


Intervenciones artísticas como reflejo de introspección en la adolescencia

Laura Acosta García

Docente e investigadora independiente ✉ 

David Lopez-Ruiz

Docente Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad de Murcia ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/arte.94258>

Recibido: 2 de febrero 2024 / Aceptado: 20 de mayo 2024

ES Resumen: El presente estudio expone el diseño e implementación de una propuesta de intervención basada en el autorretrato como ejercicio de introspección en estudiantes de primer curso de Bachillerato Artístico. A través de un análisis teórico-práctico se profundiza en la importancia de la construcción de la identidad durante la adolescencia y la transición que el ser humano experimenta durante la adolescencia, así como los beneficios de la Educación Artística como medio conductor para establecer una conexión entre el alumnado y sus emociones. El proyecto artístico desarrollado ha permitido aunar la parte más emocional del individuo con la práctica a través del modelado y la escultura con el fin de establecer un desarrollo personal y social positivo. Por medio de esta intervención, los participantes han podido validar y comprender su repertorio emocional valorando la importancia de crear un espacio en el aula donde sentirse seguros a través de diversos ejercicios introspectivos en torno al arte. Los resultados obtenidos evidencian una mayor motivación y creatividad del alumnado, además de una transferencia constructiva sobre sus propias emociones desarrolladas durante el proceso artístico.

Palabras clave: Educación Artística; Emociones; Arte; Adolescencia.

ENG Artistic interventions as a reflection of introspection in adolescence

Abstract: This study presents the design and implementation of an intervention proposal based on the self-portrait as an exercise of introspection in first year students of Artistic Baccalaureate. Through a theoretical-practical analysis, the importance of the construction of identity during adolescence and the transition that the human being experiences during adolescence, as well as the benefits of Art Education as a means of establishing a connection between students and their emotions, are explored in depth. The artistic project developed has allowed to combine the most emotional part of the individual with the practice through modeling and sculpture in order to establish a positive personal and social development. Through this intervention, participants have been able to validate and understand their emotional repertoire, valuing the importance of creating a space in the classroom where they feel safe through various introspective exercises around art. The results obtained show a greater motivation and creativity of the students, as well as a constructive transfer of their own emotions developed during the artistic process.

Key words: Artistic Education; Emotions; Art; Adolescence.

Sumario: 1. Introducción. 2. Autopercepción y desarrollo en la adolescencia. 3. Educación Artística como vehículo hacia la Educación Emocional. 4. El autorretrato como experiencia catártica. 5. Objetivos. 6. Propuesta de Intervención. 7. Resultados. 8. Conclusiones. 9. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Acosta García, L. y Lopez-Ruiz, D. (2024). Intervenciones artísticas como reflejo de introspección en la adolescencia, *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 19 (2024), 1-10.

1. Introducción

Durante el periodo de transición que surge en la adolescencia, la vida emocional de las personas que experimentan esta etapa puede llegar a considerarse inestable. Algunos de los sentimientos más característicos, tal y como afirman Zapata et al., (2021) suelen ser la incomprensión e inseguridad conduciendo, en muchos

casos, a no exteriorizar las emociones, algo que, posteriormente los lleva a encerrarse en sí mismos. La educación emocional está cada vez más latente en nuestras vidas. Además, es un tema sobre el que poco a poco hay más conciencia acerca de la necesidad de introducirla en el currículo educativo y en las aulas ya que, en la educación formal, tal y como sostiene Bisquerra-Alzina (2003), las necesidades sociales no quedan suficientemente atendidas, quizá a raíz de los estigmas aún existentes en la sociedad. Aun así, cabe destacar que las generaciones actuales contemplan con mayor atención temas vinculados con la salud mental y las emociones, en ocasiones negativas, pero, que tal y como afirman Torró-Ferrero y Pozo-Rico (2010) también son válidas y deben aceptarse igual que las positivas.

Según la Organización Mundial de la Salud (2018), la población entre los 12 y 18 años es más propensa a aquellos problemas que conciernen a la salud mental, derivados de baja autoestima, depresión y ansiedad, entre muchos otros. Esto puede deberse a factores como el desconocimiento, el escaso tratamiento de educación emocional en los centros y en los hogares y los estigmas aun latentes en los entornos sociales y mediáticos. La etapa adolescente, considerada la población diana, se sitúa ante un momento de transición en el que, desde el enfoque del aprendizaje social, es necesario poder adquirir competencias emocionales que permitan a los más jóvenes identificar, gestionar e intercambiar experiencias emocionales con su entorno. Cabe enfatizar, del mismo modo que Abarca-Castillo (2003), la necesidad de confeccionar actividades aplicables al ámbito educativo formal que desarrollen en el alumnado los componentes intrapersonales, llevándolos a ser conscientes de las propias emociones, y facilitándoles un lugar en el que sientan que pueden pedir ayuda para gestionarlas y comunicarlas (Colomina, 2023).

Por lo tanto, la presente investigación pretende conocer de primera mano en qué grado los adolescentes consideran necesarios los ejercicios artísticos enfocados en la educación emocional. Para ello se ha diseñado una propuesta con la cual el alumnado de la modalidad de Artes en Bachillerato ha trabajado, a partir del autorretrato, las emociones de forma introspectiva intentando conseguir crear consciencia de estas, del grado en que estas afectan a cada individuo y de la capacidad de transformarlas a través del arte, pudiendo de esta forma construir a personas resilientes con herramientas suficientes como para poder afrontar situaciones adversas de la mejor forma posible.

2. Autopercepción y desarrollo en la adolescencia

El desarrollo adolescente, desde la visión de Santrock (2004), está determinado por tres tipos de procesos: biológicos (cambios físicos), cognitivos (cambios en el pensamiento) y socioemocionales (cambios en la socialización), añadiendo además el modo en el que influye el contexto social a cada individuo. Se debe tener en cuenta que no todas las personas experimentan el cambio al mismo tiempo, por lo tanto, existe la heterogeneidad, ya que cada adolescente parte de un contexto individual distinto, sea por genética, cultura u otros factores externos influyentes. Por lo tanto, se tiene en cuenta que la madurez no es solo física. En este caso, se clarifican los dos conceptos que marcan esta etapa: por un lado, la pubertad, referida a los cambios físicos, y por otro, la adolescencia, que se enfoca más en los procesos cognitivos y socioemocionales. De acuerdo con las palabras de Gonzalo-Vegas, aquellos individuos con un autoconcepto positivo “son más capaces de actuar de forma independiente” (2012, p. 62). Por lo tanto, se parte de la idea de construcción de la identidad como una acción que nace con la aparición de nuevas experiencias a las que el adolescente, según Díaz-Santos y Santos-Vallín (2018), se enfrenta por primera vez. A todo ello, además hay que añadir la aparición de intensos cambios físicos, psicológicos y emocionales que han emergido tras la infancia. Estos cambios a los que se ven obligados a adaptarse en un corto espacio de tiempo implican cierto sobreesfuerzo individual al que anteriormente no se vieron sometidos y para el que no tienen suficientes respuestas.

La adolescencia y la juventud se caracterizan por ser momentos de plena evolución en donde surge el paso natural entre la infancia y la madurez de la persona. Lógicamente estos procesos conllevan implícitamente cambios tanto biológicos como cognitivos y socioemocionales (Santrock, 2004). Como se muestra en la Figura 1, los tres procesos están entrelazados de modo que los socioemocionales dan forma a los cognitivos, y a su vez, estos últimos influyen sobre los socioemocionales, a modo de estimulación o limitación, mientras los biológicos actúan sobre ambos.

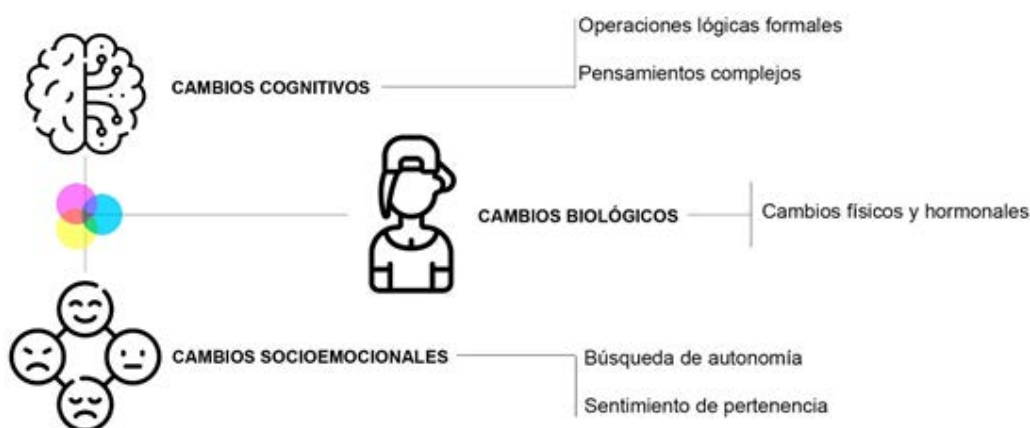


Figura 1. Cambios evolutivos durante la adolescencia según Santrock (2004). Fuente: Elaboración propia

En este sentido, se podría contemplar la creatividad como una herramienta que debe permanecer latente en la adolescencia pudiendo considerarse como una característica descriptiva de esta etapa, ya que, en este proceso de madurez, se adquieren nuevas formas de ver temas que conciernen a su entorno, como la sexualidad, la forma de comprender las relaciones sociales, así como la cultura propia y de sus pares, entre otros factores que contribuyen a construir tanto su identidad como la de su entorno. Además, también están presentes las emociones con las que gestionan esas nuevas situaciones a las que se enfrentan, como por ejemplo la ansiedad o la consciencia sobre diferentes situaciones que les hayan podido marcar en el pasado. En esta misma línea, Moncalián-Montes (2017) menciona la necesidad de realizar una investigación sobre la inteligencia intrapersonal que, bajo la reflexión de Gardner (2005), posibilite al individuo entenderse a sí mismo y a los demás, permitiéndole de este modo acceder a su abanico de emociones y sentimientos siendo crítico consigo mismo y capaz de clasificarlas y ponerles un nombre, dejando claro de este modo que “una persona con una buena inteligencia intrapersonal, posee un modelo viable y eficaz de sí mismo” (2005, p. 9).

3. Educación artística como vehículo hacia la educación emocional

Las posibilidades de la expresión artística permiten a las personas ser capaces de “conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural” (BOE, 2015, p.117). Tanto es así que hablar sobre la importancia de la educación artística como vehículo hacia la educación emocional es adentrarse en un mundo donde las expresiones se convierten en puentes hacia el autoconocimiento y la comprensión del entorno. Es en este proceso donde pocos recursos son tan efectivos como el arte. Desde el punto de vista de la educación y aunque en el nuevo currículo, la educación a través del arte, no está tan presente como en otras leyes anteriores, el aprendizaje funcional sigue siendo necesario (Sumozas, 2021). Las posibilidades expresivas a través del arte permiten educar desde la observación enseñando a los estudiantes a comprender las imágenes que les rodean para lograr reproducir las propias. Por ende, es necesario desarrollar la enseñanza de la cultura visual en todas las etapas con la finalidad de que “lo aprendido pueda ser utilizado realmente cuando las circunstancias lo demanden” (2021, p. 24). Es ahí donde la educación artística sirve como un medio que, tal y como contempla Arregui-Pradas (2005), proporciona herramientas que invitan a la reflexión, así como a posibles cambios.

La educación artística no solo proporciona herramientas para la reflexión y el debate, sino que también interviene en las relaciones emocionales de los estudiantes. En ocasiones, el docente puede llegar a influir y ayudar a mejorar las relaciones de los estudiantes consigo mismos y, por consiguiente, con su entorno. Además, en la búsqueda de esta mejora resulta fundamental no olvidar la importancia de transmitir esa positividad como interlocutor atendiendo a lo que comúnmente se conoce como “efecto Pigmalión” en donde se pretende proyectar en el otro, en el caso educativo, mejoras académicas y aumento de la confianza. Esta forma de refuerzo positivo actitudinal “es más influyente que el meramente verbal” (Gonzalo-Vegas, 2012, p. 43). En lo que respecta a la educación emocional en el ámbito educativo, Bisquerra-Alzina (2011) la destaca especialmente por ser el recurso que mejor actúa como respuesta a las necesidades sociales que no se atienden de forma íntegra en los ámbitos académicos ordinarios. Entre estas necesidades sociales a las que se refiere destacan la ansiedad, el estrés, la depresión, las primeras tomas de contacto con las drogas, los comportamientos de riesgo, etc., entre muchos otros que suelen darse en los cambios producidos durante la etapa adolescente e incluso en etapas más tempranas. Lograr en los jóvenes la identificación y regulación de sus emociones es posible, en parte, gracias a la educación emocional y es necesario que tanto profesorado como familias adquieran conciencia de la importancia que esta buena gestión tiene, invirtiendo esfuerzo y tiempo en ella. Igualmente resulta vital crear conciencia en el alumnado haciéndole ver de qué modo llegan a afectar las emociones al comportamiento y, por ende, a la salud tanto mental como física de cada persona.

Por lo tanto, podría decirse que se puede utilizar un lenguaje alternativo, como es el arte, para poder relacionarse con el entorno y que, a su vez, sea capaz de expresar tanto sentimiento como emociones y en donde la palabra no sea imprescindible. Los procesos artísticos realizados con otro lenguaje que no sea el verbal, en muchas ocasiones, son igual o más efectivos puesto que “las actividades artísticas permiten a los seres humanos activar los sentidos y dar a conocer sus percepciones acerca del entorno, así como también sus sentimientos y emociones” (Mundet Bolós et al., 2015, p. 7), y es precisamente por lo que el arte sirve como medio para el desarrollo personal, a través de la manifestación artística, tal y como sostiene Ballesta et al., (2007), donde se establece una comunicación que, además de fomentar la autoestima en quien realiza la obra, favorece el valor de sus recursos internos, descubriéndose a sí mismo dentro de todas sus posibilidades.

En lo que respecta al proceso artístico, en algunas ocasiones, las creaciones plásticas pueden incluso llevarnos a posibles bloqueos emocionales que mantenemos encerrados de forma interna sin ser plenamente conscientes de lo que somos capaces de guardar sin llegar a resolver. Por lo tanto, el individuo que accede a la creación artística y realiza ese trabajo introspectivo que busca de manera interior una emoción concreta, en determinados momentos puede exponerse incluso a adquirir un mayor conocimiento de sí mismo, fortaleciendo la identidad. Por ello, sería necesario reivindicar la enseñanza artística como un área que también trabaja con los procesos mentales, alejando el mito de que lo creativo atiende exclusivamente a manualidades. Se podría considerar el arte, entre otras muchas definiciones, como una disciplina que, según comenta Acaso (2009) “enseña a ver y a hacer con la cabeza y con las manos” (p. 18) es decir, conecta ambos estadios, tanto el físico como el mental para generar una nueva forma de expresión a través de los materiales artísticos.

Por su parte, Hinostrera (2018) sostiene la importancia de que el alumnado se integre desde los primeros cursos de la etapa de la educación primaria con la realidad de la sociedad, para que, durante su participación se refuerce la identidad personal y cultural. Señala, además, “la importancia de la autonomía en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (2018, p. 206). En este proceso, las emociones ejercen un papel fundamental que llevan a cada estudiante a fortalecer su forma de gestionarlas. Es en este caso donde la educación ha de considerarse como un instrumento que aporte las competencias necesarias para dotar de libertad y autonomía al alumnado, además de fortalecer la construcción de la identidad, la cual Klein (2009) no concibe sin el papel del arte y donde cada individuo puede hablar de sí mismo sin necesidad de decir “yo”, permitiéndole de este modo avanzar en el desarrollo físico y mental. Por todo ello, en la actuación docente son esenciales la comprensión y la empatía durante ese proceso de introspección.

4. El autorretrato como experiencia catártica

A la pregunta de cómo definir la auto representación, se parte del término etimológico del retrato, que según Molina-Ruiz (2016) surge del latín *retrahere*, como la reducción de algo a otra cosa, sacándolo de nuevo a la luz. Una transformación desde la visión del artista que representa el objeto a retratar. Si esta definición se traslada a un retrato que el artista realiza sobre sí mismo y no sobre alguien ajeno se estaría hablando de cómo dicho creador se observa desde el interior, y, por lo tanto, de cómo es capaz de exponer esa capacidad de reconstrucción. Si se indaga en el origen del autorretrato, se podría confirmar, al igual que Benito-Mendoza (2020), el carácter enigmático que esconde este género, ya que representa algo íntimo, “una profundidad psicológica más allá de los rasgos físicos” (p. 18), resultando ser una oportunidad para conocer al artista y la visión que tenga sobre su propio ser.

Investigar acerca de los primeros autorretratos en la historia resulta básico para conocer aspectos fundamentales que permiten al artista expresar tanto la apariencia externa y física como todo lo íntimo que se esconde bajo la piel y que viene a ser “una actitud ante la vida, un estado psicológico circunstancial, etc.” (Camats y Petanàs, 2015, p. 3). Por lo tanto, se puede intuir que es la herramienta que posibilita la representación de la propia imagen, mediante cualquier disciplina artística.

Observando el legado que han dejado los artistas que lo practicaron durante sus trayectorias, resulta evidente que este ejercicio de autorrepresentación ha experimentado una gran transformación tanto en realización como en finalidad a lo largo de la historia. Sin embargo, si se habla desde el punto de vista de la transformación, es necesario conocer el origen de aquello que ha ido mutando con el paso de los años. En los inicios de esta práctica, tal y como expresa Hernández (2019) el objetivo principal era conseguir, en términos físicos, la semejanza del retratado para que este fuese reconocible, algo que en ocasiones podía resultar narcisista a la mirada del espectador. Poco a poco, esta práctica fue transformando su finalidad, llevando al artista a representar su propio devenir, con el objetivo de conocer los propios cambios físicos y psicológicos, por lo que es posible contemplar la evolución en cuanto a expresividad. De este modo, el concepto de auto representación se transforma según las circunstancias externas e internas. El autorretrato conlleva, ante todo, un momento de conciencia de identidad, la cual requiere prestar especial atención a la personalidad (García, 2020), y es ahí donde la corriente de la etapa de las vanguardias es característica por marcar el punto de inflexión en cuanto a transformación del concepto artístico llevando a una abstracción donde la obra puede ofrecer una libre interpretación al espectador que la contempla.

Durante el siglo XX, la auto representación también se llevaba a cabo dentro de la disciplina de la fotografía, un territorio en el que es preciso destacar a autoras como Cyndy Sherman, creadora de una serie fotográfica llamada *Untitled Film Stills* en la que, mediante auto escenificaciones narrativas la artista adopta distintos roles e identidades con el fin de generar un discurso como crítica a los estereotipos femeninos, apropiándose de la estética de los años cincuenta mediante el uso de disfraces, visibilizando de este modo la mirada del hombre hacia la mujer, así como la mirada de la mujer hacia sí misma. Franchesca Woodman, en cambio, se desprendía de disfraces y utilizaba la fotografía como medio catártico como una observación fluida del ser en movimiento e interacción con el entorno donde, como afirma Hernández (2019), son igual de válidas las presencias que las ausencias.

En la actualidad, con la aparición de las tecnologías y el fácil acceso a la fotografía así como a las redes sociales, quizá la experiencia más próxima que el ser humano pueda tener sobre el autorretrato sea el comúnmente conocido como *selfie*, algo que, tal y como afirman Osorio y Gutiérrez (2016) hace retroceder de nuevo a ese concepto de autorretrato narcisista donde no hay cabida para la autorreflexión, ya que normalmente se relaciona con el reconocimiento y aprobación de los espectadores, buscando perfeccionar características físicas a través de los retoques fotográficos, algo que puede conducir al individuo a un trastorno de personalidad.

En el autorretrato introspectivo, la principal pretensión es dirigir la mirada hacia dentro, siendo “el medio ideal con el que explorar el propio paisaje interior” (Bascones-Reina, 2013, p.16). Por lo tanto, mediante este tipo de autorrepresentación existe la posibilidad de crear un camino que consiga facilitar la comunicación interna y ayudar a descubrir y conectar con las propias emociones, favoreciendo de este modo en el desarrollo íntegro de la persona, ya que tal y como expresa Vivas-García (2003), las emociones influyen en el proceso educativo y por ello es necesario prestarles la atención que requieren.

De este modo, sería más fácil centrar la mirada en el autorretrato introspectivo si se imagina al artista abandonando la mirada meramente superficial y, en muchos casos, frívola, y procediera a realizar, como afirma Camats y Petanàs (2015), una descripción desde dentro, creando y proyectando procesos cognitivos en los que no tiene presencia la imagen de la persona creadora pudiendo llegar a ser una forma íntima de

manifestar los procesos personales. Es ahí cuando se experimenta, a través de la obra abstracta, una prolongación que sea capaz de llevarnos más allá de la propia persona, transformando esas emociones intangibles en objetos materiales palpables y en símbolos que actúen como diferentes representaciones del propio “yo”.

5. Objetivos

Durante esta investigación, se consideró necesario reflejar que la auto representación puede realizarse desde cualquier disciplina artística, aunque en este estudio se haya puesto especial interés en el proceso escultórico. Se pretendió comprobar si en el alumnado de primero de Bachillerato Artístico existe la posibilidad de hacerles expresar su forma de sentir de forma libre, de hablar de su propia persona sin la necesidad de emplear como primera opción el lenguaje verbal, ya que este, en ocasiones, puede resultar agresivo o demasiado directo si se trata de hablar del mundo interior. Para ello se estableció un objetivo general, que es la puesta en práctica del autorretrato como herramienta de autoconocimiento e introspección, teniendo en cuenta el abordaje de las emociones durante el proceso creativo.

De esta forma se pretendió comprobar el grado en el que un proyecto de esta índole puede influir sobre la construcción del autoconcepto en el desarrollo que el estudiante experimenta durante la etapa de la adolescencia, concretamente entre los 16 y los 18 años.

5.1. Objetivo general

Implementar el ejercicio de autorretrato a través del modelado como herramienta de autoconocimiento e introspección.

5.2. Objetivos específicos

Transferir una visión constructiva de las emociones en el proceso de introspección.

Explicar, a través de la metáfora visual, la posibilidad de materializar las emociones en las creaciones artísticas.

Valorar en el alumnado el grado de comprensión, experimentación, y apropiación de los símbolos a nivel conceptual durante el proceso creativo.

6. Propuesta de Intervención

6.1. Análisis del contexto y participantes

Esta actividad se desarrolló en el primer curso de Bachillerato Artístico durante el curso académico 2022/2023 en un centro educativo de la Región de Murcia dentro de la materia de Volumen, una de las asignaturas no obligatorias en esta etapa según establece la LOMCE. En el centro educativo en el que se llevó a cabo la propuesta, esta materia está establecida con una asignación horaria de dos horas semanales, la cual pretende duplicarse para el próximo curso. La muestra estuvo dada por un grupo compuesto por un total de 17 participantes, entre los cuales 16 se consideraban del género femenino y 1 del género masculino, con edades comprendidas entre los 16 y 18 años. La selección de la muestra fue por conveniencia y formaron parte del estudio de manera voluntaria. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado y en el caso de los menores también se contó con el de sus tutores legales.

6.2. Metodología

El presente estudio se elaboró desde una investigación documental para la realización del marco teórico a través de diferentes bases de datos. Por otro lado, también se tuvo en cuenta el ámbito educativo, enmarcando esta investigación dentro de un trabajo de campo cualitativo, ya que, para evaluar los beneficios de los ejercicios que vinculan el arte con los fines terapéuticos, resulta ser el más adecuado según las afirmaciones de Serrano (2016). Por lo tanto, se empleó el método documental y observacional para la obtención de datos dentro de un aula en donde se recogían tanto fotografías y videos de los procesos de trabajo como anotaciones de reflexiones realizadas en algunos momentos de cierre de las sesiones de trabajo. La metodología empleada se sitúa en el modelo de Investigación Basada en Artes (IBA) que, tal y como expresan Marín-Viadell y Roldán (2019), se podría considerar como “una intensificación de las cualidades estéticas de los procesos y resultados de la investigación educativa” (p.881), donde confluyen los propósitos educativos, artísticos e investigadores para aproximar la investigación a la creación artística, teniendo en cuenta la diversidad de enfoques que se puedan dar durante el proceso, y no en el resultado final. Por lo tanto, el campo investigativo se considera abierto. Siguiendo como método para esta investigación el Aprendizaje Basado en Proyectos, se pretendió establecer en el alumnado un aprendizaje significativo que le condicionase a asumir responsabilidades personales y obtener un aprendizaje competencial. Para ello se planteó como problema la creación de un autorretrato basado en las emociones propias por medio de la técnica del collage escultórico o assamblage. Previamente se habían establecido unas sesiones introductorias en donde se había trabajado la introspección a través de diferentes artistas como Louise Bourgeois, Jaume Plensa, Judy Chicago y Cyndy Sherman, entre otros, todos ellos planteados en base tanto al currículo como a inquietudes del grupo con el que se trabajó. Seguidamente, a lo largo del proceso, en donde se estuvo trabajando con diferentes materiales escultóricos como la arcilla, la escayola, la pasta auto endurecible y la plastilina para el proceso de bocetos, el alumnado combinó partes modeladas con objetos externos personales llevados al

aula para generar la composición con la que creó la parte emocional que se había planteado en los bocetos iniciales. Atendiendo al contenido curricular, se trabajó con la utilización de técnicas aditivas así como los procesos cerámicos correspondientes. Además del seguimiento minucioso del proceso artístico realizado durante las diferentes sesiones también se establecieron distintas tutorías individuales, así como una exposición final. De igual forma, la creación de un diario personal posibilitó la recolección de opiniones y sensaciones producidas, así como su visión acerca de este tipo de ejercicios en el aula.

7. Resultados

A continuación, se exponen una selección de trabajos en donde se han recopilado tanto los textos que algunas participantes escribieron para exteriorizar las sensaciones vividas durante el desarrollo de este estudio, así como las obras realizadas que han dado visibilidad a todo el proceso llevado a cabo en las diferentes sesiones. Ambas creaciones suponen un conjunto de creaciones artísticas basadas en el análisis sobre su propia introspección.

Participante 1. Descripción sobre Visión ciega

“Mi intención es representar la ansiedad que me bloquea en distintos ámbitos de mi día a día donde debo hacer algo y no sé exactamente cómo actuar debido a la inseguridad y el miedo. “Visión ciega” es el nombre de esta creación por dos puntos de vista: el mío, donde en esta situación visualizo lo que tengo que hacer, pero estoy ciega de pensamientos que me abruman y me dominan, y el de las personas que me rodean. Cuando me siento saturada y entro en pánico, esas personas son conscientes de que me ocurre algo que no sé gestionar, pero están completamente alejados de lo que siento de verdad.



Figura 2. Participante 1. Visión ciega. Collage fotográfico

En uno de los lados de la tapa que abre la caja donde he representado mi obra, hay un aviso de muy frágil, ya que cuando las personas descubren esta parte de mí, estarían abriendo esta caja imaginaria que es mi vulnerabilidad. He pintado el interior de color magenta porque es un color que realmente representa esa sensación de saturación y angustia que se siente en un ataque de pánico. Los glóbulos oculares representan la sensación de sentirme observada constantemente. El motivo por el que las pupilas son blancas simboliza la pureza que verdaderamente hay en las miradas que me observan. Soy consciente de que esas miradas no tienen mala intención. Los ojos rodean una pequeña pieza envuelta en finas tiras de arcilla. Es una pieza pequeña porque yo también me siento pequeña en comparación con mi ansiedad. El material es un trozo de cristal y una flor, dos objetos que me acompañan en mi día a día. Siempre he crecido rodeada de flores, y siempre he sentido atracción por los trozos de cristal que encuentro por la calle, por lo tanto, creo que esos objetos forman parte de mi identidad”.

Participante 2. Descripción sobre Cicatrizar al dorado

“Las emociones que he querido reflejar en mi obra pertenecen a mi pasado reciente y a mi pasado lejano. Desde que tengo consciencia me he sentido rota, dividida. No suelo encajar en ningún lugar. Las escenas traumáticas que he vivido no me permiten expresarme con libertad. Por ello he decidido romper un plato de una vajilla de mi abuela, muy significativa en una de mis dos culturas. El hecho de romperlo me ha hecho ver en tercera persona cómo me hicieron sentir todos aquellos que consiguieron que me odiase a mí misma. En el centro, represento un rostro que se ha reparado después de romperse. Como yo, que soy el plato y soy el rostro. El hecho de que haya tantas grietas y tantos trozos divididos hace alusión a cómo me encuentro entre dos países, sintiendo que no pertenezco a ninguno. Si estoy aquí no estoy cómoda. Si estoy allí, tampoco.



Figura 3. Participante 2. Cicatrizar al dorado. Técnica mixta sobre madera

A pesar de todo esto, he querido relacionar mi experiencia con la técnica japonesa kintsugi, cuya filosofía es que lo roto se puede arreglar, pero las cicatrices o grietas no se ocultan, sino que se potencian con el dorado, ya que cuando se identifica una herida, esta se vuelve más fuerte y bella gracias al oro que la cubre. A pesar de todo, las cicatrices son bellas y nuestro pasado y nuestros errores no nos definen como personas.”

Participante 3. Descripción sobre Lágrima de sal

“La obra se compone de dos partes principales. La más llamativa es la cara o “máscara”, que tiene una expresión neutra y deja caer una lágrima de arena. La otra parte sería un busto hueco que está lleno de esa misma arena, generando una especie de bucle. Estas dos partes, unidas por el llanto, crean una composición en la que pretendo transmitir la idea de que las experiencias, sean buenas o malas, son las que nos construyen, las que nos dan nuestro carácter y personalidad, y que, sin esas experiencias estaríamos en un constante estado de “neutralidad”. En este caso, al relacionar la lágrima con algo triste, quería enfatizar que muchas veces lo que más nos marca son las experiencias malas o tristes, ya que son las que nos perturban y condicionan. La idea tomó mucha más forma tras ver las presentaciones de mis amigos y compañeros, pues sus creaciones se centraban en expresar cómo se sentían a consecuencia de su pasado o de las cosas que han vivido. Esto me ha hecho darme cuenta de cómo el arte puede enviar un mensaje con el que mucha gente se sienta representada e identificada”.



Figura 4. Participante 3. Lágrima de sal. Técnica mixta

Participante 4. Descripción sobre Rotos

“Con esta obra he querido representar mis sentimientos placenteros y no placenteros. En ella he intentado reunir todas las emociones que me definen y cómo he mejorado al controlarlas en este proyecto. El hecho que mi creación se hiciera añicos sin yo quererlo me ha hecho sentir que mi trabajo ha cobrado mucho más valor que el que tenía antes de romperse. Sin duda este es el resultado artístico del agobio que siento al tener que mudarme a un país nuevo donde no conozco a nadie. Aunque me haya adaptado a lo que ha sucedido con mi obra, yo no quiero pasar por la sensación de tener que adaptarme a un nuevo país, a una nueva cultura, porque justo ahora he encontrado mi sitio”.



Figura 5. Participante 4. Rotos. Técnica mixta sobre madera

Participante 5. Descripción sobre Cárcel Mental

“El hecho de ir acumulando desde pequeña malas experiencias y malos recuerdos hasta hoy, me ha hecho encerrarme poco a poco en mi propia mente, sintiéndome dominada por ella. Mis pensamientos en cualquier ocasión del día me envuelven y me meten en una burbuja en la que me aíso de todo el mundo. Se que nadie tiene la culpa de esto, pero a veces lo pago con los demás. Esto me hace sentir peor y me encierro todavía más. Hasta que siento angustia. Los elementos incluidos son rojos porque presentan la ira, el pesimismo, mis pensamientos frustrantes, y la sensación de ardor de todas estas emociones.

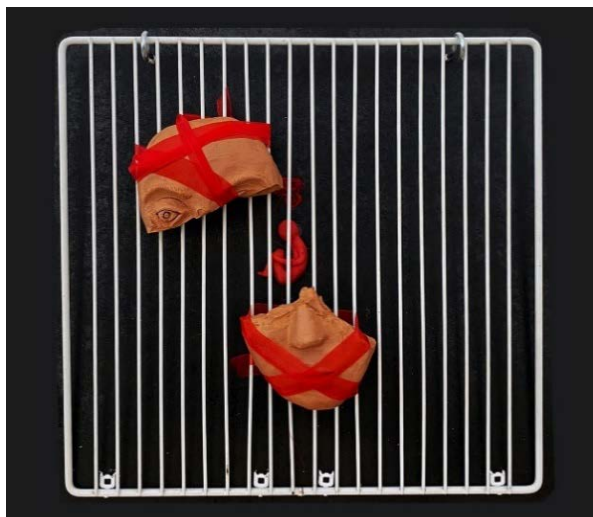


Figura 6. Participante 5. Cárcel Mental. Técnica mixta sobre madera

La figura roja que aparece en el interior, representando mis pensamientos, tiene forma humana porque a veces tengo la sensación de que estos consiguen dominarme, es por ello por lo que tira de unas cintas con tanta fuerza que parece que mi rostro vaya a ser absorbido hasta conseguir atravesar las rejas de la jaula. Aunque parezca una contradicción, realizando esta obra me he sentido muy libre porque, como bien he dicho, no suelo exteriorizar mis sentimientos y pensamientos, y recreando esta cárcel he podido liberarme sin miedo y sin ataduras”.

8. Conclusiones

El desarrollo del estudio llevado a cabo durante el curso académico 2022/2023 se planteó como piloto y actualmente se está trabajando en la implantación del mismo en otros centros educativos. Entre los hallazgos más relevantes adquiridos cabe destacar la forma en la que se estimuló la motivación y la creatividad del alumnado a través de la introspección transfiriendo una visión constructiva de las emociones durante el proceso. Gracias a esto, cada participante ha podido generar un espacio personal en el que crear desde lo íntimo, mirando sin miedo hacia el pasado y recuperando emociones que simplemente quedaron reprimidas y dificultaban su crecimiento personal.

Al ofrecerles una oportunidad para hablar de la propia identidad, esta intervención los ha llevado a conectar más intensamente con el proceso creativo. Así, ha permitido al alumnado sanar partes del pasado que simplemente no sabían cómo gestionar ni expresar y que, de algún modo, formaban parte de sí mismos. Para los estudiantes, recuperar esa emoción pasada y experimentarla desde una mirada presente, les ha llevado a ser capaces de convertir en bello lo traumático, lo cual ha influido positivamente en su autoestima.

De igual forma, resulta relevante considerar este proyecto como significativo no solo a nivel curricular, sino también personal porque la mayoría de las participantes fueron capaces de tomar las decisiones oportunas de forma autónoma durante todo el proceso creativo. De igual forma, fueron conscientes del poder comunicativo de su propia obra, realizando además una autoevaluación crítica del proceso que llevaron a cabo. De aquí se puede extraer que el ejercicio de introspección en la adolescencia puede transformar la manera en la que los sujetos conciben la imagen de sí mismos y la forma en la que se contemplan en cuerpo y mente.

También es importante destacar la forma en la que cada estudiante comprendió, a través de la técnica de ensamblaje, el proceso de atribuir un nuevo significado a un objeto no-artístico, experimentando de forma autónoma la apropiación de los símbolos a nivel conceptual. Con lo cual, se logró el reto de poder valorar el grado de comprensión, experimentación y apropiación de los símbolos durante el proceso creativo a pesar de las limitaciones que supusieron las pocas sesiones con las que se contaba para este proyecto.

Antes de realizar la intervención, la investigación teórica reflejada en el marco teórico fue de gran utilidad, usando como referencia la educación emocional y las metodologías ligadas al arteterapia y la mediación artística en el aula. Con ello, se buscaba obtener resultados y comprobar si efectivamente la introspección influye positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El hecho de investigar acerca de estos temas llevó a abrir la puerta a futuras investigaciones que profundicen en esta temática, a tomar en consideración la valoración del alumnado hacia el abordaje de las emociones en la educación artística y la conexión entre arte-emoción, así como mejorar la práctica docente y la conexión entre alumnado-docente, que en ocasiones resulta fría y distante, para redirigir la mirada que el adolescente pueda tener sobre sí mismo y el contexto que le rodea.

El autorretrato, por ende, es uno de los análisis más profundos que puede realizar una persona, sobre todo si este está vinculado con la expresión de las emociones. Tal y como afirma Piñan-Endara (2021), cuando se explora una emoción para construir de ella una obra de arte, debe comprenderse que esa emoción localizada puede afectar a la razón, y es por ello por lo que, en el proceso de realización, esas emociones deben generar una catarsis mediante la exploración artística, pero no deben dominar a la persona que lo realiza. Por todo ello, en este caso el autorretrato se enfoca en la localización de las emociones y la regulación de estas, generando, a través del arte, una convivencia con ellas, haciéndolas tanto válidas como necesarias para el desarrollo humano.

9. Referencias bibliográficas

- Abarca-Castillo, M. (2003) La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/42457>
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Arregui-Pradas, R. (2005). ConstruirME visualmente. Una propuesta de actividad en Educación Plástica y Visual. *Red Visual*, 3, 1-7.
- Ballesta, A., Vizcaíno, O., & Díaz, J. D. (2007). Arte y capacidades diversas. *Revista española de investigación y síndrome de Down*, 24. 46-41
- Bascones-Reina, N. (2013). *Concepto actual del autorretrato en la obra del artista contemporáneo y la búsqueda de la identidad en la práctica artística* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4857>
- Benito-Mendoza, E. (2020). *Escuchando el silencio. La introspección por medio del autorretrato* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Politécnica de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10251/149863>
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 1, 7-43.
- Bisquerra-Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, 337. 5-8
- Camats & Petanàs, J. (2015) *Autorretrato: la mirada interior*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona] <http://hdl.handle.net/10803/322078>
- Colomina Molina, M. T. (2023). Mediación artística y educativa: teatro foro con temática inclusiva y diversidad de género contra el bullying. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 18, e82272. <https://doi.org/10.5209/arte.82272>

- Díaz-Santos, C., & Santos-Vallín, L. (2018). La ansiedad en la adolescencia. *RqR Enfermería Comunitaria*, 1, 21-31.
- Hinostrza Gálvez, F. (2018). El Arte como Metodología de Enseñanza en la Educación formal; para fomentar: Pensamiento divergente, Gestión emocional e Identidad cultural. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 7, 202-247.
- Mena García, Enrique. «La cultura del autorretrato en su desarrollo histórico». *Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad*, 2020, Vol. 5, n.º 10, pp. 39-67, <https://raco.cat/index.php/Inmaterial/article/view/385378>.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Gonzalo-Vegas, N. (2012). *La educación artística y el arte como terapia: un camino para construir la identidad del adolescente* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/15508/>
- Hernández D. (2019). *Autorretrato contemporáneo: una producción artística propia*. [Trabajo Fin de Grado. Universidad Politécnica de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10251/127614>
- Klein, J. P. (2009). *Arteterapia: una introducción*. Octaedro.
- Marín-Viadel, R., & Roldán-Ramírez, J. J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Molina-Ruiz, I. (2016). *El autorretrato como canalizador del dolor* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/43629>
- Moncalián-Montes, M (2017). *Creatividad, inteligencia intrapersonal y educación plástica y visual en alumnos de secundaria*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5007>
- Mundet-Bolós, A., & Fuentes-Peláez, N. (2017). Emocion'AR-T: Una propuesta educativa de promoción de la resiliencia a través del arte. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 12, 9-23. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57559>
- Osorio, A. B., & Gutiérrez, S. L. (2016). Mujer Selfie, construcción de un discurso femenino adolescente mediado por el consumo de la imagen. En: I. Zazipa-Infante, V. Tur-Viñes, y J. Segarra-Saavedra (coords.) *Actas del V Encuentro Internacional de Investigadores en Publicidad*, (pp. 113-128). Colección Mundo Digital.
- Piñan-Endara, B. G. (2021). *La escultura como medio de expresión de los conflictos emocionales de la artista*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Técnica del Norte]. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/11099>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Real Decreto 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 203. De 3 de septiembre de 2015. <https://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=735577>
- Santrock, J.W. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. McGraw Hill.
- Serrano, A. M. (2016). *La integración del arteterapia en los equipos interdisciplinarios en el ámbito clínico: experiencias desde la intervención con niños adolescentes en salud mental infanto juvenil*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40444/1/T38113.pdf>
- Sumozas, R. (2021). Situación actual de la educación artística en España. *[RMd] Revista Multidisciplinar*, 3(1), 17-31. <https://doi.org/10.23882/DI2158>
- Torró-Ferrero, I. T., & Pozo-Rico, T. P. (2010). Psicología positiva y promoción de la salud mental. Emociones positivas y negativas. En: Caruana-Vañó, A. (coord.) *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*, (pp.130-140). Ediciones Generalitat Valenciana.
- Vivas-García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0.
- Zapata, D., Daniela, D., Pérez, S., & Gallego-Tavera, S. Y. (2021). Factores Socioemocionales que Intervienen en la Toma de Decisiones en los Adolescentes. *Revista Innovación Digital Y Desarrollo Sostenible - IDS*, 2(1), 72 - 84. <https://doi.org/10.47185/27113760.v2n1.46>