



Revista Humanidades
ISSN: 2215-3934
humanidades@ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

El arte como generador de emociones: estudio de ocho narrativas de estudiantes de posgrado

Lorenzo de Reizábal, Dra. Margarita

El arte como generador de emociones: estudio de ocho narrativas de estudiantes de posgrado

Revista Humanidades, vol. 12, núm. 2, e50893, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498070446004>

DOI: <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.50893>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

El arte como generador de emociones: estudio de ocho narrativas de estudiantes de posgrado

Art as a Generator of Emotions: A Study of Eight Postgraduate Student Narratives

Dra. Margarita Lorenzo de Reizábal
Centro Superior de Música del País Vasco, Donostia-San
Sebastián, España
mlorenzo@musikene.net

DOI: <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.50893>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498070446004>

 <https://orcid.org/0000-0001-8561-5458>

Recepción: 13 Febrero 2022
Aprobación: 28 Marzo 2022

RESUMEN:

Este estudio presenta el análisis de las emociones suscitadas a través del arte y plasmadas en ocho narrativas generadas por estudiantes de posgrado universitario en dos universidades españolas durante el curso 2020-2021. La contemplación de distintas manifestaciones artísticas (música, pintura, escultura y poesía) ha propiciado relatos escritos con expresiones emocionales muy diversas mediante metáforas, símbolos y emblemas discursivos analizados y categorizados a la luz de la revisión teórica en torno a la relación arte-emociones. Los resultados obtenidos corroboran la capacidad del arte para transmitir emociones en personas adultas universitarias; muestran un amplio abanico de emociones, rebasando las categorías básicas de miedo, ira, tristeza y alegría establecidas en la literatura (Ekman, 1992 y Goleman, 1995); confirman la pertinencia del arte como herramienta para el autoconocimiento y la introspección. La metodología empleada sigue un paradigma cualitativo de análisis interpretativo de narrativas, apoyado en las bases epistemológicas de la hermenéutica y la fenomenología. Se persigue la descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana en el propio marco de referencia del individuo. El análisis interpretacional, sociolingüístico y semiológico de los discursos han guiado la búsqueda de significados latentes y estructuras lingüísticas simbólicas con relación a las emociones vividas, sentidas o sugeridas por los participantes.

PALABRAS CLAVE: afectividad, arte, narración, terapia, estudiante de postgrado.

ABSTRACT:

This study presents the analysis of the emotions aroused through art and embodied in eight narratives generated by university postgraduate students at two Spanish universities during the 2020-2021 academic year. The contemplation of different artistic manifestations (music, painting, sculpture and poetry) has led to written stories with very diverse emotional expressions through metaphors, symbols and discursive emblems analyzed and categorized in light of the theoretical review around the art-emotions relationship. The results obtained corroborate the ability of art to transmit emotions in adult university students; they show a wide range of emotions, going beyond the basic categories of fear, anger, sadness and happiness established in the literature (Ekman, 1992 and Goleman, 1995); confirm the relevance of art as a tool for self-knowledge and introspection. The methodology used follows a qualitative paradigm of interpretive analysis of narratives, supported by the epistemological bases of hermeneutics and phenomenology. The description and interpretive understanding of human behavior in the individual's own frame of reference is pursued. The interpretational, sociolinguistic and semiological analysis of the discourses have guided the search for latent meanings and symbolic linguistic structures in relation to the emotions experienced, felt or suggested by the participants.

KEYWORDS: emotions, art, short stories, therapy, postgraduates.

1. INTRODUCCIÓN

En el curso 2020-2021, en plena pandemia por COVID-19, me incorporé como docente al Máster de Divulgación Científica impartido *online* en la Universidad Pública de Navarra junto con la Universidad del País Vasco, haciéndome cargo de la asignatura obligatoria de la titulación, *Artes y Ciencia*. Dentro de las actividades que diseñé para la asignatura, una de ellas tenía como objetivo que los estudiantes experimentaran la capacidad del arte para generar emociones diversas en las personas. La tarea consistía en comentar una

obra e intentar describir con palabras las emociones/sensaciones que sentían, además de un comentario breve sobre la experiencia estética (si es que se había producido) que habían vivido. Previamente, se había discutido sobre el significado de *experiencia estética* y sobre la subjetividad del arte, pero nunca se había abordado hasta entonces la idea de que el arte es capaz de comunicar o hacer emerger emociones en el público y que estas pueden ser diferentes a las que movieron al autor en su creación.

Como resultado, esta actividad, en apariencia inocua, que solo buscaba la posibilidad de que los estudiantes vivieran una experiencia sensible y reconocieran la cualidad emotiva del arte, se convirtió en un ejercicio individual de reflexión y autoconocimiento que motivó el surgimiento de recuerdos y vivencias pasadas a través de las narrativas que generaron los estudiantes. El grado de implicación personal, la forma en que se autorretrataron y expusieron sus miedos, frustraciones, momentos de felicidad, pero también las asociaciones que emergieron y el modo en que narraron sus vivencias fue para mí la mejor lección que he recibido sobre el arte y su potencial poder de transformación de las personas. El arte es mucho más que una experiencia estética. Y esta perplejidad ante la riqueza de las narraciones elaboradas por los estudiantes de este Máster es lo que me ha llevado a compartir con la comunidad científica los resultados de esta experiencia docente.

El interrogante principal que ha generado este estudio es el siguiente: ¿Puede el arte generar emociones en estudiantes universitarios sin formación artística previa y sin inclinaciones personales hacia las manifestaciones artísticas? A la luz de este problema de investigación se han abordado los siguientes objetivos: 1) Estudiar y revisar la teoría de las relaciones entre el arte y las emociones; 2) Identificar y categorizar las emociones enunciadas (explícitas e implícitas) en ocho narrativas paradigmáticas de las recogidas en el aula; 3) Comprobar la idoneidad del empleo de narrativas como herramienta para la expresión de emociones generadas ante una manifestación artística.

2. LA EXPRESIVIDAD DEL ARTE

A lo largo de la historia del ser humano el concepto de arte, manifestación o actividad íntimamente ligada al mismo ha ido cambiando o modulándose en función de las necesidades expresivas de los individuos. El largo camino del arte, desde las primeras manifestaciones artísticas de la prehistoria hasta las actuales vanguardias, ha sido un retrato dinámico de la propia evolución del pensamiento humano, de su concepción estética, de sus necesidades éticas y religiosas, de la necesidad de expresar sus emociones y comunicarlas de algún modo.

En el recorrido de nuestro periplo vital es posible mudar nuestra visión del arte al posicionarnos como testigos de este mismo en múltiples ocasiones. En la literatura especializada hay consenso al decir que en el arte buscamos la representación de nuestras ideas –en clara alusión al pensamiento schopenhaueriano–, el paralelismo con nuestra historia personal porque es lo que podemos reconocer y en lo que nos identificamos y, quizás, también identifiquemos en él nuestros sueños y utopías más íntimas. Puede no ser lícito apropiarnos del significado original que movió -mejor, conmovió- al autor o la autora a realizar la obra, pero sí es un acto profundamente humano y, en cierto sentido, ético.

El arte “permite conectarnos con nuestro interior y así sentir, escuchar y conocer nuestras emociones” (Pazmiño, 2019, p. 18). Ivcevic et al. (2014) recogen en su estudio sobre artes, emociones y creatividad que Pablo Picasso, uno de los artistas más creativos del siglo XX, “concebía al artista como un receptáculo de emociones y un vehículo de transformación de esas emociones vividas en obras de arte tangibles” (p. 9). El filósofo y esteta Muñoz (2006) afirma que “el arte recoge el presente para el futuro y queda como pasado” (p. 241). Para muchos expertos, el arte es una necesidad del ser humano. Castro (2017) reflexiona sobre la relación del arte con la estética contemporánea y defiende que las denominadas teorías *expresivistas*:

[...] sostienen que el valor del arte está en buena medida ligado a su capacidad para encarnar, expresar, suscitar o comunicar emociones. Pero en este mismo enunciado nos encontramos ya con una de las caras del problema. El arte ¿comunica, encarna, suscita o expresa una emoción? (p. 71).

El filósofo anglosajón, Richard Wollheim (1972), hace un paralelismo entre la expresividad de una obra de arte con la que se desprende de un grito o un gesto y cree que dicha expresividad tiene su origen en un estado mental o emocional concreto. Atendiendo a Wollheim (como se citó en Castro, 2017) podría decirse que la obra de arte “encarna la emoción del artista, independientemente del efecto emotivo que pueda tener en el público” (p. 71). No obstante, el mismo Wollheim reconoce que en el origen de la expresión de una obra de arte puede establecerse una correspondencia con lo que experimentamos en nuestro interior, de modo que cuando la situación que origina una emoción desaparece, la obra puede rememoraros la situación y nos lleva a revivirla. En opinión de Castro (2017), si esta correspondencia despierta una vivencia personal, una obra de arte que encarne la emoción del artista no tiene por qué coincidir con la emoción suscitada en cada uno de los individuos del público.

Por su parte, Collingwood (1978) pensaba que “el artista expresa no sus propias emociones privadas, sino las emociones que comparte con su público” (p. 289). Es decir, Collingwood se sitúa como portavoz de su público intentando transmitir las emociones que cree compartidas con él. Es por ello que, al artista, según Collingwood, le interesan mucho las emociones que puede generar o hacer brotar y que ha pretendido expresar en su obra. Más recientemente, Castro (2017) sugiere que una obra de arte nos gusta y, por tanto, la consideramos valiosa cuando nos emociona. Él destaca que “no hay contradicción alguna en defender que una obra nos gusta, aunque no sea valiosa, o en afirmar que, por las razones que sea, una obra que consideramos de gran valor no nos gusta” (Castro, 2017, p. 69). Para este autor, la modernidad concibe también el gusto como resultado de la evaluación de las emociones que nos suscita una obra de arte y que, generalmente, apelan a emociones básicas de atracción, repugnancia, aburrimiento, etc. Coincide esta opinión con la de Du Bos (2007), quien opina que para juzgar una obra nos basamos en la emoción que nos produce y que, aunque esta cumpla con las reglas técnicas, no tiene valor alguno si no consigue emocionar. Así pues, concluye Castro (2017):

La emoción es la clave, y es ella la que puede generar un consenso sobre el mérito y el efecto de una obra de tal modo que nada de lo que el autor o los críticos digan puede ocupar el lugar de esa emoción (p. 70).

2.1. La relación entre arte y emociones

2.1.1. ¿Qué son las emociones?

Palmero et al. (2006) consideran que en la actualidad resulta muy difícil encontrar una definición consensuada sobre el concepto de emoción o una explicación que sea compartida por más de un par de autores. Para Gallardo (2007), la emoción engloba una respuesta de nuestro cuerpo y nuestra mente en cuyo origen están acontecimientos externos o internos que vivimos durante nuestro periplo vital, mientras que en la opinión de Zaccagnini (2004), las emociones:

Son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas (p. 145).

Los expertos coinciden en señalar como emociones básicas el miedo, la rabia, el amor, la alegría y la tristeza. Así mismo, los neurocientíficos ubican la generación de emociones a nivel de los sistemas rínico, límbico y supra límbico del cerebro humano. Según Casado y Miguel (2011), las emociones cumplen tres funciones: a) adaptativa, que busca que el organismo pueda elaborar respuestas conductuales dirigidas a la perpetuación de la especie; b) social, ya que las conductas sociales se facilitan a través de la expresión de emociones; y c) motivacional, porque la experiencia de una emoción da lugar a motivaciones para desarrollar nuestra conducta

con distintos grados de intensidad, en función del tipo de emoción, su potencia y el tipo de necesidad que se genera a nivel conductual.

En ocasiones, empleamos los términos emoción y sentimiento, indistintamente, con el mismo significado. Sin embargo, Izzedin y Cuervo (2009) citan en su trabajo algunas diferencias, subrayando que la emoción es breve en el tiempo, o bien, transitoria, aunque puede resultar más intensa y motivadora que un sentimiento. Por el contrario, el sentimiento es más duradero. Las autoras citadas explican que el sentimiento constituye una pequeña parte de un proceso emocional más grande a su vez. En su opinión, los sentimientos serían el resultado de las emociones. Castro (2017) también hace énfasis en la necesidad de indagar sobre la diferencia entre emociones y estados de ánimo. En su opinión:

Una emoción está intencionalmente dirigida al objeto que la suscita, mientras que el estado de ánimo es previo a la aparición del objeto y posibilita su mismo aparecer. Cabe pensar que las obras de arte no representacionales, tales como la música puramente instrumental o la pintura y la escultura abstractas, se relacionan con los estados de ánimos en lugar de con las emociones (p. 81).

Por otro lado, los expertos coinciden en clasificar las emociones en dos tipos: negativas y positivas, en función del impacto que tengan en el individuo. Según Izzedin y Cuervo (2009), las emociones negativas están relacionadas con el fracaso en la realización de las metas, mientras que las positivas tienen que ver con el éxito alcanzado en las mismas. Oros et al. (2011) añaden que las emociones positivas influyen en nuestro pensamiento, pero también afectan a la actitud que mostramos al afrontar situaciones difíciles de nuestra vida cotidiana, originando una mayor capacidad de resiliencia. Estas emociones positivas colaboran con el desarrollo social del individuo aumentando la capacidad de respuestas positivas lo que, a su vez, genera la optimización de los recursos personales.

En la opinión de Greco y Ison (2011), “las emociones positivas incrementan la flexibilidad cognitiva y promueven el desarrollo de soluciones alternativas creativas para resolver problemas que conlleven al bienestar de todas las personas involucradas en el conflicto” (p. 2). Para las autoras esto es especialmente relevante en el ámbito infantil, ya que afecta tanto al desarrollo cognitivo como al socioafectivo y moral. En línea con esta investigación está la de Oros et al. (2011) donde se considera que las emociones positivas favorecen los procesos de aprendizaje haciéndolos más rápidos y significativos, por lo que resultan especialmente interesantes durante la educación escolar infantil.

Las emociones negativas, por el contrario, están más relacionadas con experiencias afectivas desagradables: no alcanzar los logros que se persiguen, fracaso en las relaciones interpersonales y sociales, o pérdidas de seres queridos, por citar algunos ejemplos. Piqueras et al. (2010) advierten que es importante tener en cuenta que las emociones negativas tienen una estrecha relación con los procesos de enfermedad. La experimentación continua de emociones negativas puede llevar a la persona a sufrir trastornos mentales, como la ansiedad o la depresión, y otras patologías que pueden comprometer, por ejemplo, la salud cardiovascular o el sistema inmunológico, entre otros.

Ivcevic et al. (2014) afirman que “tanto la creación como la apreciación del arte son procesos profundamente emocionales” (p. 9). Cuando las personas rememoran en una obra de arte la representación de un problema de la vida real en el que se pueden reconocer, logran tomar distancia del problema y verlo desde una perspectiva distinta, generalmente, menos dañina o dolorosa que la vivencia real de la situación que le evoca la obra. Los mismos autores añaden que hablar sobre las propias emociones puede resultar no solo incómodo, sino incluso inabordable para algunas personas y uno de los beneficios de las emociones suscitadas a través de las obras de arte es que estas pueden brindarnos la posibilidad de procesar dichas emociones al margen de la persona como emociones que se reconocen, pero se sienten con la distancia que da observarlas en un objeto que no compromete la propia intimidad. Así pues, concluyen estos mismos autores, “las artes proporcionan un marco donde poder estudiar las emociones con una mayor seguridad psicológica” (Ivcevic et al., 2014, p. 20).

Sobre las emociones y su poder de simbolización a través del arte las investigadoras Justo y Messina (2021) explican que:

[...] las emociones son culturales y sociales, están impregnadas por el tiempo histórico; además, van y vienen, en un movimiento impredecible, con los pensamientos y las acciones. Gran parte de las emociones escapan del conocimiento del sujeto, lo arrollan y lo llevan a comportamientos impulsivos. De ahí el valor de la simbolización, por medio de la conversación y la escritura, para entenderlas y transformarlas (p. 81).

Cuando nos situamos frente a una obra de arte la dotamos de significado a partir de nuestra propia experiencia vital. De acuerdo con las mismas autoras citadas anteriormente, el arte propicia que nos situemos en un mundo simbólico donde las técnicas y parámetros empleados en la obra de arte –las formas y los colores, los matices dinámicos, los sonidos y silencios, las metáforas, etc.– adquieren significado. Todos los detalles contribuyen a perfilar ese significado que puede ser variable según la vivencia de cada individuo, según su historia personal.

Otra idea muy interesante que sostienen Justo y Messina (2021) es que la emoción se modifica desde las palabras, desde el discurso narrativo:

Si [...] hablamos de nuestras emociones, conversamos de lo que nos afecta y pensamos en forma reflexiva, es decir, nos damos cuenta de cómo pensamos y buscamos alternativas a lo primero que se nos ocurre, las emociones empiezan a cambiar. Estos procesos suceden en las pláticas informales, en las confesiones religiosas, en las terapias. El principio es que la emoción se transforma desde las palabras, desde la simbolización y la conversación, en la interacción con el otro (p. 36).

2.1.2. *La educación emocional, la inteligencia emocional y la creatividad asociadas al arte*

Los expertos coinciden en señalar que el arte constituye un medio muy adecuado para mostrar y hacer emerger en los seres humanos emociones que inciden en la creatividad. Las obras de arte (consideramos aquí cualquier manifestación artística en sentido amplio) “transmiten emociones y son fruto, en sí mismas, de un proceso creativo” (Ivcevic et al., 2014, p. 20). En consonancia con lo anterior Bisquerra (2005) define la educación emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 96).

Fajardo y Encinas (2011) consideran que se debe priorizar en la educación de las escuelas las competencias emocionales, fundamentalmente, aprender a reconocer y gestionar las propias emociones para saber afrontar problemas o dificultades en el futuro. También Palacios (2010) señala que a través del arte se pueden incorporar en el aula estrategias orientadas a abordar la educación emocional de los y las estudiantes; entre ellas cita la creación, observación y análisis de sus dibujos y pinturas, pero también se pueden incluir entre esas actividades artísticas la elaboración de canciones, el baile, la improvisación –como en el rap–, la manipulación con barro y un largo etcétera.

Existe un buen número de investigaciones en torno al concepto de *educación emocional*, especialmente aplicado a las primeras etapas de la educación (infantil y primaria). Entre ellas, destacamos algunas recientes como la llevada a cabo por Dévora y Hernández (2018), quienes se plantean un proyecto de innovación centrado en la educación emocional a través del arte para la etapa de infantil. El proyecto se traduce en una propuesta didáctica, abierta y flexible, que relaciona las emociones con el arte, en la creencia de que las artes facilitan la expresión de las emociones y los sentimientos.

En colaboración con la Fundación Botín y el Centro Botín, un grupo de investigadores del Yale Center for Emotional Intelligence lleva tiempo diseñando talleres dirigidos a niños y también a adultos en los que se emplea el arte como recurso didáctico. En los programas educativos que plantean se llevan a cabo actividades

relacionadas con las artes plásticas, el teatro, la música, la danza y otras disciplinas artísticas. El objetivo de estos programas es propiciar que los participantes desarrollen su creatividad. De acuerdo con R. Root-Bernstein y M. Root-Bernstein (1999; 2004), esta técnica de atenta observación e inmersión en una obra de arte es una estrategia habitual de grandes creadores, no sólo del ámbito artístico. Así, estos autores consideran que este ejercicio de inmersión y acercamiento profundo a una obra de arte se asemeja mucho a la labor de los buenos actores y actrices cuando se identifican con el personaje y se mimetizan con él, representándole y llegando a entender sus para poder sentirlos como propias y así lograr que la actuación sea lo más creíble para el público.

Si en algo están de acuerdo los académicos es que el arte puede contribuir de manera excepcional al desarrollo de la inteligencia emocional. Según Salovey y Mayer (1997):

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para *regular las emociones* para promover crecimiento emocional e intelectual (p. 10).

Daniel Goleman, autor de *Inteligencia emocional* (1995), postula que las emociones tienen una función primordialmente adaptativa, ya que nos permiten afrontar vivencias difíciles de la vida que debemos aprender a superar. Goleman defiende que el logro de las metas que nos proponemos en la vida depende directamente de las emociones y, por tanto, resultan fundamentales desde la infancia en los procesos de aprendizaje iniciales.

Ivcevic et al. (2014) afirman que “una persona que sabe utilizar sus emociones para alcanzar objetivos en su vida cotidiana es una persona emocionalmente inteligente. Estas personas son capaces de percibir que están sintiendo una emoción e identificarla con precisión” (p. 14). Las emociones se relacionan con todas las disciplinas artísticas y se pueden suscitar desde la pintura, la música, la danza, la escultura, el cine, el teatro y demás artes. Para algunos artistas, la generación de emociones a través del arte es un proceso inconsciente que se experimenta como vivencias naturales. No obstante, son varios los estudios que apuntan a la posibilidad de aprender a usar nuestras emociones de un modo deliberado para propiciar el proceso creativo. Además, estas investigaciones convergen al afirmar que las habilidades que definen la inteligencia emocional son susceptibles de adquirirse mediante estrategias pedagógicas y la práctica (Rivers y Brackett, 2011; Brackett et al., 2012).

Collado y Cadenas (2013) explican que la inteligencia emocional trata de:

[...] un compendio de emociones y sentimientos que, por medio de una serie de habilidades, nos permiten reconocer tanto nuestras sensaciones como las de los demás. [...] es fundamental hacer un uso efectivo de las emociones, saber identificarlas y reconocerlas (p. 198).

Dueñas (2002) resume los cinco elementos principales que caracterizan a las personas con competencia emocional y que determinan la inteligencia emocional, los cuales son coincidentes con los explicados por Salovey y Mayer (1997) y, posteriormente, por Teruel (2000): 1) La autoconsciencia: capacidad para observar sus propias emociones y conocer sus reacciones emocionales ante los estímulos externos; 2) El autocontrol: saber gestionar y dominar nuestras emociones para regular nuestra conducta e impedir el deterioro de las relaciones interpersonales; 3) La motivación: capacidad de conducir nuestras emociones en acciones orientadas al éxito hacia nuestras metas; 4) La empatía: reconocer en los demás las emociones e identificarse con los otros, poniéndose en su lugar; y 5) Las habilidades sociales: capacidad de establecer lazos con el resto de los individuos de nuestro contexto social, cultivando habilidades relacionales y emocionales que contribuyan al equilibrio del sistema social al que pertenecemos.

2.1.3. Arte y emociones como fundamento de la arteterapia

Existe un aspecto muy emergente relacionado con el arte en la última década y es la aplicación del arte como terapia. Es lo que comúnmente se ha dado en llamar arteterapia. Duncan (2007) expone que las

artes, como manifestaciones no verbales (excluimos aquí todas las formas literarias), propician la expresión y comunicación de emociones y sentimientos de los que no siempre somos conscientes. Los estudios sobre arteterapia apuntan claramente hacia el beneficio de este tipo de terapia a través del arte, ya que se ha observado que contribuye a mejorar la calidad de las relaciones humanas. El motivo principal que se argumenta es que la arteterapia trabaja con el mundo de las emociones, un mundo presente en los seres humanos, esencial para hacer emerger aspectos oscuros que subyacen en el inconsciente facilitando el autoconocimiento y, por ende, el desarrollo integral de las personas. El uso de las artes propicia los procesos de reflexión. Las artes en arteterapia, según Duncan (2007):

[...] hacen referencia a todas las formas de creatividad y simbolización, a imágenes que nos ayudan a comunicarnos y a entender nuestra experiencia del mundo, e incluyen: dramatización, movimiento, gesto, voz, sueños, imaginación, tacto, juego, olores, música y sonidos, sabores, colores, formas, texturas, trabajo con materiales (arena, barro...), poesía, etc. (p. 40).

El uso de las artes resulta de especial interés en actividades terapéuticas para hacer emerger lo que sucede a nivel inconsciente en el individuo y desde ese conocimiento focalizar la acción hacia una posibilidad de mejora. Hernández et al. (2020) defienden que uno de los ejes fundamentales en la arteterapia es la proyección, de modo que cargamos de emociones o expectativas nuestras actividades diarias. Es por ello, concluyen, que nuestra expresividad, nuestros gestos, son auténticas metáforas o símbolos de lo que nos acontece interiormente y nuestra necesidad de comunicarlo.

El proceso terapéutico difiere entre individuos y grupos. Puede orientarse a un nivel consciente, inconsciente y, generalmente, persigue hacer aflorar y hacer conscientes aspectos escondidos del inconsciente; no obstante, cuando hablamos de trabajar con las emociones no necesariamente se alude a un proceso de tipo terapéutico, sino que también se puede tener como propósito acompañar a las personas en un viaje de autoconocimiento, en muchos casos, iniciático. Los individuos que indagan en sus emociones a través del arte realizan un ejercicio de inmersión en sus propias metáforas y símbolos, descubriendo sus propias reacciones emocionales ante la vida, explorando un terreno inédito hasta ese momento. Duncan (2007) apunta claramente cuál es el mecanismo de actuación de la arteterapia:

El hecho de encontrar un medio para expresar un aspecto de sí mismo que no pueda expresarse con palabras, ya facilita cambios, concienciación y desarrollo. El tener a otra persona que simplemente sea testigo de esta expresión, añade significado y potencia al proceso. Y en arteterapia, lo importante es el proceso, no el producto final (p. 44).

3. UNA EXPERIENCIA DOCENTE: EL IMPACTO DEL ARTE SOBRE LAS EMOCIONES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE POSGRADO. EXPLORACIÓN A TRAVÉS DE NARRATIVAS

3.1. Metodología y participantes

Este trabajo responde a un paradigma cualitativo de investigación, siguiendo los principios epistemológicos de la investigación en el ámbito de la hermenéutica y la fenomenología. Con estos enfoques se persigue la descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana en el propio marco de referencia del individuo o grupo social al que pertenece. La herramienta metodológica empleada consiste en la recolección de datos a través de narrativas individuales y su posterior análisis interpretacional, sociolingüístico y semiológico, buscando estructuras latentes y significados emotivos (evidentes y, también, ocultos).

La hermenéutica, según Arráez et al. (2006), se constituye en una disciplina autónoma en la época del romanticismo, cuando Schleiermacher (1768-1834) estableció una teoría pedagógica general de la interpretación, proponiendo una serie de principios básicos o cánones (contextuales o psicológicos). Los principios contextuales se centraban en el análisis de la gramática y el significado de las palabras con relación al contexto lingüístico. Los principios psicológicos, en cambio, se relacionaban enteramente con el pensamiento del autor: era necesario llegar a revivir la experiencia del autor cuando escribió el texto original, pues

Schleiermacher consideraba el acto de interpretación análogo al de la creación del manuscrito (Martínez, 1999).

Los múltiples significados están en el intérprete y su pragmática, mas no en el texto. La explicación que un investigador le da al texto en el análisis hermenéutico trata de dilucidar el sentido y el espíritu del mismo. Este diálogo con el texto puede tener diversas concepciones e interpretaciones e incluso generar análisis distintos en función de los lectores de los textos, ya que el intérprete también participa con su propio contexto y sus preconcepciones de los resultados del análisis. En este sentido, Arráz et al. (2006) defienden que “la hermenéutica se desarrolla con textos que pueden permitir polisemia, es decir, diferentes significados; el lector intenta aprehender su significado esencial, la tesis del autor” (p. 180).

En la opinión de Cazau (1997), un texto o un discurso se hacen simbólicos desde que le descubrimos su sentido oculto a través de la interpretación. Se pueden discriminar dos tipos de discursos: el de objeto y de sujeto. El discurso de objeto es más típico de las ciencias naturales, mientras que el discurso de sujeto, propio de las ciencias sociales, explora las complejidades de la naturaleza humana, pero con la permanente incertidumbre que surge al percatarse de la dificultad para plasmar el conocimiento de lo humano (lo óntico). Los análisis realizados en el presente estudio se han realizado a la luz de la anterior definición de discurso de sujeto presentada en 1997 por Cazau.

Tal y como apunta Ricoeur (1998) en relación con la interpretación de un texto:

Estamos en presencia de una doble posibilidad de interpretación, por cuanto el sentido puede ser captado desde lo que se quiso decir, específicamente la intencionalidad contenida en el discurso; y por otra parte, desde lo que realmente significa la oración –en consideración a los elementos gramaticales y de vocabulario dispuestos en ella– (p. 28).

En los análisis que se presentan aquí se ha intentado atender a los dos aspectos citados por Ricoeur: por un lado, la comprensión profunda del texto (lo que se quiso decir en él) y, por otro lado, la interpretación de este apoyando los resultados en el contenido textual (presentación gramatical, vocabulario y elementos discursivos presentes).

El análisis hermenéutico trata de introducirse en el contenido textual y en la dinámica de la persona estudiada y en sus implicaciones discursivas, buscando estructurar una interpretación coherente. Por su parte, el análisis fenomenológico se centra en el estudio de esas realidades vivenciales, determinantes para la comprensión de su vida psíquica. En un amplio sentido, este método se utiliza en las investigaciones psicológicas, sociológicas y educacionales, entre otras (Buendía et al., 1998). Gran parte del estudio realizado en el presente trabajo responde, dentro del enfoque general hermenéutico, al análisis fenomenológico, particularmente.

Por último, cabe apuntar que en este tipo de investigación donde se analizan textos desde una perspectiva fenomenológica, y de acuerdo con Martínez (1999), el intérprete puede criticar, argumentar, resumir en una totalidad las diferentes partes del texto y ubicarlos en un amplio contexto social. Martínez añade que resulta pertinente utilizar los procedimientos dialécticos que amplíen los significados captados, ya que, en su opinión, toda interpretación implica innovación y creatividad en la medida que la interpretación del texto o de la acción humana enriquece su descripción o comprensión. El estudio de las narrativas que se ha realizado en el presente trabajo está en línea con las anteriores apreciaciones y cabe añadir que la investigadora ha llevado a cabo un ejercicio dialógico con cada uno de los textos y, poniendo en práctica el denominado círculo hermenéutico, ha acudido recurrentemente a los textos para revisar las primeras interpretaciones realizadas, tal y como aconseja Baeza (2002) en sus recomendaciones para el análisis fenomenológico.

La principal herramienta de recolección de datos de este trabajo está constituida por las narrativas generadas por treinta y cinco estudiantes de posgrado a quienes se les pidió que identificasen las emociones experimentadas ante una obra de arte de su elección y las plasmasen en una narración que no excediese las quinientas palabras. Los treinta y cinco estudiantes asistían a la asignatura impartida por la investigadora dentro del *Máster de Divulgación Científica* de la Universidad Pública de Navarra y la Universidad del País

Vasco, ambas en colaboración. La asignatura del currículo obligatorio en la que se han generado estos relatos es *Ciencia y Arte*, y dentro de las múltiples tareas diseñadas por la profesora/investigadora para los estudiantes se encuentra la de experimentar y describir individualmente las emociones (si las había) sentidas frente a una obra de arte elegida libremente por cada uno de los participantes.

Todos los estudiantes provienen de una formación exclusivamente científica –todos cuentan con una licenciatura universitaria, al menos–, pero desvinculada del área artística; en este contexto, se considera oportuno defender que las manifestaciones artísticas no exigen un público experto, entendido y, por tanto, elitista para disfrutarlas. Con la intención de que los estudiantes descubrieran que se podían emocionar con el arte, a pesar de no ser expertos en el tema y teniendo en cuenta que la gran mayoría de ellos nunca había sentido curiosidad especial por las llamadas Bellas Artes, se les pidió que escogieran libremente una obra de arte o manifestación artística (se permitió un concepto amplio y flexible del arte, incluyendo videoclips musicales actuales, por ejemplo). Los participantes dispusieron de una semana para entregar los trabajos a través de la plataforma *online* de la universidad. El grupo estaba constituido por 20 mujeres y 15 hombres y sus edades oscilaban entre los 24 y 45 años. Hay que subrayar que el ejercicio no tenía ninguna finalidad terapéutica y, en principio, todos los participantes eran individuos sanos a nivel físico, emocional y mental, aunque en todos ellos emergieron con mayor o menor incidencia no solo emociones positivas, sino también negativas.

Como la finalidad de esta investigación no es llevar a cabo un estudio terapéutico, alineado con los presupuestos de la arteterapia mencionados anteriormente, sino un diagnóstico de la potencialidad de las manifestaciones artísticas para evocar y suscitar emociones, se ha evitado etiquetar los hallazgos desde un punto de vista psicopatológico o médico.

De los treinta y cinco trabajos recibidos se han seleccionado ocho en función de su interés a nivel de expresión de emociones, procurando mostrar narraciones que representasen un amplio abanico de manifestaciones artísticas y de distintas épocas, así como un número ajustado de narrativas de ambos sexos, teniendo en cuenta que, en origen, el grupo era más numeroso en mujeres que en hombres. A continuación, se incluyen los ocho trabajos seleccionados con sus comentarios analíticos, resultado de la identificación y categorización de las emociones presentes o suscitadas en el texto. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 1 con las categorías emergentes encontradas en estos ocho relatos y otros hallazgos.

3.2. Análisis de ocho relatos sobre manifestaciones artísticas escogidas por los y las participantes

3.2.1. Relato participante A

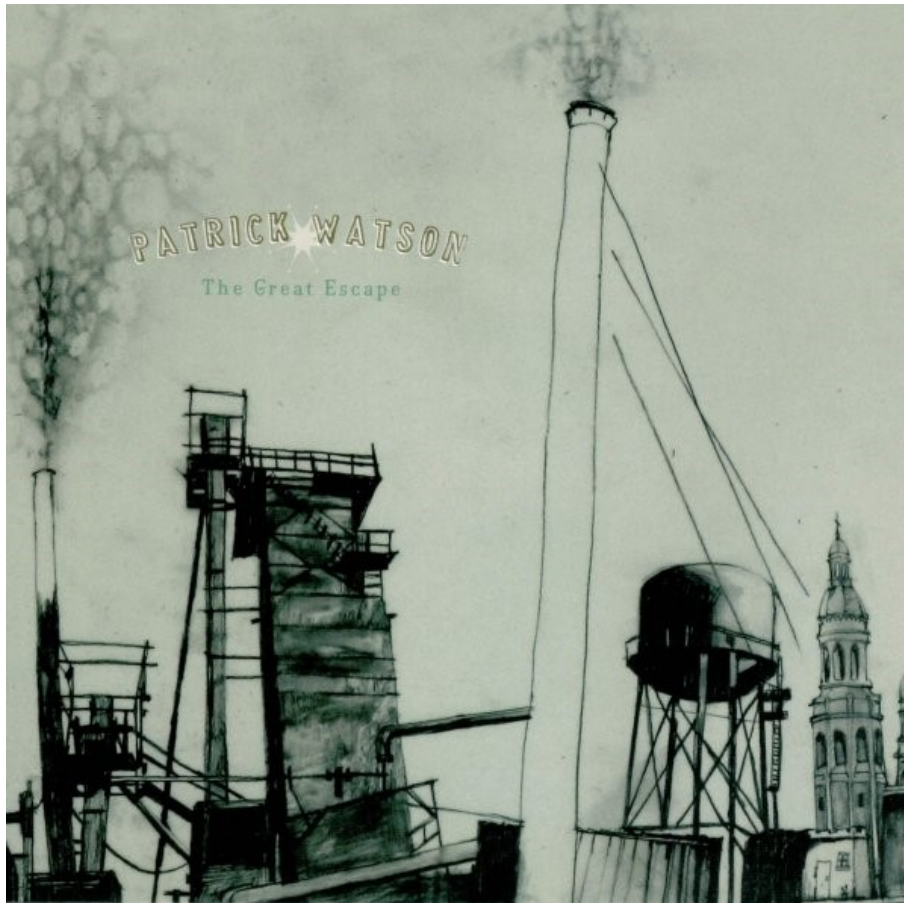


FIGURA 1.

The Great Escape (portada del sencillo e imagen del videoclip), Patrick Watson, 2006.

Físicamente desencadena dos efectos en mí: siento una presión a nivel del estómago y lloro (lloro mucho). No sabría si describir esto como una sensación agradable o desagradable, solo la puedo clasificar como intensa. Por otro lado, siento unas ganas terribles de abrazar a alguien [...]. Me siento acogida y segura, como si la obra me arropase y me dijese “todo va a salir bien”. Siento tranquilidad, pero una tranquilidad de derrota. Esa sensación que tienes cuando te rindes ante algo que te producía demasiado malestar; lo dejas ir y entonces sientes que ya no tienes de qué preocuparte. También siento nostalgia [...]. Me parece alucinante que en tan solo tres minutos de vídeo puedan surgir tantísimas emociones, supongo que es “la magia del arte” (Participante A).

En este texto se describen síntomas físicos (presión en epigastrio y destilación de glándulas lacrimales) como resultado de la somatización de las emociones sentidas (ni positivas, ni negativas). La participante A describe de manera gradual la emoción (intensa).

A continuación, verbaliza la necesidad de mostrar afectividad (abrazar a alguien) en parte porque dice sentirse segura y acogida (emociones positivas). Resulta especialmente interesante la idea, a menudo abordada por los expertos, de que la participante se siente protegida dentro de la música, llevando a cabo una especie de inmersión en ese mundo sonoro que le habla (personificación del arte: “todo va a salir bien”).

En el siguiente párrafo la participante A menciona una sensación mixta de tranquilidad y derrota e intenta explicar la emoción que siente ante una situación de rendición frente a un problema. La solución que

encuentra a esta emoción, a través de la música, es la de apartar ese problema e ignorarlo (lo dejas ir y ya no tienes de qué preocuparte). Emerge también en su narrativa la nostalgia, emoción que atañe a vivencias pasadas y recordadas que se echan de menos.

La reflexión final de esta participante revela su sorpresa ante la cantidad de emociones suscitadas por medio de esa canción y califica al arte de “mágico”, es decir, algo inefable, pero con poder de transformar la realidad y situarte en otros escenarios: presentes –emoción intensa que no sabe identificar–, pasados –la nostalgia– y futuros –todo va a salir bien–.

Este análisis está alineado con las apreciaciones de Sáez (2010) cuando relaciona la interpretación emocional de la música con la estimulación de todas las zonas del cerebro involucrando, por ejemplo, las regiones relativas al movimiento y las emociones primarias. Las emociones halladas en esta narrativa hacen referencia a dos tipos de experimentaciones ante la música, a saber, una a nivel fisiológico (síntomas físicos) y otra a nivel psicológico (emociones). Esta dualidad, en la reacción del cuerpo ante el estímulo de la música, Loroño (2011) la describe como *biomúsica* y está ampliamente documentada.

3.2.2. Relato participante B



FIGURA 2.
El perro semihundido (pintura), Francisco de Goya, 1823.

Me hace reflexionar sobre la inmensidad, la nada y el todo, la soledad... pero son pensamientos que no cambian en exceso mis sentimientos, sino que la obra me estimula más racionalmente que emotivamente [...]. Me he percatado de que las obras audiovisuales suelen provocarme una respuesta más emocional y sentimental, más primitiva y directa; mientras que las obras pictóricas suelen generar una respuesta mucho más reflexiva, más racional. Es cierto que en un primer momento un cuadro puede hacer surgir sensaciones y sentimientos, pero posteriormente se generan más pensamientos y reflexiones que sentimientos. Noto que me resulta mucho más fácil dejarme llevar con la música que con la pintura, me parece más sencillo sentir con la música y pensar con la pintura (Participante B).

El participante explicita aquí ideas dicotómicas sugeridas por el cuadro: la nada y el todo, así como otros conceptos universales como la inmensidad, la soledad. No se trata de emociones exactamente, sino de abstracciones que emergen al contemplar la obra de arte. En realidad, este relato le sirve al participante para

plasmar algunas reflexiones en las que puede definirse a sí mismo mientras se enfrenta a la obra pictórica en un ejercicio muy interesante de introspección. Por un lado, el participante B observa que esta obra: “me estimula más racionalmente que emotivamente”, intentando así describir que su apreciación del cuadro atañe fundamentalmente a su cognición, a su intelecto, más que a su dimensión emocional. Además, es capaz de realizar un diagnóstico del modo en que percibe y decodifica las distintas manifestaciones artísticas: las obras audiovisuales le provocan respuestas emocionales y sentimentales, más primitivas y directas, mientras que las obras pictóricas le generan respuestas racionales y reflexivas. Por otro lado, su última afirmación resulta especialmente relevante porque demuestra que ponerse frente a este cuadro le ha generado un mayor autoconocimiento, el cual es capaz de verbalizar explícitamente: “me resulta mucho más fácil dejarme llevar con la música que con la pintura”. Durante toda la narración está presente la separación y el enfrentamiento entre lo racional y lo emotivo, los sentimientos y el pensamiento reflexivo; finalmente, el participante concluye con esta frase en la que sintetiza sus creencias, generadas a través de este ejercicio narrativo: “me parece más sencillo sentir con la música y pensar con la pintura”.

Sobre esta idea en particular, Kandinsky, en su obra *De lo espiritual en el arte* (1996), ya propone que el individuo está más dispuesto a sentir las emociones escuchando una música que visualizando una obra pictórica. Esto sucede porque los estímulos auditivos llegan directamente al hipotálamo y no hay procesamiento de la información en el córtex y neocórtex (lo que el participante B expresa como “pensar” con la pintura).

3.2.3. Relato participante C



FIGURA 3.
Ear on Arm (performance), Stelarc, 2007.

Lo que me sugiere es que solo podremos acceder a los aumentos de las capacidades corporales a cambio de dolor (y de mucho dinero, por supuesto). Me intento preguntar si lo explícito de la herida abierta me provoca más interés, si me impacta más; pero creo que lo único que suscita en mí es rechazo.

Lo que intento imaginar es qué supondría el poder añadir orejas con micrófono y bluetooth a las personas, más la conexión continua a Internet. Si la ansiedad es ya la enfermedad de nuestro siglo, esta imposibilidad de desconexión solo podría agravar más la situación. Me puedo imaginar a novios celosos exigiendo a sus parejas mujeres que les enseñen dónde están (probablemente esto pueda ampliarse a crear órganos de visión artificiales también). A biohackers robando datos personales de manera masiva.

A jefes comunicándose con sus empleados sin respetar el horario de no-trabajo. Aunque esta obra concreta ha suscitado primero en mí estos pensamientos de miedo por el futuro, entiendo que también es un gran avance para las personas discapacitadas que deseen tener oídos y orejas funcionales (u ojos, o cualquier otro órgano que la ciencia sea capaz de desarrollar). ¿Pero elegirían implantárselos en cualquier parte del cuerpo o en la aceptada socialmente? ¿Y podrían hacerlo todos, o solo quienes tuvieran mayor capacidad económica? (Participante C).

El sentimiento de rechazo ante la imagen se explicita en la narración. La participante C busca en sí misma alguna reacción de interés o sorpresa, pero le suscita únicamente rechazo. La participante C comienza con una reflexión de gran importancia motivada por la recepción de la obra y referida a un futuro acceso del ser humano a ciertos avances tecnológicos mejorados e incrustados en el cuerpo, expresando sus creencias al respecto: esas tecnologías corporales implicarán dolor y solo tendrán acceso a ellas las personas con posibilidades económicas, por lo cual se deduce que serán avances biotecnológicos costosos y elitistas.

La autora de la narración va más allá e imagina cómo sería un futuro en el que la gente pueda estar conectada corporalmente con internet, sin posibilidad de desconexión. Esta proyección le lleva a concluir que dicha situación agravaría la ansiedad que ya se observa en las personas y también es capaz de imaginar hipotéticos escenarios (negativos) en donde esta conexión continua a la información podría llegar a generar efectos nocivos a nivel social y en los entornos íntimos y cotidianos. Aunque ella misma se refiere a pensamientos de miedo al futuro como una emoción suscitada ante esa manifestación artística, a la vez, la participante C es capaz de encontrar también el lado positivo de estos adelantos tecnológicos corporales, aplicados a personas que precisen recuperar ciertas capacidades.

Llama poderosamente la atención en esta narrativa la capacidad de la participante para revisar continuamente la propuesta artística de Sterlac, problematizando acerca de la biotecnología y los efectos que podrían producirse a nivel social con la aplicación de esta. Además su reflexión tiene un componente estético y ético muy interesante: ¿da igual implantarse una oreja en cualquier sitio del cuerpo o se deben seguir las pautas de la morfología del ser humano? Y, una vez más, parece preocuparle bastante, puesto que lo verbaliza dos veces en un relato corto, el aspecto económico que haría inaccesibles estos avances a todas las personas. En el trasfondo de esta reflexión personal de la participante C se puede observar un marcado componente de tipo social y ético (que involucra de algún modo la justicia y las políticas sociales).

Los resultados de este análisis coinciden con los presupuestos defendidos por Salanova (2011) cuando afirma que el espectador del arte contemporáneo se ve sometido a la necesidad de una actitud de curiosidad e interrogación de la obra, a ser interactivo, a tomar un papel de coautor evitando, en cualquier caso, un papel pasivo, así como “a formar parte de la obra otorgándole un sentido u otro” (p. 553).

En la opinión de Matewecki (2014), el lugar del espectador en las obras de *bioarte* –como esta de Sterlac– es el de un observador que reflexiona acerca de los límites entre “lo vivo (humanos, vegetales, animales) y lo no vivo (máquinas, aparatos, nuevas tecnologías), entre lo artístico y lo científico, entre lo real y lo ficcional” (p. 3). Esto es precisamente lo que la participante ha verbalizado: una postura de espectadora activa que reflexiona sobre algunas de esas dicotomías de las que habla la investigadora argentina Matewecki frente al *bioarte*.

3.2.4. Relato participante D



FIGURA 4.
La columna rota (pintura), Frida Kahlo, 1944.

Esta obra tiene un claro protagonista, y es el sufrimiento de Frida. Para mí es un sufrimiento multidimensional, que aparece representado de distintas maneras y creo que hace alusión a distintos tipos de sufrimiento. Por una parte, los clavos parecen representar un dolor general, quizás crónico, y el clavo más grande de todos, en el corazón, me hace pensar que no es físico el único dolor por el que sufre ella. Por otra parte, la columna aparece rota en muchos pedazos, y es visible que faltan algunos trozos, es decir, que es imposible hacer que la columna vuelva a estar como lo estaba antes de resquebrajarse, algo que para mí representa un dolor irremediable. Sorprendentemente, el hecho de que la columna siga en pie me alivia en cierto sentido, porque pienso que “podría estar peor”. Sin duda alguna la tristeza ha sido la emoción por excelencia al percibir la obra. El sufrimiento evidente, representado de tantas maneras, a través del cuerpo de la autora inevitablemente provoca una gran tristeza y un sentimiento de incapacidad por no poder hacer nada para evitar o aliviar su sufrimiento. De hecho, ha cruzado por mi mente la idea de que si tratara de abrazarla y consolarla, sería tristemente inevitable hacerle más daño porque la estabilidad de la columna parece muy débil y seguramente se rompería más y, además, no podría evitar clavarle las agujas. Es una idea que alimenta la sensación inicial, la desesperación por no poder ayudar (Participante D).

El participante D traduce los gestos pictóricos en simbolismos cargados de significado. Apoyándose en detalles del cuadro, reconoce en ellos figuras retóricas con las que va creando su propia narrativa: el sufrimiento de Frida Kahlo lo ve reflejado en los clavos más pequeños, el cual interpreta como un dolor general, crónico, a diferencia de la metáfora del clavo en el corazón que le sugiere un dolor no físico, sino emocional o afectivo; aunque esto último el participante no lo explicita claramente, sí lo da a entender al reconocer que la artista y a la vez protagonista de la obra está pasando por un dolor que va más allá del daño físico.

El narrador va desgranando la idea inicial del sufrimiento multidimensional en distintas capas y niveles, de los que, sin duda, el más dramático es el que le inspira la columna rota en trozos y que él verbaliza como un dolor irremediable. La observación de que la columna, a pesar de su mal estado, aún se mantenga en pie

le brinda la oportunidad de albergar alguna esperanza o, mejor dicho, el consuelo de que podría estar peor y no sostener a la artista (la obra es un autorretrato).

Es muy notable el grado de empatía que desarrolla el participante D frente al sufrimiento ajeno. No solo le entristece, sino que además le embarga un sentimiento de impotencia ante el dolor ajeno y el hecho de no poder hacer nada por evitarlo. Seguramente la reflexión más potente y dolorosa para el narrador es la personificación que hace de la figura del cuadro: se imagina abrazándola para aliviar su sufrimiento y, en ese momento justamente, se hace consciente de que su abrazo le podría hacer más daño al presionarle los clavos y las agujas del cuerpo. El propio participante resume su experiencia de manera clara, en un alarde de autorreconocimiento de sus propias emociones: desesperación por no poder ayudar.

Con relación a la interpretación simbólica que puede suscitar el arte, autores como Schutz (1974) vinculan lo simbólico a la posibilidad de que algo ausente aflore o se haga presente a través del símbolo. Berger y Luckmann (1986), y también Mead (1968) coinciden al señalar que las interacciones intersubjetivas se consideran simbólicas en la medida en que implican la comunicación entre actores a través del intercambio de símbolos. Estos actores que se comunican simbólicamente son el creador de la obra y el observador de esta y, a su vez, los símbolos pueden ser objetos sociales, gestos que implican un significado compartido, común, entre emisor y receptor.

Barbeta (2015) afirma que los símbolos siempre implican una dimensión cognitiva y una afectiva o emocional, como se ha podido apreciar en el análisis del relato de la participante D.

3.2.5. Relato participante E



FIGURA 5.
Fearless girl (escultura), Kristen Visbal, 2017.

La principal emoción que ha evocado en mí esta escultura es la esperanza. La postura de la niña es desafiante: los brazos arqueados en la cintura, las manos en forma de puños en lugar de tenerlas extendidas, las piernas ligeramente separadas. Su postura me recuerda a una superheroína de cómics, especialmente por la textura del vestido y el pelo, que muestran que está expuesta al viento, y eso transmite una sensación de triunfo y victoria para mí. Al ver la escultura he sentido tranquilidad y seguridad, pero al mismo tiempo una inmensa alegría y orgullo. Me imagino a la niña con esa inocencia e ingenuidad tan desbordante en la infancia, como la de alguien que, basándose en su conocimiento tan limitado, sabe que puede hacerle frente a todo lo que se le ponga por delante. Me enorgullece su seguridad porque muestra una niña que aún no ha sido “contaminada” por la sociedad, aún no han tratado de cortarles las alas ni encasillarla. Su vestimenta también contribuye a esta sensación de alegría y de seguridad, porque, aunque lleve un vestido, una prenda socialmente atribuida a la femineidad y a la “delicadeza”, su atuendo con las zapatillas y el pelo recogido me transmiten una sensación de comodidad y de estar preparada para lo que venga, lista para actuar (Participante E).

La narración comienza evocando una emoción de manera explícita: la esperanza. La retórica gestual se hace presente de nuevo, en este caso postural, la cual es interpretada a la luz de emblemas universales: actitud desafiante (posición de los brazos, las manos y las piernas), postura de triunfo y victoria, como una superheroína (vestido y pelo expuesto al viento). Estos emblemas o metáforas gestuales evocan en la participante E una imagen de esperanza que, aunque no queda explicitada, está referida claramente al papel de la mujer en la sociedad.

En el siguiente párrafo la participante describe pormenorizadamente el motivo por el que esta imagen le sugiere no solo esperanza, sino también, añade ella: tranquilidad, seguridad, orgullo e inmensa alegría. No queda claro si estas emociones que surgen al ver a una niña inocente desafiando al futuro, a todo lo que se le ponga de frente, hacen quizás referencia a la autoimagen que pueda tener de su propia infancia como niña-mujer. Es destacable la crítica social que realiza cuando comenta que “aún no ha sido contaminada”, como si la experiencia observada, vivida o aprendida de la participante E desde una perspectiva de edad adulta fuera otra: lo normal es que les (nos) corten las alas a las niñas más tarde, que las encasillen. Si bien no explicita tampoco quién intenta cortar las alas ni quién contamina, resulta evidente que habla desde una experiencia personal amarga. Precisamente, los emblemas gestuales de la escultura, contrapuestos a los indicios experienciales personales, son los que le procuran a la participante la alegría y el orgullo que describe.

La participante E hace una descripción detallada de la vestimenta de la niña porque observa en esta una mezcla de elementos “femeninos” y sus atributos convencionales (feminidad y delicadeza) junto con otros más transgresores y tradicionalmente considerados contrarios a la estética adecuada de la mujer (zapatillas y pelo recogido). La participante ve en estos detalles una metáfora de la modernidad, la actualidad de la feminidad frente a los valores tradicionales y nuevas actitudes ante la vida del colectivo femenino personificado en la niña de la escultura: cómoda y preparada para afrontar la vida (en libertad).

En la interpretación de la retórica de los cuerpos se produce una transmisión del *pathos* mediante el reconocimiento de una coreografía de gestos fundamentales y recurrentes (Didi-Huberman, 2009). Se puede decir que la gestualidad corporal se convierte en un discurso en el que se pueden reconocer elementos retóricos que traspasan el propio lenguaje no verbal, además de otros aspectos del lenguaje hablado, considerándose el discurso gestual como un léxico particular con una gramática y una dialéctica propias. De todo este potencial de la gestualidad corporal habló ya el teórico y monje cisterciense Juan Caramuel y Lobkowitz (1606-1682). Robledo (2002) explica en profundidad el significado de los gestos corporales como discurso no verbal y los expone a la luz de las premisas de Caramuel. En línea con Didi-Huberman (2009) y Robledo (2002), la participante ha hecho una interpretación de la retórica gestual de la estatua, acomodándola a sus experiencias vitales y otorgando significados al lenguaje no verbal de la obra de arte.

3.2.6. Relato participante F



FIGURA 6.
Maman (escultura), Louise Bourgeois, 1999.

Al llegar bajo ella, y descubrir lo que albergaba su barriga... Aún me emociono al recordar ese momento. Huevos blancos, brillantes, piedra pulida. [...] La araña me reconciliaba conmigo misma, me permitía perdonarme por luchar contra el afán de la madre por protegerme en exceso hasta intentar privarme de libertad, del aire básico que necesitaba para vivir y poder ser quien yo quería ser.

Era mi eterna lucha, hasta el punto que, tras ser yo madre, todo mi afán era no repetir yo en mi hija el mismo error que cometía mi madre por amor. No quererla de la misma forma, dejarla volar, aunque doliera, aunque diera miedo.

Ese conflicto me lo hacía presente la “Mamá” a un golpe de vista. Aprehendía esa significación. Y me hacía sentir bien [...]. Louise había vivido con intensidad una lucha similar a la mía, y que “Maman” proyectaba la redención de esa lucha. Creí poder confirmarlo. Había tenido una relación especial con la madre, habían sido grandes amigas. Su trabajo era autobiográfico. Y esa araña gigante era un homenaje a su madre, una oda a la tejedora que su madre había sido. Bourgeois mostraba en la araña las dos facetas de la maternidad, la protectora y la depredadora, fortaleza y fragilidad. La araña utiliza su seda para construir su capullo y para cazar. Las enormes patas asemejando una jaula para sus presas y una guarida protectora para sus huevos, de mármol pulido, su tesoro (Participante F).

Esta narración es, sin duda, una de las que retrata de manera más íntima las vivencias de la participante ante la obra de arte y la que apela más directamente a los conflictos personales de su propio pasado. La narradora explicita la reconciliación con su madre a través de la observación de la gran araña de Bourgeois conteniendo sus huevos en un receptáculo bien protegido, unos huevos que parecen frágiles, preciosos (como un tesoro, dirá posteriormente). La metáfora se hace muy evidente: la araña protege los huevos a costa de tenerlos “prisioneros” en su jaula de seda protectora. Parece muy poco probable que otra persona hubiera considerado esta metáfora de no haber tenido las vivencias personales de esta participante: su historia personal es la que le ha llevado a proyectar en la escultura un significado de ese calado.

La narradora busca el perdón por no haber comprendido la necesidad de su madre de protegerla a cambio de cercenar su libertad y necesita perdonarse a sí misma por haber considerado que fue esta sobreprotección materna (que ahora entiende que fue por amor) la que le privó de encontrar sus metas y logros personales, en definitiva, lo que ella quería ser en la vida. Además, la participante F profundiza en la historia y motivaciones

de la autora de la escultura y acaba encontrando paralelismos en ambas historias de vida, la suya y la de Bourgeois. Esto constituye otro motivo de reconciliación consigo misma: no está sola en esa vivencia amarga de la sobreprotección maternal. Proyección e identificación con la manifestación artística y la artista.

La narración muestra a una mujer que no quiere cometer los mismos errores con su hija, y a través del relato se hace consciente de cuánto puede doler a una madre dejar volar a una hija y cuánto miedo se puede llegar a sentir. En un giro irónico de la vida, de pronto comprende que ella también podría ser esa araña protectora que mantiene sus huevos blancos y brillantes, pulidos, sin mácula... De pronto comprende o se hace consciente de lo duro que es para una madre lidiar con esas pulsiones dicotómicas: protectora y depredadora; fuerte y frágil a un tiempo. Y es especialmente destacable la metáfora que la participante F crea sobre ella misma en torno a la figura de la madre: la araña teje su seda y la emplea para crear el capullo de protección de sus crías; pero también, para cazar a sus presas. El mismo amor que la lleva a cuidar de sus huevos la lleva a tenerlos prisioneros.

Locher (2015) explica que la experiencia estética afecta los estados cognitivos y afectivos simultáneamente. El sistema afectivo orbitofrontal genera rápidamente una valoración cognitiva no consciente del objeto estético, incluyendo los afectos morales (Koelsch et al., 2015). Esta narrativa muestra que las emociones sentidas mediante el arte pueden ser intensas y profundas, que en ocasiones conllevan juicios éticos y/o morales. Según Soto (2018), la experiencia estética generadora de emociones intensas, especialmente, cuando apelan al sentimiento de culpa o al arrepentimiento de las propias acciones, en el pasado o en el presente, necesitan ser expresadas por medio del lenguaje para hacerse conscientes. De acuerdo con Koelsch et al. (2015), el arte impulsa el lenguaje y la autoconciencia, como se desprende del relato de la participante. El análisis de esta narrativa coincide con la tesis sustentada por Lamprea y Pimentel (2017): "El arte le permite al sujeto entrar en contacto consigo mismo, le permite dialogar con su dolor y su conflicto y por medio de la fantasía lo favorece para que minimice el *displacer* generado por el principio de realidad" (p. 42).

3.2.7. *Relato participante G*

Demain, dès l'aube

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne.
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne pus demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Mañana, al alba

Mañana, al alba, cuando esté blanco el campo.
Saldré. Ya ves, bien sé que tú me esperas.
Cruzaré por los bosques, cruzaré la montaña.
No puedo estar más tiempo alejado de ti.

Llevaré la mirada fija en el pensamiento
Sin ver nada exterior, sin oír ruido alguno.
Ignorado, doblado, solo, las manos juntas,
Triste, y para mí el día será como la noche.

No he de mirar el oro de la tarde que cae,
Ni las velas lejanas que bajan hacia Harfleur,
Y cuando llegue allí pondré sobre tu tumba
Ramas de verde acebo y de brezos en flor.

FIGURA 7.

Demain, dès l'aube (poema, traducción propia), Víctor Hugo, 1856.

Sin entender todavía todas las palabras, recuerdo la tristeza de la sonoridad que los versos me producían al pronunciarlos en alto. El poema trata de alguien (un hombre, el autor, suponemos) que está planeando ir en busca de alguien a quien ama. En principio la temática no es triste pero la cadencia de los versos y la sonoridad de las palabras, me produjeron mucha tristeza. ¿Qué hay de triste en ir a ver a alguien amado? La sorpresa se desvela en los últimos versos cuando el autor cuenta que lo que va a visitar es la tumba de ese ser querido.

En este caso la sorpresa juega un papel clave en el poema porque supone un giro en la historia inesperado para el lector. Es un "hachazo en el corazón". Una sorpresa que viene siendo anunciada desde el principio, con el tono, los adjetivos..., pero que no se confirma hasta el final. Un golpe amargo que aún recuerdo.

Otra cosa que me hizo sentir la lectura de estos versos fue que se fue dibujando en mi cabeza el paisaje: la luz del alba iluminando todo el campo en contraste con la oscuridad que lleva dentro el narrador.

Leí el poema sin conocer el contexto e imaginé que se trataba de una amante del poeta. Después supe que iba dirigido a su hija, que se había ahogado en el río Sena (Participante G).

Este es un ejemplo de metanarrativa, esto es, una narración realizada sobre otra narración, en este caso poética. El primer pensamiento que evoca el participante G es la tristeza que le provocó en el pasado la propia sonoridad de los versos dichos en voz alta. Este confiesa no conocer el idioma francés en el que está escrito el texto lírico y, aun así, no poder evitar la emoción que le provocó escuchar los versos en su idioma original, la cual fue igualmente de tristeza. La entonación, el modo de combinar las palabras y los sonidos, la acentuación de la prosodia, son elementos rítmicos, métricos y melódicos comparables a los que constituyen la música. El participante G muestra una gran sensibilidad a la hora de captar esa música del poema.

Así mismo, realiza una serie de preguntas retóricas que él mismo contesta en un ejercicio de introspección, en conversación consigo mismo: ¿qué hay de triste en ir a buscar a una persona amada?, en principio parece un plan más cercano a emociones como la esperanza, la pasión, el reencuentro, la búsqueda... La sorpresa, emoción inesperada, aparece cuando comprende que la persona amada que busca está muerta. El participante acude a una metáfora para referirse a esta sorpresa: "Es un hachazo en el corazón". Curiosamente, también los lectores, como me sucedió a mí misma, pueden sentirse sobrecogidos con este anuncio sorprendente. El participante, de este modo, consigue comunicar en su narrativa de forma muy gráfica la misma emoción sentida y vivida por él: "es un golpe amargo que aún recuerdo". Esta lectura le ha dejado impronta.

El tercer párrafo sugiere que el poema enciende su imaginación de tal modo que puede visualizar y recrear un paisaje de amanecer que contrasta con la oscuridad y el tono sombrío del poema. Esta es la constatación de que la literatura excita la imaginación y estimula nuestra creatividad suscitando paisajes, entornos, colores, etc.

No obstante, en el último párrafo del texto se alcanza el clímax narrativo porque el participante, emulando un poco la técnica literaria del propio Víctor Hugo, nos desvela, justamente en el último momento y en toda su crudeza, el auténtico drama que permea todo el poema: la persona amada y muerta (datos que ya conocíamos) es la hija del poeta (dato nuevo e inesperado). El participante deja vislumbrar en su narración que este dato es aún más doloroso que si se hubiera tratado de una amante (lo que él había imaginado). El dato final, que ya deja trastocado al lector potencial de esta narración, desvela que esa muerte es, además, por suicidio de la joven. A partir de ahí ya no hay más comentarios del participante. Está ya todo dicho. Y es ahora cuando los lectores comprendemos la magnitud de la tragedia y el porqué de tanta tristeza sentida por el poeta (por el participante-narrador y por quienes hemos seguido esta narración).

Respecto a la relación poesía-emociones, Anaya (2009) asevera que "la poesía es el territorio de las emociones" y que "el aprecio de la poesía afecta sobre todo a la voluntad y a la conciencia" (p. 63). El poeta valenciano Guillermo Carnero (como se citó en Ferrari, 1999) también incide en la misma idea y matiza que:

[...] no hay poesía que no provenga de los hechos biográficos, siempre que éstos incidan emocionalmente en la personalidad. Esos trastornos emocionales -que han de ser necesariamente profundos y radicales- ponen en cuestión la entidad vital del yo, y obligan a formularla desde el desasosiego íntimo (p. 334).

Sánchez (2012), por su parte, concibe la poesía como un espejo en el que se mira el lector, se reconoce y se ve identificado. La misma autora añade que la estética de la emoción es el motor poético que logra implicar al lector y conmoverlo, de modo que resulta en un ejercicio espiritual individual, un método de liberación interior (p. 115).

3.2.8. Relato participante H



FIGURA 8.

Dos viejos tomando sopa (pintura), Francisco de Goya, 1823.

Representa una escena horrenda, tétrica y oscura, de la serie de Pinturas negras del artista. De esas obras en las que, a priori, no queremos detenernos a mirar. Sin embargo, permanecí largo rato ante ella. Me atraía porque “veía” multitud de cosas. En ese momento era como tener la vida entera delante de mí. O quizás era la vida de esos dos viejos la que intentaba imaginar. La imagen me transmite sobre todo ternura, y me hace sentir tristeza, soledad, miedo y vértigo. Es como si comprendiera la ausencia de cordura de estos dos hombres en el ocaso de sus penosas vidas [...]. Pero lo que me perturba de esta obra es otra cosa. Yo no he vivido una guerra, pero se lo que es convivir con la soledad no buscada, el miedo, el vértigo. Reconozco en esa mirada de loca desesperación momentos concretos de mi vida. Y los entiendo. Y veo mi vida a través de ellos y la ternura que me producen sé que es por mí. Porque ya todo pasó. Y podría pasarme horas recordando los obstáculos superados en mi pasado mientras contemplo esos dos viejos comiendo sopa (Participante H).

Desde los primeros adjetivos empleados en la narración (escena horrenda, tétrica y oscura), el participante H nos sitúa en el contexto del significado que atribuye al cuadro de un modo general. A renglón seguido, este confiesa la situación de ambivalencia provocada por la imagen: no quiere mirar, pero le atrae. El narrador, explica el motivo por el que se siente atraído por el cuadro, también con cierta ambivalencia: porque ve multitud de cosas; quizás simplemente porque le excita la imaginación la visión de los dos viejos y la historia que puede haber detrás. Resulta también curiosa la descripción de las emociones que le despierta la contemplación de la obra de Goya, puesto que dicha descripción tampoco está exenta de aparentes contradicciones: la ternura, frente a la tristeza, la soledad, el miedo y el vértigo (en una gradación *in crescendo* de las emociones negativas).

El participante imagina, y lo explicita, que ambos viejos están locos y que sus vidas han sido penosas, aunque no explica qué elementos del cuadro le llevan a esa conclusión, como sí hacen otros participantes. En realidad, este es el prelude para exponer lo que realmente le evoca el cuadro y los dos viejos comiendo sopa: su propia historia (o un pasaje de la misma). Confiesa que esa soledad, ese miedo y vértigo que ve en la obra pictórica es, en realidad, una proyección de sus propias vivencias pasadas. Se reconoce en la mirada perdida de los protagonistas del cuadro y, además de identificarse con ellos, asegura que los entiende.

La parte más emotiva de la narración de este participante, también la que apela directamente a una tarea de introspección personal, es el momento en el que reconoce que la ternura que siente es la que le propicia recordarse a sí mismo en una situación del pasado viviendo esa soledad, miedo y vértigo. De alguna manera, esa ternura sentida expresa una reconciliación consigo mismo; no se trata de un sentimiento de lástima ni vergüenza por lo vivido. Es comprensión y empatía y, también, superación o autosuperación (porque todo

ya pasó). La última frase refleja a un sujeto que ha tenido que afrontar muchos obstáculos en su pasado. La contemplación del cuadro le ha evocado su historia pasada, pero vista desde un presente menos tétrico y oscuro a diferencia del que se muestra en la pintura de Goya.

Del Amor (2020), en su estudio sobre la pintura de Goya, afirma que este fue un excelente cirujano de las emociones humanas y especula con la idea de que, en la actualidad, el creador de las pinturas negras habría sido un fotoperiodista maravilloso. Añade que “al ver las *Pinturas negras* compruebas que su universo es muy particular” y sus grabados “podrían ilustrar perfectamente la portada de un periódico hoy en día” (párr. 12). Por otro lado, la psicología del color, presentada inicialmente por Goethe (1810) y refrendada y ampliada posteriormente por Heller (2008), describe la relación existente entre colores y emociones, advirtiendo que estas asociaciones se deben a experiencias universales que están profundamente enraizadas en nuestro lenguaje y en nuestro pensamiento. En el caso de las pinturas negras de Goya, las asociaciones de los colores oscuros generan, siguiendo la clasificación psicológica de los colores de Heller, emociones, sentimientos y percepciones como el duelo, la maldad, la introversión, la violencia o el misterio.

3.3. Categorización de los indicadores de emociones y otros emergentes del análisis de las narrativas

Las categorías empleadas para el análisis de las emociones mencionadas o sugeridas en las narrativas son las siguientes:

- Emociones explicitadas en los relatos: son las que se han enunciado directamente y se han clasificado en tres tipos –positivas, negativas y neutras– atendiendo al tipo de impacto que puedan tener en el individuo.
- Emociones implícitas en las narraciones: no están enunciadas abiertamente, pero se pueden deducir de los simbolismos y metáforas empleadas en el texto. Se han clasificado también en positivas y negativas, no habiendo encontrado ningún indicador de tipo neutro en esta categoría.

Con relación al mecanismo por el que se generan las emociones, se ha observado claramente en los textos que son dos las fuentes principales y ambas aluden a una dimensión temporal: por un lado, el pasado y, por otro, la proyección de futuro. La capacidad evocadora de las obras de arte pone a los y las participantes frente al pasado y la historia (generalmente la suya), identificándose con pasajes y escenarios pretéritos; o bien, les suscita el imaginar esos escenarios y pasajes proyectados en un tiempo futuro. La vivencia del presente se alude con menor frecuencia en estas ocho narrativas y siempre va ligada a la superación de un hecho ya acontecido (es decir, al pasado).

Resulta de gran interés observar que las narraciones han servido también para emitir reflexiones y pensamientos sobre muy diferentes aspectos relacionados con la temática tratada en la obra de arte. Estas reflexiones no aluden necesariamente a emociones, pero constituyen una enunciación de principios, creencias, valores y actitudes personales ante la vida. Se ha querido separar esta categoría de análisis, en la que se realizan observaciones de tipo genérico, de las reflexiones que aluden directamente al autoconocimiento y la reflexión sobre uno/a mismo/a. A estas últimas se les ha englobado en la categoría de “Introspección”.

Por último, bajo el epígrafe “Otros emergentes” se han agrupado otra serie de aspectos aludidos en los textos en donde, sin entrar en un juego de emociones concretas, se apela a cuestiones relacionadas con la inteligencia emocional, la capacidad de resiliencia y otros tipos de impacto de la obra de arte en el individuo (a nivel físico, a nivel afectivo, etc.).

Los resultados de la categorización y los indicadores relacionados con la misma se pueden ver en la Tabla 1.

| Categorías de análisis | | Resultados del análisis de categorías (Texto de las narraciones codificado: <i>letra del participante</i>) | |
|---|----------------------|--|--|
| EMOCIONES EXPLICITADAS | Positivas | -Esperanza (E) -Reconciliación consigo mismo/a (F) -Perdonarse a sí mismo (F) -Ternura (H) -Seguridad, acogimiento (A) (E) | -Tranquilidad (A) (E) -Alegria y orgullo (E) -Sorpresa (A) -Alivio ("podría estar peor") (D) -Redención (F) |
| | Negativas | -Derrota (A) -Rechazo (C) -Miedo al futuro (C) -Sufrimiento multidimensional (D) -Gran tristeza (D) -Impotencia para evitar o aliviar el sufrimiento del otro (D) -Desesperación (D) | -Privación de libertad (F) -No poder ser quien quería (F) -Dolor (C) -Recuerdo como un golpe amargo (recuerdo sinestésico) (G) -Escena horrenda, oscura y tétrica (H) -Tristeza, soledad, miedo y vértigo (H) |
| | Neutras | -Emoción intensa, ni positiva ni negativa (A) -Empatía con el/la autor/a (D) (F) -Simbolismos: su postura me recuerda a una superheroína de cómics= desafiante, victoria, triunfo (E) | |
| EMOCIONES IMPLÍCITAS | Positivas | -La niña no ha sido aún contaminada, no le han cortado las alas ni le han encasillado (E) -Simbolismos: la vestimenta de la niña= alegría y seguridad= comodidad y lista para actuar (E) -Simbolismos: la araña es la madre; la araña tejedora= madre tejedora del futuro de sus hijos (F) | |
| | Negativas | -Simbolismos: clavos= sufrimiento general, clavo en el corazón= dolor más allá de lo físico; columna rota en trozos= imposible recuperarse= dolor irremediable (D) -Simbolismos: capullo de seda de la araña= para cazar, enormes patas= jaula para sus presas= para sus huevos= su tesoro (F) -Sorpresa (inesperada): la muerte de la hija del poeta (G) -Es un hachazo en el corazón (metáfora) (G) | |
| ORIGEN DE LAS EMOCIONES | EVOCACIÓN DEL PASADO | -Nostalgia (A) -Se ve reflejada a sí misma en su infancia (E) -Madre excesivamente protectora (F) | -No querer cometer los mismos errores de su madre (F) -Tristeza por la sonoridad de un poema leído en el pasado (G) -Ver toda la vida delante de uno/a mismo/a reflejada en la obra (H) |
| | PROYECCIÓN AL FUTURO | -Positimismo (A) -Imaginar situaciones futuras consecuencia de las nuevas tecnologías (C) -Dejar volar a la hija, aunque duela, aunque dé miedo (F) -Ya pasó todo. El futuro será mejor que el pasado (H) | |
| GENERACIÓN DE PENSAMIENTOS/ REFLEXIONES GENERALES | | - Ideas dicotómicas (B) - Reflexión sobre categorías universales: la inmensidad, la nada, el todo (B) - Distinción entre lo racional y lo emotivo; los sentimientos y las reflexiones (B) - Avances tecnológicos corporales que conllevan dolor y mucho dinero (C) - Gran avance para personas con distintas capacidades (C) - La imposibilidad de desconexión tecnológica agravaría más la ansiedad de las personas (C) - Reflexión sobre el impacto social de los avances tecnológicos (C) - Reflexión sobre la justicia social y el privilegio de acceso a los avances solo para quienes disponen de una posición económica favorable: reflexión estética y ética (C) - Si intentara ayudarla, le haría más daño= desesperación por no poder ayudar (D) - Inocencia e ingenuidad en la infancia (E) - La mujer puede vestir delicada y femenina y no por ello renunciar a la comodidad y al estar preparada para todo lo que venga= alegato a favor de la mujer actual, contra los estereotipos tradicionales (E) - Dos facetas en la maternidad: la protectora y la depredadora, fortaleza y fragilidad (F) | |
| INTROSPECCIÓN | | - Analiza el efecto sobre sí mismo de las distintas formas de presentación del arte (autoconocimiento) (B) - Describe sus creencias (B) - Evocación de su propia infancia (E) - Búsqueda de redención (F) | |
| OTROS EMERGENTES | | - Sensación ambivalente ante la labor maternal (F) - Pulsiones opuestas ("No quiero mirarla, pero lo hago. Me atrae") (H) - Autoconfesión de circunstancias personales (H) - Identificación con los y las protagonistas del cuadro (H) | |
| | | -Síntomas físicos (A) -Necesidad de contacto afectivo (A) -Personificación de la obra de arte (le habla a la o el participante) (A) -Sugiere solución a un problema (capacidad de resiliencia) (A) | |
| | | -Empatía con la desgracia ajena (de la y el artista) (D) (G) -Emergen recuerdos de obstáculos ya superados (H) -Imagina nuevos escenarios (C) (G) | |

TABLA 1.
Categorización e indicadores hallados en el análisis de emociones de las ocho narrativas estudiadas (elaboración propia).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una de las primeras conclusiones del presente estudio está en línea con las investigaciones previas sobre el impacto del arte en la generación de emociones. Se ha podido constatar que las manifestaciones artísticas, además de servir para que los artistas plasmen sus propias emociones, generan emociones privadas en los individuos que se asoman a ellas. Estas emociones privadas pueden ser o no coincidentes con las del artista. Es cierto que, según nuestros hallazgos, la mayor parte de las emociones generadas comienzan con un proceso de empatía hacia el contenido de la obra de arte y, consecuentemente, con el artista, pero inmediatamente esa empatía funciona como un resorte que desata la proyección de esas emociones en la propia historia del observador, escuchante o lector.

De las ocho narrativas estudiadas, solo una (participante G) comienza directamente en la primera línea con una introspección, una valoración personal. El resto inicia con la descripción de las emociones emanadas de la propia obra, antes de pasar al plano personal. Esto apunta a que las emociones privadas surgen en dos tiempos: primero como proyección de las emociones representadas en la obra de arte e interpretadas por el

individuo en primera instancia (lo que sucede en el cuadro, lo que expresa el autor), para inmediatamente después reconocerse en ellas (lo que significa para mí) y atribuirle significados privados.

Los resultados de nuestro estudio están en consonancia con los de Izzedin y Cuervo (2009), ya que se ha encontrado una taxonomía similar de las emociones (negativas y positivas), adicionalmente, también se ha podido describir una categoría básica más (emociones neutras) sin connotaciones de tipo positivo o negativo. Con relación a la distinción entre emoción y sentimiento que proponen las mismas investigadoras, el tipo de ejercicio realizado -la narración- no provee de la información necesaria para constatar la duración en el tiempo de estas manifestaciones generadas por la obra de arte. Tampoco resulta posible analizar el estado de ánimo previo a la realización de la tarea y durante la realización de esta, lo cual podría justificar el origen de las emociones verbalizadas, tal y como señala Castro (2017). En todo caso, este estudio no buscaba hallar estas discriminaciones entre emoción, sentimientos y la influencia de los estados de ánimo en ambos, sino conocer la diferencia entre dichos conceptos, pero sería de gran interés ahondar en estas cuestiones en próximos trabajos.

En el presente estudio las emociones positivas y negativas explicitadas son muy numerosas y abarcan otras más allá de las emociones básicas descritas por la mayoría de los estudios. En efecto, aparecen el miedo, la alegría y la tristeza dentro de la clasificación de emociones básicas; por su parte, no se enuncian explícitamente la rabia ni el amor. No obstante, las emociones aludidas en las narrativas reflejan un amplio abanico de matices de estas emociones primarias, originando categorías muy específicas en cuanto a su contenido y, en ocasiones, con una gran concreción y finura en la descripción de estas mismas por parte de los participantes.

Se ha podido constatar la teoría de las investigadoras Justo y Messina (2021) cuando afirman que las emociones generadas suelen tener un componente social y cultural importante, lo cual se ha visto reflejado en este trabajo a través de las reflexiones y pensamientos verbalizados por los participantes en los que se han citado temas actuales, polémicos o de interés que aluden a costumbres, políticas, comportamientos, crítica social, justicia social y ética, entre otros. Todas estas reflexiones provocadas al hilo de las emociones vienen a confirmar que están vinculadas a aspectos sociales y culturales de cada individuo y de su contexto vital.

Las narrativas seleccionadas corresponden a cinco mujeres (participantes A, C, D, E y F) y tres hombres (participantes B, G y H), atendiendo a la diversificación de las manifestaciones artísticas y la expresión de emociones también diversas y no repetitivas. Aunque no se ha estudiado específicamente el tipo de emociones y reflexiones generadas en función del género, sí ha resultado evidente que las participantes mujeres han hecho eco en sus palabras de asuntos relacionados con las reivindicaciones históricas de las mujeres, especialmente, las participantes de más edad. Así, por ejemplo, las participantes D, E y F citan en sus narrativas temas como la maternidad, el sentido maternal, la falta de libertad de las mujeres, la feminidad, el deseo de poder ser quienes quieren ser, etc. En cambio, los participantes hombres, aluden generalmente a la descripción más lógica y racional de las emociones sentidas (especialmente, B y G). En términos generales, las mujeres de las narrativas de este estudio muestran mayor introspección en sus emociones y más empatía con el contenido o protagonistas de las obras de arte que los participantes hombres. No obstante, el diseño del estudio no permite sacar conclusiones rigurosas y solo se pueden apuntar algunas ideas que han de ser corroboradas en estudios posteriores.

Otro de los resultados de este estudio refrenda los obtenidos por Ivcevic et al. (2014), mostrando también que la apreciación del arte es un proceso profundamente emocional, como hemos podido comprobar en todas las narrativas analizadas.

Asimismo, se ha hallado que es frecuente el empleo de metáforas y, especialmente, simbolismos o emblemas en la interpretación de una obra de arte, tal y como afirman Justo y Messina (2021). Los participantes de este estudio han recurrido a estos recursos narrativos para apoyar sus interpretaciones y verbalizar, tomando distancia, emociones no tan explícitas, pero sentidas. Llama la atención la capacidad de muchos de los sujetos estudiados para encontrar referentes en los detalles (pictóricos, sonoros, el color, etc.) más sutiles,

atribuyéndoles significados “ocultos”, referentes a los que ellos devuelven la importancia cargándolos de sentido.

Sobre la descripción de los pasos o estadios de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1997; Teruel, 2000; Dueñas, 2002; Collado y Cadenas, 2013) aplicados a este estudio, podría concluirse que todos los participantes han mostrado capacidad para verbalizar sus emociones, reconocerlas, hacerlas emerger de manera consciente y empatizar, sentirse identificados o sentir rechazo ante las propuestas artísticas de los autores. Esa autoconciencia que se despierta ante la obra de arte es el primer estadio descrito por los investigadores citados y es la base sobre la cual se logra desarrollar el autocontrol (segunda fase) y la motivación (tercera fase) para regular dichas emociones. La cuarta fase descrita, la empatía, aflora ya en el ejercicio narrativo de nuestro estudio cuando los y las participantes se muestran capaces de ponerse en el lugar del protagonista y/o el autor de la obra, comprendiéndole, a veces incluso identificándose y reconociéndose en el otro; esta empatía es imprescindible, según los expertos, para alcanzar la quinta y última fase de la inteligencia emocional: la del desarrollo de habilidades sociales que nos hace competentes para relacionarnos con el entorno.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos apuntar la idea de que el poder terapéutico del arte -la arteterapia-, puede ser una herramienta muy útil no solo en etapas escolares, sino también en la etapa adulta donde, como hemos podido comprobar, el arte, incluso sin la manipulación física de las herramientas que le son propias y experimentándose únicamente a través de la observación (o la escucha, en el caso de la música), puede generar no solo una experiencia estética (que era lo que se buscaba en un comienzo realmente), sino también todo un proceso de introspección y reflexión de gran riqueza y susceptible de ser interpretado por un terapeuta. El hecho de que los adultos puedan verbalizar con cierta precisión su discurso narrativo frente a una obra de arte resulta muy distinto al proceso de trabajo pedagógico y terapéutico con niños, con los que, por el contrario, es necesario interpretar los productos artísticos que generan durante la terapia o intervención a través del arte. En el caso de población adulta como los participantes de este estudio, no se trata de manipular el arte (pintar, esculpir, tocar un instrumento, etc.), sino de provocar una respuesta emocional mediante la apreciación de las obras de arte.

La elaboración de relatos escritos se ha mostrado como una herramienta potente para la identificación de emociones de los y las participantes. Estos relatos pueden tener una finalidad terapéutica o servir para la mejora del autoconocimiento, la resolución de conflictos personales, el fortalecimiento de recursos para ser resiliente, la atención para trabajar la empatía, la inteligencia emocional, etc.

Así, el presente trabajo apunta a que el estudio de narrativas en personas adultas, empleando como estímulo productos artísticos, puede ser una fuente de información muy importante para terapeutas, psicólogos, pedagogos y diseños de intervención ante problemas de competencias sociales, emocionales, etc.

Al hilo de los análisis individuales de cada relato han ido surgiendo aspectos de gran interés en la relación arte-ser humano, especialmente destacamos dentro de las corrientes artísticas de vanguardia el impacto que el llamado *bioarte* ha causado en la estimulación de la reflexión individual, o la intervención de la psicología del color para explicar algunas de las percepciones subjetivas del ser humano ante una pintura. Otro aspecto relevante tiene que ver con la existencia de una retórica, gramática y dialéctica en el lenguaje no verbal que permite la comunicación a través de la gestualidad corporal, por ejemplo, el caso de una escultura humana con sus actitudes y posturas particulares que son interpretables a la luz de la historia individual y experiencial del observador. También cabe destacar la importancia del simbolismo interpretativo que apela tanto a aspectos de la esfera emocional como cognitiva de las personas. En cuanto a la poesía, es posible afirmar que ella se muestra como un potente activador de emociones cuando el motor poético logra implicar al lector y conmoverlo.

Futuras investigaciones con adultos, con y sin formación universitaria, podrían aclarar la duda de si estas narraciones analizadas han sido especialmente abundantes y tan matizadas en materia de emociones debido al nivel académico de los participantes, quienes han asegurado niveles lingüísticos suficientes para poder

expresar ideas y pensamientos finos. Cuanto más elaboradas lingüísticamente y más precisas son las narrativas, más fácil resulta la identificación de las metáforas, los símbolos y las figuras retóricas que conducen a un análisis más ajustado de las emociones expresadas y sugeridas. Por lo tanto, este dato debe ser tenido en cuenta en próximas experiencias.

También se subraya el interés que reportaría un estudio de las diferencias de género a la hora de identificar y explicar emociones suscitadas ante una obra de arte. Asimismo, convendría conocer si todas las manifestaciones artísticas (música, pintura, escultura, literatura, cine, etc.) tienen el mismo impacto en las y los participantes a la hora de ayudar a evocar emociones o si algunas de estas artes en especial propician más que otras la experiencia emotiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaya, J. M. (2009). Anotaciones sobre poesía y educación. *Revista de Literatura*, (246-247), 63-69. https://www.researchgate.net/publication/270214062_Anotaciones_sobre_poesia_y_educacion
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico-social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Editorial: Universidad de Concepción.
- Barbeta, M. (2015). El símbolo da qué pensar: esbozo para una teoría psicosociológica del simbolismo. Perspectiva cognitivo-afectiva, discurso e interpretación. *Sociológica*, 30(85), 163-196. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732015000200006
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Bourgeois, L. (1999). *Maman* [escultura]. Museo Guggenheim, Bilbao, España. <https://www.guggenheim-bilbao.eu/s/la-coleccion/obras/mama>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2012). Enhancing Academic Performance and Social and Emotional Competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Casado, M. I. y Miguel, J. J. (2011). Emoción. En A. Puente (Ed.), *Psicología contemporánea básica y aplicada* (pp. 1-58). Pirámide.
- Castro, S. (2017). Una aproximación al complejo emotivo del arte. *Aisthesis*, (62), 67-83. <http://dx.doi.org/10.7764/aisth.62.4>
- Cazau, P. (1997). Lo real, lo imaginario, lo simbólico. *El Observador Psicológico*, (24).
- Collado, D. y Cadenas, C. (2013). Educación de las emociones. ¿Un reto? *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 196-211. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4709125>
- Collingwood, R. G. (1978). *Los principios del arte*. FCE.
- De Goya, F. (1823). *Dos viejos tomando sopa* [pintura]. Museo Nacional del Prado, Madrid, España. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/dos-viejos-comiendo/67eecb35-18d3-4377-9482739713680b42>
- De Goya, F. (1823). *Perro semihundido* [pintura]. Museo Nacional del Prado, Madrid, España. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/perro-semihundido/4ea6a3d1-00ee-49ee-b423-ab1c6969bca6>
- Del Amor, C. (2020). *Emocionarte. La doble vida de los cuadros*. Espasa.
- Dévora, M. y Hernández, M. (2018). *La educación emocional a través del arte* [tesis de pregrado, Universidad de La Laguna]. RIULL- Repositorio institucional. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11490/La%20educacion%20emocional%20a%20traves%20del%20arte.pdf?sequence=1>

- Didi-Huberman, G. (2009). *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Abada Editores.
- Du Bos, J. B. (2007). *Reflexiones críticas sobre la poesía y sobre la pintura*. Universitat de València.
- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(1), 77-96. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 39-49. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110039A>
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/An-Argument-For-Basic-Emotions.pdf>
- Fajardo, M. I. y Encinas, I. (2011). Las emociones como herramienta educativa en los jóvenes. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 287-294. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832329028.pdf>
- Ferrari, M. B. (1999). Poesía e «inteligencia emocional»: una entrevista a Guillermo Carnero. *CELEHIS: Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, (11), 333-344. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/celehis/article/view/450/456>
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6- 12 años). Cuestiones pedagógicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, (18), 143-159. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10044>
- Goethe, J. W. (1810). *Zür Farbenlehre*. J.G. Cotta'schen Buchhandlung. <https://doi.org/10.5479/sil.414424.39088007009129>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Vergara Editor.
- Greco, C. y Ison, M. (2011). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8(2), 20-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483549017004>
- Heller, E. (2008). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Editorial Gustavo Gilli.
- Hernández, R., D'Meza, P., Ramírez, N., Morel, J., Peña, L. y Olivier, C. (2020). El arte y su poder transformador. Inconsciente, emociones y creación según la perspectiva junguiana. *Ciencia y Sociedad*, 45(1), 25-34. <https://doi.org/10.22206/cys.2020.v45i1.pp25-34>
- Hugo, V. (1856). *Demain, dès l'aube* [poema]. <https://www.poesie-francaise.fr/victor-hugo/poeme-demain-des-l-aube.php>
- Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M. y Fundación Botín. (2014). Artes, emociones y creatividad. En C. Clouder (Coord.), *Artes y emociones que potencian la creatividad* (pp. 6-25). Fundación Botín. https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/2014%20Informe%20Creatividad%20ES.pdf
- Izzedin, R. y Cuervo, A. (2009). Conceptualización, factores asociados y estrategias de autorregulación de la tristeza en niños y niñas de 10 años. *Revista Tesis Psicológica*, 4(1), 52-71. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/210>
- Justo, S. y Messina, G. (Coords.). (2021). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. Arte, educación y emociones. Educación básica y educación media superior*. Gobierno de México. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/arte-educacion-taller.pdf>
- Kahlo, F. (1944). *La columna rota* [pintura]. Museo Dolores Olmedo, Ciudad de México. <https://www.frida-kahlo-foundation.org/The-Broken-Column.html>
- Kandinsky, W. (1996). *De lo espiritual en el arte*. Paidós.
- Koelsch, S., Jacobs, A. M., Menninghaus, W., Liebal, K., Klann-Delius, G., Scheve, C. & Gebauer, G. (2015). The Quartet Theory of Human Emotions: An Integrative and Neurofunctional Model. *Physics of Life Reviews*, 13, 1-27. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2015.03.001>

- Lamprea, A. y Pimentel, K. (2017). *El arte, una forma de representar el sufrimiento* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/38779/El%20arte%2C%20una%20forma%20de%20representar%20el%20sufrimiento.pdf?sequence=1>
- Locher, P. J. (2015). The Aesthetic Experience with Visual Art "At First Glance". In P. F. Bundgaard & F. Stjernfelt (Eds.), *Investigations Into the Phenomenology and the Ontology of the Work of Art. What are Artworks and How Do We Experience Them?* (pp. 75-88). Springer Open. https://doi.org/10.1007/978-3-319-14090-2_5
- Loroño, A. (2011, 15 de agosto). *Biomúsica (Parte VI)*. Espacio Logopédico. <http://www.espaciologopedico.com/articulos/ar>
- Martínez, M. (1999). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Editorial Trillas.
- Matewecki, N. (2014). Las figuras de espectador en el arte contemporáneo. El caso del bioarte. *Boletín de Arte. Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano*, (14), 1-9. <https://1library.co/document/nq73drny-figuras-espectador-arte-contemporaneo-caso-bioarte.html>
- Mead, G. H. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Muñoz, R. (2006). Una reflexión filosófica sobre el arte. *Thémata. Revista de Filosofía*, (36), 239-254. <https://idus.us.es/handle/11441/27829>
- Oros, L. B., Manucci, V. y Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a04.pdf>
- Palacios, Y. (2010). Educación emocional y creatividad en la I y II etapa de educación básica. *Revista de Investigación*, 34(71), 249-270. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140386012.pdf>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C. y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *R.E.M.E. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(23-24), 1-25. <http://reme.uji.es/articulos/numero23/article1/article1.pdf>
- Pazmiño, M. B. (2019). El arte en el desarrollo emocional. *Revista para el Aula. Instituto de Enseñanza y Aprendizaje (IDEA)*, (29), 18-20. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_029_0007.pdf
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A. y Oblitas, L. (2010). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. https://www.researchgate.net/publication/306537184_Emociones_negativas_y_su_impacto_en_la_salud_mental_y_fisica
- Ricoeur, P. (1998). *La teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Editorial Siglo XXI.
- Rivers, S. E. & Brackett, M. A. (2011). Achieving Standards in the English Language Arts (and More) Using The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1), 75-100. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573569.2011.532715>
- Robledo, L. (2002). El cuerpo como discurso: retórica, predicación y comunicación no verbal en Caramuel. *CRITICÓN*, (84-85), 145-164. https://cvc.cervantes.es/literatura/criticon/PDF/084-085/084-085_147.pdf
- Root-Bernstein, R. & Root-Bernstein, M. (1999). *Sparks of Genius: The 13 Thinking Tools of the World's Most Creative People*. Houghton Mifflin Company.
- Root-Bernstein, R. & Root-Bernstein, M. (2004). Artistic Scientists and Scientific Artists: The Link Between Polymathy and Creativity. En R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From Potential to Realization* (pp. 127-151). <https://psycnet.apa.org/record/2004-13113-008>
- Sáez, C. (2010, 20 de diciembre). *Música y neuronas* [entrada en un blog]. <http://cristinasaez.wordpress.com/2010/12/20/musica-y-neuronas/>
- Salanova, M. (2011, 4 de julio). Deus ex machina, emotividad y arte de archivo [conferencia]. *Art, Emotion and Value. 5th Mediterranean Congress of Aesthetics*, Cartagena, España. https://www.um.es/vmca/proceedings/docs/47_Marisol-Salanova-Burguera.pdf
- Salovey, P. & Mayer, J. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). Basic Book.

- Sánchez, R. (2012). Poesía ante la incertidumbre. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (743), 109-119. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/poesia-ante-la-incertidumbre/>
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Soto, G. (2018, 3 de febrero). *Emociones estéticas; ¿qué son y qué las hace tan especiales?* [entrada en un blog]. Neuroestetika. <https://www.neuroestetika.com/singlepost/2018/02/04/emociones-est%C3%A9ticas-qu%C3%A9-son-y-qu%C3%A9-las-hace-tan-especiales>
- Stelarc. (2007). *Ear on arm* [performance]. <http://stelarc.org/projects.php>
- Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 141-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>
- Visbal, K. (2017). *Fearless girl* [escultura]. Broad Street, New York, Estados Unidos. <https://www.fearlessgirl.us/>
- Watson, P. (2006). *The Great Escape* [videoclip]. Secret City Records. <https://youtu.be/YA2h9PrIUxs>
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Biblioteca Nueva.