociodemográficas, culturales y familiares que muchos de ellos viven en sus casos.

2.3. Fuentes de información

En la recogida de la información se han utilizado diferentes técnicas de carácter cualitativo que recogen datos procedentes de diversos informantes: profesionales (n=6), niños y niñas (n=21). Se concretan a continuación:

- Un *Diario de trabajo* (a partir de ahora DT) donde se recogen las aportaciones de los profesionales y los expertos como equipo de diseño y evaluación de la propuesta elaborada y que dota de carácter cooperativo la investigación. Esta

técnica ha permitido hacer un seguimiento de la experimentación y tener una visión reflexiva sobre la metodología de investigación escogida para llevar a cabo la investigación.

- Un *Grupo de discusión* (a partir de ahora GD) que recoge información, impresiones y valoraciones de los educadores profesionales del Centro Abierto una vez finalizada la experimentación. Esta técnica permite también detectar los beneficios observados en el uso de las estrategias artísticas para trabajar el desarrollo personal y emocional de los niños y las niñas que se pueden encontrar en situación de vulnerabilidad social.
- El *mapa de las emociones* es una técnica de investigación diseñada para recoger la voz de los niños y niñas participantes a través de la representación de sus emociones en las sesiones, de potenciar la identificación emocional y su posible transformación. El resultado es un mapa grupal donde hay representadas 12 emociones y en la que cada persona debe ubicarse en una en dos momentos diferentes: antes de empezar la sesión y justo al terminarla.
- Fichas valorativas: es una técnica de valoración escalar (1-4) para conocer el desarrollo personal del niño o niña. Es una escala cumplimentada por los educadores que permite conocer los cambios entre el antes y el después de la puesta en práctica de la experiencia.

2.4. *Emocio'n-ART*: una propuesta educativa

La propuesta que se ha experimentado se concreta en 3 módulos y 11 sesiones de hora y cuarto cada una. Cada sesión sigue una secuencia didáctica concreta: se inicia con una identificación emocional a partir del mapa de las emociones, sigue con una actividad motriz para situarnos en el aquí y el ahora; se continua con una actividad central de representación con la finalidad de ofrecer la expresión y la comunicación a través del lenguaje simbólico; se cierra con un espacio de recogida con actividad de introspección a través de una relajación, trabajando la capacidad de dar y recibir que conduce, de nuevo, al mapa de las emociones para despedirse, transformando, si es necesario, el estado emocional del principio. Todas las sesiones han combinado diferentes lenguajes artísticos (expresión plástica, dramática, lingüística, musical y corporal) en función del objetivo y la metodología a trabajar, dando la opción a los niños de comunicarse a través de diferentes registros y explorar con cuál de ellos se sienten más cómodos.

Todas las sesiones siguen un mismo esquema: la presentación de la sesión con los objetivos y actividades, el inicio de la sesión con la actividad “rutina” del mapa de las emociones, dos actividades centradas en el contenido de la sesión, cierre de la sesión con la actividad “rutina” de relajación. Las actividades “rutinas” son actividades que se han denominado así ya que se repiten sesión tras sesión y marcan el inicio y final de la misma.

A continuación, se detalla una sesión que fue especialmente significativa porque sirvió para que los niños y niñas pudieran identificar cualidades personales y las pudieran ubicar en una parte del cuerpo. El desarrollo de esta sesión sirve de modelo para entender la secuencia educativa de la propuesta en general. La sesión se titula *Asegurando la propia silueta*, precisamente, porque su objetivo principal es que los participantes adquieran seguridad personal y que puedan jugar a poner palabras para

identificar los estados emocionales que viven. La sesión se desarrolla de la siguiente forma: al igual que las otras, se empieza con la “rutina” del *Mapa de las emociones*. Este mapa es una técnica de investigación donde hay representadas 12 emociones, siguiendo los modelos teóricos de las emociones básicas de diferentes autores como Ekman (1994), Goleman (2000) y Bisquerra (2006). La finalidad de dicha técnica es potenciar la identificación emocional, el reconocimiento de las emociones, su evolución a lo largo de la sesión y dar la oportunidad a los niños y niñas de poder reflexionar y debatir alrededor de ellas. En ese sentido, la rutina del mapa emocional consistía en que cada persona se ubicara en una de las 12 emociones, en función de su momento emocional. Esta rutina se repetía al final de la sesión. Después de la actividad de rutina, se pasó a realizar una actividad de activación, de movimiento y de exploración. El objetivo de esta segunda actividad es el de ayudar a centrar a los jóvenes en las emociones que experimentan en el “aquí y ahora”. La actividad consistía en moverse libremente por la sala, escuchando el cuerpo y sus sensaciones a través de diferentes músicas que podían evocar emociones de tristeza o alegría (por ejemplo, se podían mover a ritmo de *Bésame mucho* de Cesária Évora y *Calor, calor* de la Troba Kung-Fú). Cuando la música paraba, tenían que quedarse quietos como estatuas.

Una vez los participantes estaban centrados la sensorialidad de su cuerpo y en la percepción de las emociones, empezábamos con una actividad de representación que permitía a la persona poder proyectarse con la representación establecida, posibilitando el paso de la vivencia emocional a la representación cognitiva. En esta parte de la sesión se proponía que los participantes recuperasen una de las posturas esqueleto de la actividad anterior y que identificaran las cualidades que tenían ellos relacionándolas con esa emoción (por ejemplo, soy capaz de decir cosas bonitas a mi madre cuando me siento alegre).

Para acabar, se comentaban las actividades y se extraían conclusiones, y se proponía una actividad “rutina” de relajación para volver a uno mismo a través de la respiración y la tranquilidad dejándose llevar por una música relajante.

3. Análisis de los resultados

Los resultados que se presentan permiten esclarecer el impacto que ha tenido la propuesta educativa diseñada para incidir en la autoestima de los participantes, es decir, los contenidos de la resiliencia.

Para poder analizar los datos, cómo ya se ha comentado, se debe tener en cuenta la regularidad de asistencia de los niños a las 11 sesiones de la propuesta, definiendo una asistencia frecuente y regular o baja. La Tabla 1 especifica estos niveles, entendiendo que una asistencia frecuente alta significa haber participado en más de 8 sesiones, una asistencia frecuente moderada entre 5 y 8 sesiones y una asistencia baja, en menos de 5 sesiones.

| Regularidad en las asistencias | Número de niños |
|------------------------------------------------------|-----------------|
| Asistencia regular: 9-11 sesiones 5-8 sesiones | 12 4 |
| Asistencia baja: 0-4 sessions | 5 |

Figura 1: Relación participantes y asistencia al Centro Abierto

Por otra parte, también se ha diferenciado entre un impacto positivo o bajo, entendiendo que el impacto positivo implica una mejora en uno, dos o tres constructos de la autoestima trabajados o que se mantienen los niveles elevados. El impacto bajo implica poco cambio o el mantenimiento en niveles bajos de los constructos.

La figura 2 muestra la relación entre el impacto y la asistencia.

| | | | |
|--------------------------------------------------|-----------------|-----------|------------------------------------------------------------------------|
| Asistencia alta (+6 sesiones) 16 | Impacto + (75%) | 15 | Positivo al inicio en 3 constructos 2 |
| | | | Mejora en los 3 constructos 3 |
| | | | Mejora en 2 constructos 5 |
| | | | Mejora en 1 constructo 4 |
| | Impacto - | 1 | No mejora en ningún constructo |
| Asistencia baja (5 sesiones o menos) 5 | Impacto + | 0 | |
| | Impacto - | 5 | No mejora en ningún constructo o se mantiene en niveles bajos en todos |

Figura 2: Relación entre la asistencia y el impacto en la autoestima de los participantes

Los datos constatan que los niños que han asistido regularmente a las sesiones ($n = 16$), mejoran en, como mínimo, uno de los 3 constructos de la autoestima trabajados a lo largo de las sesiones o mantienen un nivel alto que ya tenían de entrada, exceptuando un niño que, a pesar de asistir de manera regular, no ha presentado cambios y se ha mantenido en niveles bajos. Por lo tanto, se puede considerar que el impacto ha sido positivo. Los niños que no han tenido una participación activa ($n = 4$), tienen un impacto bajo, exceptuando un niño que, a pesar de no haber asistido regularmente a las sesiones, se mantiene en niveles elevados en los tres constructos. Estos datos permiten constatar que la experimentación ha significado un impacto para la mayoría de los niños que han participado. Resulta difícil afirmar que las sesiones pilotadas son determinantes para mejorar la resiliencia de los niños en términos de autoestima. Sin embargo, sí se ha constatado que las sesiones actúan como elemento que influye y facilita la promoción de la resiliencia para la mayoría de niños ($n = 15$ niños) que sí presentan mejoras en los componentes de la autoestima.

A continuación, proponemos hacer una aproximación a cada uno de los constructos para poder ver en detalle los mismos.

3.1. Los resultados representan la autovaloración

Los datos de la investigación constatan que la mayoría de los niños que han participado en la puesta en práctica de la propuesta *Emocio'n-ART* (14 de 15), han mejorado su autovaloración o bien la han mantenido en un nivel elevado a lo largo de las sesiones.

Por otra parte, se ha indagado más en función de los indicadores de la resiliencia que relacionan la autovaloración con tres aspectos:

- La expresión de emociones.
- El tratamiento con respeto y amor hacia uno mismo y los otros.
- El tener la oportunidad de dar y recibir afecto-

3.1.1. Soy una persona que expreso las emociones

Las sesiones han sido beneficiosas para los niños porque han significado una oportunidad para poder vivir las emociones, sentirlas, moverlas y expresarlas. Esta oportunidad predispone a los niños a entender que son personas con unas emociones y que, como tal, se deben valorar y respetar. Poder estar en un espacio donde se plantea la experimentación y la vivencia de emociones ha permitido ofrecer a los niños abrirse a la propia existencia que es un primer paso para promover la resiliencia: sentir.

Las sesiones han abierto a los niños un espacio del no juicio que para ellos es importante. Han podido sentir, mover cosas, vivir qué sienten en diferentes situaciones y tener espacio para descubrir quiénes son (Profesional GD).

En este espacio se han vivido emociones de todo tipo, desde la alegría hasta la rabia o la ansiedad. A través de diferentes propuestas artísticas se ha sensibilizado a los niños para que puedan vivir bien las situaciones de bienestar y, al mismo tiempo, puedan sostener la vivencia de las emociones en situaciones más complicadas, abriéndose a detenerse y calmarse.

Los niños han podido vivir emociones como la alegría y como la tristeza que les enseña a vivir mejor su día a día (Profesional GD).

La vivencia de estas emociones ha ido seguida de la expresión de las mismas. Tras participar en la experimentación de la propuesta educativa, se observa como los niños tienden a mejorar la expresión de las emociones. Se constata que, en la fase previa a la experimentación, la mayoría de los participantes (n=14) expresaban poco sus emociones y, después de las sesiones, el número se ha visto reducido a sólo 4 niños. De estos datos se puede extraer que ofrecer un trabajo educativo que propone una vivencia de las emociones predispone a los niños a expresar su estado emocional porque aúnan la vivencia con la expresión y, en consecuencia, pueden estimarse con respeto y amor.

Vivir las emociones es un primer paso para amarse, sin este sentimiento es más difícil poder entender qué sentimos y expresarlo (Profesional GD).

3.1.2. Soy una persona respetuosa porque me conozco y me valoro

Un aspecto que permite fortalecer la autovaloración de los niños es el hecho de tratarse con respeto (sin juicio y empatía) y amor. La importancia de actuar y expresarse sin juzgarse, ni juzgar a los demás y tratándose con respeto es primordial para fortalecer las relaciones personales. A la vez, este trabajo fortalece la resiliencia porque permite desarrollar actitudes empáticas generadoras de bienestar personal y afrontar, regular y gestionar mejor las situaciones de adversidad.

En los momentos que había unos niños que dominaban más que otros, aquellos que saben han mostrado predispuestos a ayudar a los demás que no dominan tanto la técnica. Han desarrollado la mirada hacia los demás (Profesional DT).

Las sesiones también han permitido a los niños poder desarrollar capacidades de empatía, presentando una mejor actitud para ponerse en la piel del otro y poder reconocer el estado emocional en el que se encontraban. Este desarrollo de la empatía implica un aprendizaje cognitivo muy significativo que predispone a los niños a poder comportarse de forma asertiva. Se han fomentado valores que han permitido a los niños adoptar actitudes resilientes en términos de no juzgar y ayudar y educar la mirada hacia el otro y hacia uno mismo, respondiendo a la pregunta de qué puedo ofrecer a los demás. Facilitar ayuda aporta felicidad porque permite evidenciar que cada persona tiene unas cualidades que puede transmitir a los demás, dotando de responsabilidad los actos y sintiéndose útiles.

La experiencia ha ayudado a trabajar la dinámica de las sesiones pero, como dinámica que se utiliza en todos los talleres, es decir, el compartir materiales, espacios, el hecho de ayudar a los demás si lo necesitan, respetar unas normas, la cooperación, trabajo en equipo y lo que implica el respeto hacia los demás, el compartir, el uso común... (Profesional GD).

Una forma de trabajar todos estos aspectos es a través de la introspección que predispone a los niños a gozar de un espacio para ellos mismos desde el amor y la intimidad, deteniendo la actividad motriz y descubriendo como soy desde dentro, lo que presupone un nivel de bienestar y predispone a tratarse con respeto y aceptación de lo que soy. Los datos de la investigación también constatan que poder fortalecer el trabajo del cuidarse y valorarse requiere continuidad en el tiempo, ya que los progresos y los avances son progresivos y fruto de una tarea diaria, especialmente con niños que no tienen la costumbre de tener espacios para potenciar la introspección.

Los niños demuestran una cierta dificultad de introspección: es un aspecto que se debe educar poco a poco, y no se puede entrar de buenas a primeras, conectar con las emociones. Se debe tener un control sobre ellos y ellas mismas demasiado elevado y no es el caso (Profesional DT).

En general, los niños que han participado en la propuesta *Emocio'n-ART* no están acostumbrados a tener espacios de silencio, de escucha activa y de calma que les permitan conectarse con partes desconocidas de su persona, conocer qué emociones

sienten, tratarse bien, valorarse y amarse tal como son y con lo que sienten, acogiendo cada emoción como propia y estimable.

3.1.3. Soy capaz de dar y recibir afecto porque me valoro

La autovaloración de los niños se ha observado que aumenta a través de poder ofrecerles la oportunidad de gozar de un tiempo y un espacio para relacionarse y crear vínculos de una manera diferente, más personal y humana, acercándose a ellos desde el compartir en el sentido más holístico de dar a los demás y recibir de los demás. Esta capacidad es la verdadera fuente de la resiliencia porque pone en juego la capacidad de amar, cooperar, compartir y, en definitiva, tejer vida mediante relaciones afectivas y cálidas. Si una persona es capaz de valorarse a sí misma será capaz de recibir de los demás y, ofrecer a los demás. Al mismo tiempo, cuando ayuda a los demás la predispone a un estado de bienestar y felicidad porque se ve reconocida y capaz de influir en la felicidad del otro.

Las sesiones han aportado un espacio de relación diferente, los niños han podido sentirse cuidados por los demás y también han podido ofrecer lo mejor de ellos. Este hecho fortalece su autoestima, ya que los hace felices ver que pueden ayudar a los demás (Profesional GD).

En resumen, la autovaloración se ha visto fortalecida en los niños que han participado en la experimentación de la propuesta educativa a través de varios aspectos como la expresión de emociones que permite a los niños entenderse y valorarse a ellos mismos como seres emocionales, a través de trabajos de conexión con uno mismo desde el respeto y la estima, y también en vivir procesos de dejarse cuidar y saber recibir de los demás, valorándose como personas que merecen ser cuidadas y que aumentan su felicidad cuando son capaces de ayudar a los demás.

3.2. Los resultados representan el Autoconcepto

Los datos constatan también que la propuesta educativa llevada a cabo ha ayudado a la mayoría de participantes (14 de 21) a fortalecer su autoconcepto, ya que mejoran el concepto que tienen de ellos mismos. Esta mejora conlleva una mayor confianza individual como elemento fundamental en el bienestar de los niños porque permite tener una actitud pro-positiva y un pensamiento constructivo más hacia el éxito que al fracaso. El trabajo del autoconcepto en la propuesta diseñada se concreta en tres indicadores de la resiliencia:

- El desarrollo de la imaginación para proyectarse en el futuro de manera más integrada.
- El tomar conciencia del ser emocional que somos.
- El fortalecimiento de las potencialidades individuales

3.2.1. Soy una persona que me imagino en el futuro

La propuesta elaborada ha sido beneficiosa para los participantes porque ha significado una oportunidad para imaginarse de una manera diferente, transportar su *Yo* a mundos y personajes irreales, animados o ficticios que tenían rasgos de su persona que les ha permitido entender y hablar sobre ellos de manera indirecta. El arte permite un aprendizaje vivencial y real, no fingido ni ficticio. Aunque el contexto sea imaginado, las emociones que se viven son reales y son éstas las que hay que identificar, expresar e identificar (Cruz, Caballero y Ruiz, 2013). Esto les ha facilitado posicionarse de una forma más crítica ante su realidad y proyectarse en el futuro de una manera más integrada. No se puede salir de una situación de exclusión social si antes no se ha sido capaz de imaginarse de otra manera y de representarse (Moreno, 2010). El arte permite trabajar desde la metáfora como recurso para hablar desde el indirecto con una mayor libertad y capacidad de abstracción en relación con la realidad (Arnheim, 1993). Desde esta distancia se pueden narrar historias de vida que constituyen su persona y, en definitiva, su manera de concebirse a través de jugar y experimentar con otros roles de su *YO*. Este proceso ha fortalecido el autoconcepto de los participantes, ya que ha promovido la capacidad de imaginar otros mundos y realidades y vivir en la piel de otros personajes (reales o ficticios) que les han permitido vivir sentimientos nuevos y expresar, de manera más libre, las emociones personales. Para ejemplificar esta idea, se muestran dos representaciones plásticas de dos animales con los que dos participantes se han identificado:



Figura 3. Representaciones plásticas de las emociones identificadas

3.2.2. Estoy (soy) en momentos emocionales diferentes

El autoconcepto también se ha enfocado desde la identificación de las emociones, entendiendo que si una persona reconoce en qué momento emocional se encuentra, tendrá más recursos para conocer quién es. Entender quién soy pasa por saber identificar qué emoción siento y, en un segundo nivel, reflexionar sobre cómo ella me afecta en mi comportamiento. Los datos de la investigación constatan que desarrollar capacidades de identificación emocional facilita la promoción de la resiliencia porque permite comunicar la adversidad vivida, poner palabras e identificar la influencia de la misma en el estado emocional. Por ello, a lo largo de las sesiones, se ha hecho un trabajo intenso sobre la identificación de las emociones, ayudando a los partici-

pantes a reconocer las emociones que sentían y a tener una actitud reflexiva en torno a las mismas. De esta forma, 16 participantes que mostraban una capacidad baja para identificar las propias emociones en el momento previo a la experimentación de las sesiones, han conseguido cambiar y mostrar atención a su estado emocional al acabar.

Los niños han aprendido a describir cómo estaban, qué emoción sentían en función de como estaban. Por ejemplo, han aprendido que puedes estar tranquilo o no estarlo, pero han aprendido a identificar que existe un estado emocional de tranquilidad y que es agradable (Profesional GD).

Una de las estrategias empleadas para recoger estos datos ha sido el mapa de las emociones que ha significado una aportación relevante de esta investigación. A través de esta estrategia se ha podido observar cómo los niños han ido adquiriendo capacidades de identificación emocional.

El mapa de las emociones ha permitido a los niños aprender a identificar lo que sentían, conectando cada vez más con las emociones que sentían. Al final han sido capaces de saber identificar las emociones más de lo que realmente pensábamos (Profesional GD).

Como ya se ha comentado, con el mapa de las emociones se han trabajado 12 emociones. El hecho de tener que ubicarse en un estado emocional justo al inicio de la sesión y también al terminar ha generado un aprendizaje doble para los niños. Por un lado, les ha permitido entender que los estados emocionales cambian constantemente y, por otro lado, han entendido que las emociones que sentimos tienen una influencia directa con los hechos externos que vivimos.

Trabajar con el mapa emocional es fundamental para abordar los temas personales y emocionales te hace posicionarse en un lugar físico, en una emoción concreta y explicar por qué (Profesional GD).

Por otra parte, el mapa de las emociones también ha ofrecido un momento de pausa para generar una reflexión en torno a la tipología de emociones que sentimos y poder dotarlas de significado con palabras.

El mapa emocional funciona muy bien, realmente es una propuesta que funciona, que los niños se enganchan y que acaba ofreciéndonos un espacio de conversación sobre cómo nos sentimos, nos permite pararnos en el tiempo y pensar cómo estamos y, al mismo tiempo, permite identificar emociones (Profesional DT).

Esta estrategia emocional también ha servido como elemento de permanencia de la propuesta dotando de continuidad y estructura las sesiones y como recurso didáctico de cohesión e integración de los aprendizajes. De la totalidad de las emociones trabajadas en el mapa de las emociones y en la globalidad de la propuesta diseñada, los profesionales han considerado que hay cuatro emociones que han sido las más importantes para abordar con los niños que acuden a los Centros Abiertos: la rabia, el nerviosismo, el amor y la tranquilidad. Las dos primeras, la rabia y el nerviosismo,

se han abordado porque, aunque parecen ser las emociones que más viven los participantes, éstos no sabían matizarlas, entenderlas y desgranar todos los elementos que las forman.

La rabia y los nervios se han trabajado y ha sido muy adecuado porque son las emociones que sienten más a menudo estos niños y, por tanto, con las que se identifican más. A través de estas sesiones han podido ir desgranando estas emociones que más sentían (Profesional GD).

Los datos recogidos del mapa de las emociones constatan que los niños han aumentado su vocabulario emocional, permitiéndoles matizar su conocimiento personal. Al comienzo de las sesiones, identificaban entre 2 o 3 emociones. A medida que han pasado las sesiones, el registro de emociones identificadas ha aumentado hasta el punto que los niños han sido capaces de definir como estaban a través de 5 o 6 emociones. Otro beneficio observado a partir del mapa de las emociones es que las sesiones han significado un espacio de bienestar, ya que se han podido vivir todo tipo de emociones y, en el caso de emociones de más difícil gestión porque implican situaciones de frustración o de tristeza, se ha podido trabajar en ellas para mejorar su identificación y posterior gestión. La resiliencia implica la fortaleza para lograr un cambio, generando un mayor nivel de bienestar. En este sentido, se ha constatado que se ha ofrecido un espacio de promoción de la resiliencia. La imagen que se presenta a continuación muestra uno de los mapas emocionales realizados en el momento previo al inicio de la sesión 4:

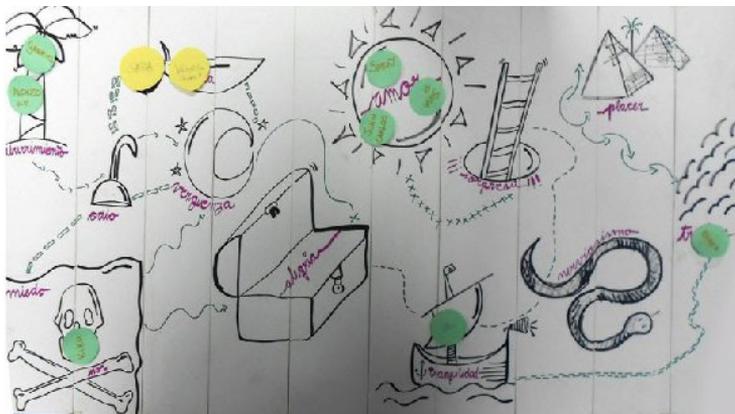


Figura 4. Imagen de la propuesta del Mapa emocional

El poder identificar las emociones significa un paso previo a poder reflexionar sobre ellas. Este ha sido un aspecto que ha tomado mucha fuerza en el desarrollo de las sesiones; lo que realmente dota de sentido todo este trabajo es la oportunidad de reflexionar y debatir sobre las emociones, capacitando a los participantes para emitir argumentos y reflexiones sobre cómo se sienten, qué les haría bien y entender y aprender qué pueden hacer cuando una emoción les desborda. Por ejemplo, un participante ha manifestado que las sesiones le han ofrecido la oportunidad de aprender estrategias que le permiten controlar una situación de nerviosismo. Ha aprendido a identificar cuando una situación le desborda emocionalmente y saber que lo primero

que hay que hacer es respirar y, luego, recurrir a un amigo para hablar sobre la situación con el fin de tener una mirada externa o ponerse a jugar al fútbol para distraerse o tocar el cajón. Ambas actividades le permite evadirse y reducir la ansiedad y los nervios. Él expresa esta idea en la siguiente representación:

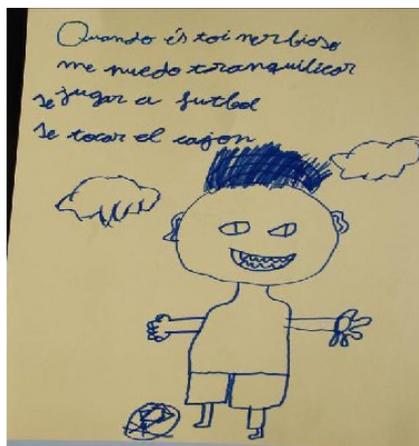


Figura 5. Representación del manejo del nerviosismo

Los niños van aprendiendo a actuar de manera asertiva ante una situación de nerviosismo o rabia fruto de saber reconocer esta emoción. Es cosa de tiempo (Profesional DT).

Cantando la alegría es otra propuesta de actividad musical donde se ha podido promover la resiliencia a través del debate sobre las emociones que aparecen en la letra de la canción (la alegría, la tristeza y la melancolía). El uso de la canción se convierte en una excusa para trabajar la identificación y la reflexión de las emociones. Por eso se dice que el arte (en este caso la música) es la estrategia y no el fin. En clave de resiliencia habría que acompañar a los niños a que las reflexiones sobre quiénes son y cómo están se encaminan hacia una reflexión más positiva, más capacitadora para poder proyectarse en un futuro esperanzador.

Trabajar y pensar en cómo estamos a través de qué emociones sentimos está muy bien porque los capacita para poder pensar. En las sesiones, ha habido actividades que no sólo servían para sentir e identificar las emociones, sino que desde un plano más teórico implicaban reflexionar y este ha sido el valor que les permitirá poder evolucionar hacia un futuro mejor para ellos (Profesional GD).

3.2.3. Soy una persona con unas potencialidades y unas debilidades

El autoconcepto se ha promovido a partir de poder evidenciar a los niños y niñas que son personas con unas cualidades y unas potencialidades que los hacen únicos. Este trabajo fortalece la resiliencia y busca que cada persona se vea capaz de reconocer y sentir cuáles son sus potencialidades personales. Esto produce bienestar porque pone en evidencia que cada persona es única y tiene capacidades, recursos y competencias positivas para realizar las propuestas. Los datos de nuestra investigación muestran

como pocos participantes (sólo 4) eran capaces de identificar sus potencialidades antes de participar en las sesiones. Al final de las sesiones este número ha aumentado, pasando a ser 11 participantes los que se han mostrado capaces de identificar sus cualidades como persona. Este hecho ha permitido fomentar el autoconcepto porque se han construido una idea de ellos mismos basada en las potencialidades y aceptando las propias debilidades. Este proceso evidencia un aprendizaje porque permite deshacerse de ciertos miedos e inseguridades tales como no gustar a los demás, ser rechazados, no tener las capacidades para realizar las actividades propuestas, quedarse excluidos del grupo, entre otros. Esta mejora también se ve fortalecida cuando los participantes entienden que no se les juzgará ni castigará por no saber hacer alguna tarea, sencillamente se les animará a potenciar las fortalezas para resolver la tarea.

Son chicos que tienen miedo a no ser aceptados por los demás. Hay que trabajar la imagen de ellos mismos para poder reducir estos miedos, confiar en ellos para que puedan desarrollar sus cualidades. Cuando terminan resuelven positivamente la situación, la imagen de ellos se ve muy fortalecida (Profesional DT).

Se ha podido captar una diferencia progresiva en el tiempo en relación con la identificación de las cualidades personales de los niños. A medida que han ido conociéndose mejor, han podido detectar, de manera más rápida, los puntos fuertes personales, sus competencias y cualidades, evidenciando una mejora en la resiliencia.

A medida que avanzan las sesiones, los niños van detectando mejor cuáles son sus cualidades. Y la mayoría de ellos las acaban teniendo muy claras y conectan con ellas de manera rápida. También esto les aporta a reflexiones del estilo que todas las personas tienen cosas buenas y cualidades que saben hacer (Profesional DT).

4. Conclusiones

El arte vivido como un proceso impulsa procesos de subjetivación, entendidos como una transformación personal, de empoderamiento creativo, de liberación de la imaginación para descubrir nuevas formas de estar en el mundo y de emancipación para que, aquellos que no tienen palabra, sean visibilizados (Aguirre, 2015). Por todo ello, podemos afirmar que los procesos artísticos son una forma de promover la resiliencia en términos de fortalecimiento de la autoestima en las personas más vulnerables.

A lo largo de las sesiones se ha podido ayudar a fortalecer la autovaloración y el autoconcepto de los participantes lo que conlleva una mejora de la autoestima en general. En términos de autovaloración, el poder hacer una valoración realista y positiva de uno mismo es una manera de facilitar la resiliencia, ya que permite saber lo que uno es y quiere, valorándose como una persona estimable, que siente, expresa, es afectiva y respetuosa consigo misma y, por tanto, puede mostrarse a los demás de manera asertiva. En situaciones de adversidad este elemento es fundamental porque refuerza poder hacer una valoración positiva de la persona. Por lo que se refiere al autoconcepto, las sesiones han facilitado a los participantes un conocimiento mayor de quiénes son y como están porque han podido identificar cómo estaban viviendo situaciones que les ha posicionado en realidades, mundos y situaciones diversas don-

de se representaban diferentes partes de su *Yo* de manera metafórica (Marxen, 2009). Además, han entendido que son seres emocionales que varían su estado anímico. Poder identificar y reconocer diferentes estados emocionales ha significado un primer paso para reflexionar sobre las emociones que los constituyen y poder, así adoptar una actitud reflexiva sobre ellos mismos que los capacita para poder proyectarse en un futuro de manera más integrada. Se ha puesto énfasis en las potencialidades personales de cada uno para potenciar una actuación generadora de bienestar. Su implicación desde el respeto, la empatía y el no juicio se ha convertido en fundamental.

En conclusión, el arte hace pensar en lo que sentimos y lo que pensamos, permitiendo las relaciones intrapersonales e interpersonales, estimular actitudes facilitadoras de los aprendizajes, desarrollar dinámicas de motivación y de promoción de la autonomía.

5. Referencias bibliográficas

- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia.
- Arnheim, R. y Inglés, F. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra Alzina, R., Álvarez Fernández, M. i Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. (2006). *Educación emocional y bienestar* (5a ed.). Madrid: Praxis.
- Cruz, V., Caballero, P. y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista De Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410.
- Cyrulnik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte. Cuadernos de Pedagogía, 393. Cuadernos de Pedagogía, 393.
- Dewey, J. y Claramonte, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Ekman, P. i Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2000). *Intel·ligència emocional*. Barcelona: Kairós.
- Grotberg, E. H. (2003). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar la adversidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- López, L. (2015). *La creatividad en la escuela*. Propuestas para una escuela afectiva, nº 5, 1-3.
- Marxen, E. (2009). La etnografía desde el arte. Definiciones, bases teóricas y nuevos escenarios. *Alteridades*, 19 (37), 7-22..
- Moreno González, A. (2010). La mediación artística: Un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (2), 1-9.
- Vaquero, E., Urrea, A. y Mundet, A. (2014). Promoting Resilience through Technology, Art and a Child Rights-Based Approach. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 45, 144-159.