



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

**EL ARTE COMO RECURSO
PSICOEDUCATIVO PARA FAVORECER
EL CRECIMIENTO POSTRAUMÁTICO
EN EL ALUMNADO: PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN**

Trabajo de fin de Máster

**Máster en Profesor en Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas**
Especialidad: *Orientación Educativa*

CURSO 2018-2019

Alumna: Silvia Martín Domínguez

Tutorización: Luis Jorge Martín y Miguel Ángel Carbonero

JUNIO 2019

RESUMEN

Palabras clave: Crecimiento postraumático, intervención psicoeducativa, técnicas artísticas, adolescentes, educación secundaria, recursos de afrontamiento.

En este trabajo se presenta una intervención psicoeducativa para favorecer el crecimiento personal en alumnos de secundaria que han sufrido acontecimientos vitales estresantes. El programa ha sido diseñado para alumnos de 3º de ESO, utilizando técnicas artísticas para intervenir en las diferentes dimensiones del crecimiento postraumático. Además, fue complementado con un inventario de acontecimientos vitales estresantes que nos permitió hacer un análisis de la frecuencia de los mismos en la adolescencia. En los resultados de dicho análisis, se destaca que el ítem más seleccionado ha sido la muerte de un familiar cercano. En cuanto al aumento de crecimiento personal producido por la participación en el proyecto, hemos encontrados en todos los constructos diferencias pre-post significativas con un tamaño del efecto alto y además cualitativamente los alumnos consideran que la participación en el proyecto ha sido beneficiosa para ellos. Por tanto, podemos concluir que esta experiencia ha sido relevante para los destinatarios, reforzando el crecimiento personal de los alumnos y minimizando los efectos de sus experiencias negativas.

Key words: Posttraumatic growth, educational intervention, art techniques, adolescents, secondary school, coping resources.

In this paper, is presented a psychoeducational intervention to promote the personal growth in high school students who had suffered stressful life events. This program was design for 3rd year high school students and it promotes the use of art as a way to helping them to improve in the different dimensions which conform the posttraumatic growth. We have complemented the program with an inventory of frequent life stressful events in adolescents, that allowed us to analyzed their frequency, observing that the most common is the death of a close family member. Due to the personal growth as result of the intervention, we found significant differences pre-post in all the constructs, with a high effect size and the students consider that the participation in the program is beneficial for them. Consequently, we can conclude that this experience was relevant for the participants, reinforcing their personal growth and minimizing the effects of negative experiences.

III. ÍNDICE.

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.	7
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	12
3.1 OBJETIVOS.....	12
3.2 HIPÓTESIS	12
4. MÉTODO.....	13
4.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO	14
4.2 VARIABLES E INSTRUMENTOS	15
4.2.1 Variables	15
4.2.2 Instrumentos.....	15
4.3 PROCEDIMIENTO.....	16
4.3.1 Descripción del diseño.....	16
3.4.2 Descripción del procedimiento.	17
5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	20
5.1 TEMPORALIZACIÓN	20
5.2 SESIONES.....	21
5.3 EVALUACIÓN.....	27
6. RESULTADOS.....	29
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	41
8. REFERENCIAS	47

1. INTRODUCCIÓN.

La perspectiva psicopedagógica, tanto actualmente como a lo largo de su historia, se ha centrado principalmente en encontrar las teorías que explican la disfuncionalidad y la desadaptación, dando menor énfasis al estudio de los aspectos positivos que favorecen el desarrollo integral y la adaptación (Verdugo-Lucero et al., 2013). Cuando un alumno sufre un acontecimiento vital estresante, en muchas ocasiones, los profesionales del entorno educativo tienden a centrarse en los efectos negativos del mismo, derivándolo a servicios externos.

Con este proyecto se pretende dar luz a las posibilidades que ofrece el contexto escolar en el crecimiento personal de dichos alumnos. Además, se considera que el instituto es un lugar idóneo para trabajar situaciones vitales estresantes de forma no intrusiva, ya que es dónde los adolescentes pasan una gran parte de su tiempo.

En este caso, la intervención ha sido realizada con la utilización de técnicas artísticas, ya que de esta forma se puede conectar emocionalmente con los alumnos de forma eficaz y dejándoles profundizar en sí mismos lo que ellos considerasen necesario. Esta experiencia se considera de especial relevancia e interés para los destinatarios, reforzando el crecimiento personal de estudiantes que están en experiencia de formación y minimizando los efectos de experiencias negativas para los mismos. Además, si confirmamos las hipótesis planteadas, podría ser interesante la posible implantación del programa en otros centros, especialmente si se detecta la necesidad del mismo en determinados alumnos.

Se ha realizado un diseño pretest-postest con dos grupos experimentales y un grupo control, realizando los análisis mediante el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas. Para ello, se ha pasado el Inventario de Crecimiento Postraumático a todos los participantes, antes de comenzar y una vez realizadas todas las actividades, para comprobar la eficacia de la intervención. Además, lo hemos complementado con un inventario de acontecimientos vitales estresantes frecuentes en la adolescencia, para hacer un análisis de cuáles son los acontecimientos que tienen más prevalencia en esta etapa vital.

En primer lugar, después de cada sesión, se ha aplicado una breve evaluación para tener un registro de la intervención durante la sesión y así identificar posibles problemas y mejorar la planificación de las sesiones posteriores.

Durante las sesiones, se ha procedido a la realización de actividades con diferentes técnicas artísticas, diseñadas específicamente para trabajar cada una de las dimensiones que forman parte del crecimiento postraumático, y al final del programa, todos participaron en una actividad a modo de puesta en común en la que se les preguntó entre otras cosas lo que más les había gustado de las sesiones y lo que menos. Gracias a esta información hemos buscado los puntos fuertes y débiles para hacer un balance global del programa.

Por último, cabe destacar que este trabajo cumple tal y cómo se explica en la Tabla 1, con las siguientes competencias generales, establecidas por el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Valladolid:

G.1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

G.2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

G.3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

G.4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

G.5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

G.6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

G.7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

G.8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

G.9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

G.10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

G.11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Tabla 1

Cumplimiento del trabajo con las competencias del Máster

	TOTALMENTE	PARCIALMENTE	NO
G.1.		X	
G.2.	X		
G.3.	X		
G.4.	X		
G.5.	X		
G.6.	X		
G.7.	X		
G.8.	X		
G.9.		X	
G.10.		X	
G.11.		X	

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.

Ante circunstancias adversas inmodificables que generan alta carga aversiva en los alumnos, como es un acontecimiento vital estresante, las personas son capaces de generar una respuesta de crecimiento o maduración personal. No niegan la vivencia del sufrimiento, o las adversidades que siguen al suceso traumático, pero intentan integrar esta experiencia en sus vivencias, dándole un significado personal y sentido a su aparición (Costa y Gil, 2008). En este momento se produce un “proceso de adaptación a la realidad” en el que la persona tiene que acostumbrarse a la nueva situación, esto supone un momento de introspección y movilización de recursos personales, aunque en ocasiones en los adolescentes puede pasar desapercibido debido al conjunto de cambios que de por sí ocurren en esta etapa. Curiosamente, este es uno de los momentos en el que las personas realizan con frecuencia demandas de atención psicológica. En esta fase se produce una gran “toma de conciencia” y aparecen sentimientos de vulnerabilidad e incertidumbre hacia el futuro. Además, se plantean importantes cuestiones sobre su autonomía, vida afectiva y proyectos de futuro (Alonso y Bastos, 2011)

Ante ello, Tedeschi, Calhoun y Park (1998) fueron los pioneros en plantear que como resultado de la lucha contra un acontecimiento vital estresante es posible experimentar cambios positivos en determinados aspectos de la vida. Estos cambios fueron definidos como: “El crecimiento personal que un individuo experimenta como resultado del proceso de lucha que emprende a partir de la vivencia de un acontecimiento vital estresante” (Tedeschi y Calhoun, 2004, p.1)

Estos autores definen 3 dimensiones específicas en las que la persona puede experimentar cambios en el crecimiento postraumático:

- 1) ***Cambios en la percepción de uno mismo:*** Tras haber superado un hecho traumático la persona confía más en sus propias capacidades de afrontamiento de cara al futuro.
 - Se percibe como superviviente y no como víctima
 - Conciencia de la propia resiliencia
 - Vulnerabilidad: Son conscientes de la propia vulnerabilidad, de la muerte y de lo preciosa y frágil que es la vida. Esto genera apreciación de la vida y ayuda a los pacientes a fijar sus prioridades en las que emplear el tiempo.

2) ***Cambios en las relaciones interpersonales:*** Muchas relaciones se ven fortalecidas, las personas tras el suceso traumático se dan cuenta de quienes son sus seres queridos y sus verdaderas amistades. Por otro lado, el haber pasado por una situación traumática fomenta la empatía y la compasión y promueve conductas de ayuda.

- Apertura y expresión emocional
- Compasión y empatía hacia los demás

3) ***Cambios en la espiritualidad y en la filosofía de vida:*** Una experiencia genera un cambio de los valores y las creencias de las personas. Es uno de los cambios más frecuentes y notables.

- Las prioridades vitales varían y aumenta la apreciación de la vida
- Interés en temas existenciales y búsqueda de significado
- Desarrollo espiritual
- Sabiduría

Sin embargo, actualmente existen numerosas controversias sobre el crecimiento postraumático y sobre si éste es transitorio o se mantiene a largo plazo, de hecho, algunos autores han encontrado que cuanto más tiempo pase desde el acontecimiento vital estresante, mayor es el efecto del crecimiento postraumático (Cordova, Cunningham, Carlson y Andrykowski, 2001).

Cabe destacar, especialmente en el contexto educativo, que cuando nos referimos a acontecimiento vital estresante, abarcamos sucesos cuya intensidad es muy variable. El crecimiento postraumático puede igualmente darse en sucesos normativos que ocurren en el día a día, y son percibidos de forma estresante (Calhoun, Cann, Tedeschi y McMillan, 2000), como puede ser la ruptura de relaciones con la pareja (Tashiro y Frazier, 2003) o las discusiones entre iguales (Jiménez, Menéndez e Hidalgo, 2012)

Por otro lado, se puede ver la adolescencia como una etapa vital caracterizada por constantes cambios, que a su vez pueden llegar a generar estrés; por este motivo, se considera que todo adolescente va a enfrentar a situaciones que lo pueden llevar a sentir angustia, preocupación, ansiedad, catalogándolas como generadoras de problemas a su alrededor (Verdugo-Lucero, 2013). También se debe tener en cuenta que la propia experiencia de ir al instituto puede ser en sí misma estresante, ya que están expuestos a un extenso currículum y se enfrentan a la construcción relaciones con los compañeros, añadido a que se encuentran en un periodo de desarrollo en el que los alumnos experimentan cambios a nivel psicológico, físico y

social, como resultado de la pubertad (Limura y Taku, 2018). Estos cambios se deben tener en cuenta por parte de la institución educativa, especialmente por el profesorado tutor y la familia, ya que el adolescente se encuentra en un momento de evolución, crecimiento y cambios en la realidad tanto personal como educativa, social y profesional del alumnado. (Álvarez-Justel, 2017).

Debido al amplio espectro de eventos vitales estresantes que pueden ocurrir en la adolescencia encontramos estudios que tratan de hacer un análisis de los acontecimientos más frecuentes en esta etapa. Por ejemplo, Steeger, Cook y Connell (2017) destacan que los problemas familiares tienen un efecto estresante en los adolescentes.

Jiménez et al. (2012) realizan un análisis exhaustivo de los acontecimientos vitales estresantes más comunes durante la adolescencia. Estos autores destacan las especiales características de los adolescentes, en los que se producen muchos cambios que son vividos con alta intensidad y pueden generar inestabilidad emocional. Tienen en cuenta el estudio de Grant et al. (2003) en el que se plantea que todo evento puede ser considerado como estresante, dependiendo no tanto del evento en sí mismo sino de la gestión emocional de la persona de dicho acontecimiento.

Para la realización de su inventario de ítems estresantes, Jiménez et al. (2012), consideraron tanto la prevalencia de eventos vitales estresantes como el impacto emocional de los mismos, seleccionando finalmente los siguientes 29 ítems como los más comunes de mayor a menor frecuencia en la etapa adolescente: Cambio de compañeros, muerte de familiar cercano, repetición de curso, cambio de centro, bronca/ruptura amigo, conflictos con iguales, problemas con compañeros, broncas y conflictos entre los padres, ruptura de la relación con la pareja, enfermedad o accidente familiar, mudanza, discusiones o ruptura con el mejor amigo, nacimiento de un hermano, adicción de un familiar o amigo, problemas en el colegio, problemas económicos, marcha de un familiar, divorcio de los padres, problemas de adicción, broncas o conflictos con los padres, conflictos con amigos, enfermedad mental grave de un familiar, llegada de un miembro de la familia, enfermedad, engaño o traición de la pareja, nueva pareja de los padres, desinterés de los padres en los estudios, acoso/abuso sexual, embarazo propio o de la pareja.

Entre estos acontecimientos podemos destacar que algunos son en sí mismos de muy alta intensidad, pero también se incluyen situaciones vitales con las que todas las personas tienen que lidiar en algún momento de su vida. Además, muchos de los acontecimientos

seleccionados ocurren en el contexto escolar, por lo que se plantea la idoneidad del mismo para trabajar con todas estas situaciones. Por ejemplo, Farber (2017) considera que el instituto es un entorno apropiado para fomentar el desarrollo personal adolescente, debido a que presenta continuos retos para los mismos.

Dentro de las diferentes posibilidades de intervención desde el contexto educativo en secundaria, es de especial relevancia el papel del orientador educativo y de la utilización adecuada de las horas de tutoría por parte del profesorado. Encontramos programas que trabajan específicamente algunos de los acontecimientos vitales estresantes señalados, por ejemplo, el fenómeno del acoso escolar o bullying, se considera un problema generalizado (Monelos Muñiz, 2015). Además, es especialmente delicado porque sus efectos continúan después del periodo escolar; un porcentaje significativo de sujetos adultos que han sufrido acoso escolar en el colegio reconoce tener “secuelas” del mismo. Se pueden destacar secuelas psicopatológicas, alteraciones de la personalidad, problemas en las relaciones interpersonales, mayor posibilidad de sufrir acoso laboral e incluso un porcentaje mayor de ideación suicida en la vida adulta (Cerezo y Sánchez, 2013).

Siguiendo el artículo de Ames et al. (2005) podemos afirmar que no se sabe exactamente cómo afecta a los adolescentes el estrés producido por este tipo de circunstancias, pero los acontecimientos estresantes producen cambios en el sistema nervioso, y aumentan como consecuencia, las posibilidades de desarrollar tanto enfermedades físicas como problemas psicológicos. Dentro de los problemas psicológicos destacan dolor crónico, problemas de comportamiento, posible abuso de alcohol o síntomas depresivos.

Para el diseño de un programa de intervención eficaz se debe de tener en cuenta el contexto en el que se va a implementar, las características del alumnado, las problemáticas que se van a trabajar, el modelo organizativo más adecuado, los recursos y materiales necesarios y las características de la persona que va a dirigir los talleres (Álvarez-Justel, 2017).

Los programas, desde el punto de vista de la prevención, pueden clasificarse en dos subtipos: prevención primaria y prevención secundaria (Cornelius & Resseguie, 2007). El objetivo de los programas de prevención primaria es evitar los problemas antes de que estos ocurran, ya sea en general para una población o destinada a un grupo de individuos concreto que tenga alta posibilidad de sufrir dichos acontecimientos. Sin embargo, la prevención secundaria está destinada a situaciones en las que ya se están produciendo situaciones negativas para el alumnado. En ese caso, los objetivos de la misma son que esas situaciones dejen de producirse

o evitar los efectos secundarios de la misma. Aunque en general los programas destinados a alumnos de secundaria, suelen incidir en ambas.

En este caso, la propuesta que se ha realizado para abordar el crecimiento postraumático a partir de los eventos vitales estresantes que han podido sufrir los adolescentes es el uso de la educación artística. Desde un punto de vista psicoeducativo, como plantea Collete (2011), el arte como soporte psicológico puede ayudar a las personas a entrar en contacto de manera muy rápida y profunda con su mundo interior, para encontrar una vía de autocuidado y de mayor bienestar. En esta línea, se ha encontrado numerosos beneficios de las técnicas artísticas, ya que estas ayudan a expresar emociones, reducir el dolor, promover la sensación de control, favorecer la autoestima, generar mayor entendimiento sobre la propia situación, ayudar a adaptarse y a encontrar sentido a la vida. Además, otros estudios muestran que cuando los alumnos realizan dentro del contexto escolar actividades creativas estructuradas que invitan a los alumnos a la autorreflexión, (Sanders, Van Oss y McGeary, 2016) estas pueden contribuir al aumento de su crecimiento personal.

La visión actual de las actividades artísticas como recurso psicoeducativo, nos muestra las posibilidades que estas tienen para adentrarse en un lenguaje alternativo, abrir múltiples puertas hacia la libre autoexpresión y la reflexión. Esto es debido a que el arte accede a las áreas sensoriales que codifican el trauma, lo que permite que se pueda utilizar para trabajar los acontecimientos vitales estresantes de una forma no amenazante. (Walker, Kaimal, Koffman y DeGraba, 2016). Desde la perspectiva de la psicología de la educación, la obra no importa por lo que “ven en ella” sino por el proceso de intercambio que se produce a través de la misma (Coll y Barragán, 2006). Los efectos de las técnicas artísticas son particularmente significativos en el trabajo grupal, en el cual, cada uno recibe de la obra un mensaje acorde a sus propias necesidades y experiencias. Compartiendo estos mensajes se refuerzan los vínculos entre los miembros del grupo y con la persona encargada de dirigir las actividades, que acompaña el proceso. (Die-trill, 2014).

En conclusión, esta propuesta de intervención no sólo pretende ser útil para fomentar el crecimiento personal de los alumnos tras haber sufrido acontecimientos vitales estresantes, sino que puede ser relevante en el ámbito de la prevención desde el contexto educativo. Podría minimizar las consecuencias del estrés causado por dichas situaciones. Además, tal y como plantean Jiménez et al. (2012), una atención a los eventos vitales estresantes en el periodo adolescente puede ayudar a desarrollar estrategias personales eficaces para afrontar la acumulación de estrés psicosocial y promover procesos de adaptación positivos.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1 OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es diseñar un proyecto de intervención planteando un programa de actividades artísticas para estudiantes. A través de este programa pretendíamos promover en los participantes procesos de crecimiento personal. Como objetivos específicos, se plantean:

- Identificar los acontecimientos vitales más frecuentemente percibidos como estresantes en los adolescentes.
- Proponer actividades específicas para crear cambios en la **percepción de sí mismos** de los participantes.
- Proponer actividades específicas para impulsar cambios en la **espiritualidad y filosofía de vida** de los estudiantes.
- Proponer actividades específicas para favorecer **cambios en las relaciones interpersonales** de los participantes.
- Diseñar un sistema de evaluación que nos permita comprender su experiencia a lo largo de su participación en el programa.

3.2 HIPÓTESIS

Las hipótesis planteadas en este trabajo están basadas en cómo podemos influir en el crecimiento postraumático de los alumnos con el uso de técnicas artísticas. Estas han sido definidas de la siguiente forma:

- a) La aplicación de técnicas basadas en el arte en grupos de alumnos que han sufrido acontecimientos vitales estresantes, influye positivamente de manera significativa en su crecimiento personal.
- b) La aplicación de técnicas de intervención a través del arte mejora el crecimiento personal de forma significativa de alumnos de E.S.O.
- c) La aplicación de técnicas artísticas mejora de manera más significativa en aquellos alumnos que habían sufrido un acontecimiento vital estresante en el último año.

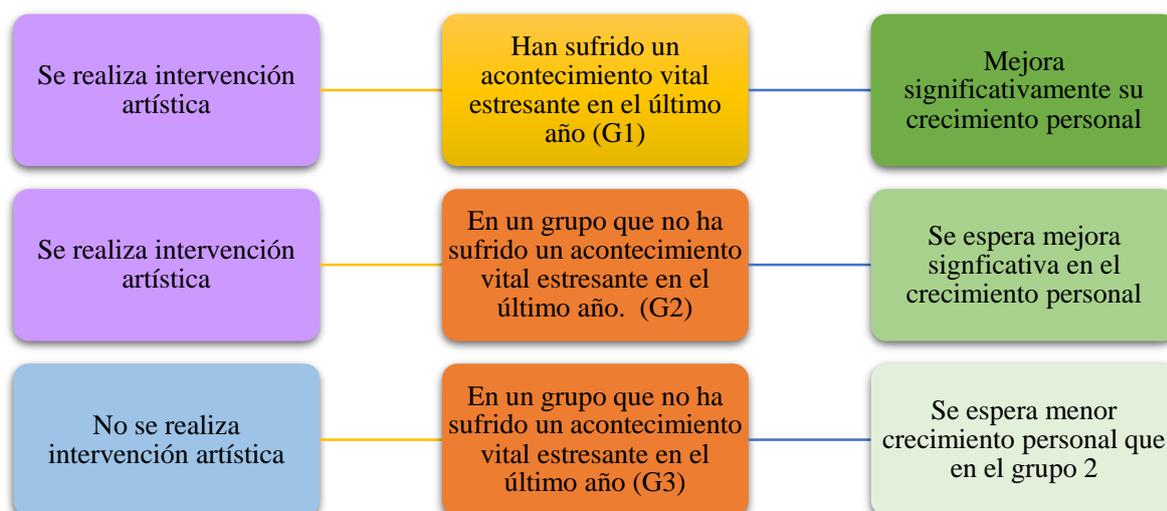


Figura 1: Planteamiento de hipótesis

4. MÉTODO

La propuesta de intervención que se plantea, se podría enmarcar dentro del Plan de Acción Tutorial del centro. Está destinado a promover el crecimiento personal en los alumnos, específicamente tras haber sufrido acontecimientos vitales estresantes, en el tercer curso de enseñanza secundaria. Según el Decreto 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León, la acción tutorial se refiere a las actuaciones a desarrollar desde la acción tutorial con los docentes, el alumnado o los padres, madres o tutores legales, así como criterios de la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la acción tutorial en el centro educativo.

Además, la acción tutorial lleva a cabo una intervención estratégica, dinámica y personalizada, que realiza el profesor-tutor o personal externo, como es nuestro caso, con el objetivo de favorecer la formación profesional del estudiante, así como su desempeño en los contextos de actuación pedagógica. (Mirabal y Caballero, 2015).

4.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

El universo de nuestra investigación serían todos los alumnos que están estudiando la E.S.O. en el sistema educativo español, dentro de este, nos hemos centrado en la población alumnos de dos institutos de secundaria de barrios periféricos de Valladolid, tomando muestras de Alumnos de 3º de E.S.O. Para guardar el anonimato de los mismos, de ahora en adelante nos referiremos a ellos como *instituto 1* e *instituto 2*.

El Plan está diseñado para una clase de entre 4 y 30 alumnos de un rango de edad de entre 14 y 17 años, teniendo en cuenta a los posibles alumnos que han repetido curso.

Es importante que el espacio en el que se realicen las actividades dispongan de las condiciones necesarias para asegurarnos que el programa se pueda llevar a cabo correctamente. Debe estar habilitado con mesas y sillas para todos los alumnos, y ha de ser suficientemente espacioso. Además, debe estar correctamente iluminado y ventilado para crear un ambiente agradable en el que realizar las diferentes actividades, ya que esto puede influir en la motivación de los participantes.

Finalmente es importante destacar que el espacio seleccionado debe estar apropiadamente apartado y correctamente insonorizado, para velar por la intimidad de nuestros participantes y también evitar la distracción de los mismos en las actividades.

En este caso, el contexto específico dónde se ha llevado a cabo el programa han sido las aulas de los institutos, en los que se contaba con suficiente iluminación, además de mesas y sillas dónde realizar las actividades. También se han utilizado los patios de los mismos, en los que se realizó la sesión 2, en este caso la actividad se realizó con todos los alumnos sentados en el suelo en círculo.

Criterios de inclusión

- 1) Pertenecer 3º de ESO de los institutos seleccionados.
- 2) Disponer del consentimiento informado de los padres

Muestra inicial

Inicialmente nuestra muestra estaba formada por 37 alumnos de entre 13 y 16 años, divididos en 3 grupos:

La clase de 3º de ESO B del instituto 1, compuesta por 18 alumnos y los 8 alumnos 3º de ESO del instituto 2 formaban nuestro grupo experimental. Dentro de este grupo queríamos diferenciar dos grupos experimentales en los que se realizaría la intervención utilizando

diferentes técnicas artísticas: Alumnos que habían sufrido un acontecimiento vital estresante y alumnos que no habían sufrido un acontecimiento vital estresante, pero tal y como se explica en el procedimiento, no nos fue posible hacer esta distinción, quedando estos dos grupos experimentales reducidos en los análisis a un solo grupo.

Además, contamos inicialmente con la clase de 3º de ESO A del instituto 1, compuesta por 11 alumnos, siendo esta utilizada como grupo control.

4.2 VARIABLES E INSTRUMENTOS

4.2.1 Variables

A continuación, se explicitan las variables que se tuvieron en cuenta inicialmente.

VI1: La realización de actividades artísticas

VI2: Haber sufrido acontecimientos vitales estresantes

VD: Crecimiento personal

Variables extrañas o intervinientes: Edad, sexo curso, tiempo transcurrido desde el acontecimiento vital estresante, intensidad del evento, gusto por el arte e implicación en las actividades artísticas. severidad subjetiva del evento.

4.2.2 Instrumentos

Para realizar la evaluación cuantitativa se han utilizado dos herramientas. En primer lugar, se ha aplicado la adaptación española Costa-Requena y Gil (2007) del Inventario de Crecimiento postraumático de Tedeschi y Calhoun (1996). Gracias a esta escala, se midió la magnitud global percibida de crecimiento personal asociada a un evento concreto junto con diferentes aspectos que forman el crecimiento postraumático.

Este cuestionario consta de 21 ítems con un formato de respuesta tipo Likert que deben responderse con una puntuación de 0 a 5 siendo 0 = *ningún cambio como resultado del acontecimiento vital estresante*, 1 = *cambio muy ligero*, 2 = *cambio ligero*, 3 = *cambio moderado*, 4 = *cambio importante* y 5 = *cambio muy importante tras el acontecimiento vital estresante*.

Para proceder a la corrección se han llevado a cabo las siguientes fases. En primer lugar, se halló la puntuación global, sumando todos los ítems que componen el cuestionario. Posteriormente se obtuvieron las puntuaciones asociadas al resto de dimensiones. Para calcular el total de «Mejora en relaciones con otros» se sumaron los 7 ítems 6+8+9+15+16+20 y 21.

Para la dimensión de «nuevas posibilidades» los 5 ítems 3+7+11+14 y 17. Para la dimensión de «fortaleza personal» los 4 ítems 4+10+12 y 19. Para la dimensión de «Nueva valoración de la vida» los 3 ítems 1+2 y 13 y para la dimensión de «crecimiento espiritual» los 2 ítems 5 y 18.

Los baremos correspondientes a dicha herramienta indican que puntuaciones globales superiores 72 muestran un grado de cambio o crecimiento moderado; puntuaciones superiores a 82 muestran un cambio importante; puntuaciones superiores 62 indicarían un cambio moderado o ligero y puntuaciones iguales o menores de 62 serían un indicador de que el cambio es bajo.

Por otro lado, tanto para ayudar a evocar los acontecimientos vitales estresantes como para realizar un análisis de los acontecimientos vitales estresantes más frecuentemente percibidos como estresantes por los adolescentes, hemos utilizado una adaptación del Inventario de eventos estresantes (Jiménez et al., 2012). Este inventario, consistía en un listado inicial de 29 ítems al que se han añadido 2 ítems (ítem 29, “haber estado en situación legal irregular” e ítem 30, “tener pocos o ningún amigo en alguna época de su vida”), modificado 4 (el ítem 1 modificado a “cambio de clase”, el ítem 12 cambiado a “conflictos con compañeros/amigos”, el ítem 15 cambiado por “enfermedad de larga hospitalización propia o de un familiar cercano”, el 21 por “problemas graves en el colegio”) y eliminado 1 (“aislamiento o rechazo social”) para adaptarlo a la muestra de alumnos en los que se va a intervenir, trabajando finalmente con un inventario de 30 acontecimientos vitales estresantes.

Además, esta información ha sido complementada con unos cuestionarios diseñados específicamente para el programa, utilizados para realizar una evaluación cualitativa del mismo.

4.3 PROCEDIMIENTO

4.3.1 Descripción del diseño.

En este apartado vamos a definir el diseño experimental:

Para la recogida de la muestra hemos utilizado un muestreo no probabilístico intencional, en el que seleccionamos unos casos específicos dentro de una población. En este caso dentro de toda la población de alumnos de la E.S.O de Valladolid hemos seleccionado a los alumnos de 3º de dos institutos concretos, obteniendo así una pequeña muestra dentro de una población muy variable.

Para llevar a cabo la investigación, se ha realizado un diseño cuasi-experimental pretest/pos-test con grupo control no equivalente.

En primer lugar, hemos dividido la muestra en 3 grupos: En una de las clases del instituto 1, en este caso en 3º ESO B, se ha realizado una intervención con los alumnos, basada en el uso de técnicas artísticas. Mientras que en la clase de 3º de ESO A del mismo instituto, no se ha realizado ninguna intervención, por lo que ha sido utilizado como grupo control. Asimismo, hemos contado con un segundo grupo experimental compuesto por todos los alumnos de 3º de ESO del instituto 2, en el que también se ha realizado la intervención utilizando técnicas artísticas.

Inicialmente dentro del grupo experimental se pretendía tener también en cuenta como variable independiente, si el alumno había sufrido un acontecimiento vital estresante o no, por lo que el diseño experimental inicial nos quedaba dividido en 3 grupos de la siguiente forma:

G1(AVE)	O1	X	O2
G2 (NO AVE)	O1	X	O2
G3 (NO AVE)	O1		O2

Figura 2: Diseño experimental

4.3.2 Descripción del procedimiento.

Para llevar a cabo este estudio, hemos contado con la colaboración de dos institutos de secundaria, con cuyos orientadores contactamos previamente por vía telefónica para pedir colaboración en el proyecto. La intervención en la que se realizaron diferentes actividades artísticas, se ha llevado a cabo en 5 sesiones distribuidas durante 4 semanas en el caso del instituto 1 y en 5 semanas en el caso del instituto 2, siendo la duración de cada una de las sesiones de una hora, a excepción de la sesión previa. Se llevó a cabo en horas lectivas de los tutores de dichos grupos, durante los meses de marzo y abril de 2019.

En las actividades artísticas ha participado el grupo B de 3º de E.S.O del instituto 1 y todos los alumnos de 3º de ESO del instituto 2, mientras que el grupo A de 3º de E.S.O del IES 1 lo utilizamos como grupo control, en el que también pasaron las pruebas de evaluación, pero no se realizaron actividades artísticas.

Como se ha explicado previamente, los participantes fueron seleccionados por muestreo no probabilístico intencional teniendo en cuenta algunos criterios, (1) pertenecer 3º de ESO de los institutos seleccionados, (2) disponer del consentimiento informado de los padres. Pero para

la realización de un análisis afectivo de los resultados, tuvimos que añadir a posteriori otros criterios de inclusión (3) haber asistido a las sesiones de evaluación pre y post, (4) haber elegido el mismo acontecimiento vital estresante en ambos cuestionarios.

Por lo tanto, de nuestra muestra inicial de 37 alumnos tuvimos que excluir a 1 alumno el grupo experimental por no cumplir el criterio (3) y a otro alumno por incumplir el criterio (4) y del grupo control tuvimos que excluir a 4 sujetos por incumplir el criterio (3).

Además, la distinción inicial planteada de si habían o no sufrido un acontecimiento vital estresante se vio reducida a un solo grupo, ya que todos los participantes, incluso los del grupo control, habían sufrido alguno de los acontecimientos vitales estresantes propuestos en el listado de ítems.

Por lo tanto, nuestro diseño experimental finalmente ha quedado reducido a 31 alumnos distribuidos de la forma siguiente:

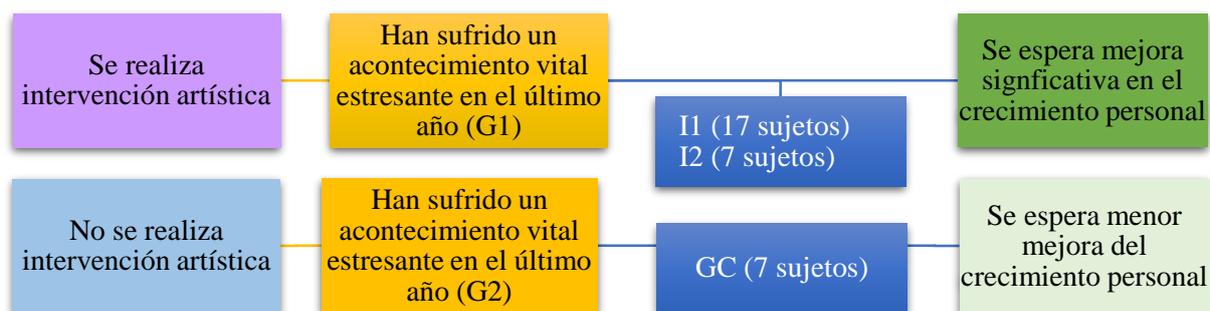


Figura 3: Hipótesis y diseño experimental

A continuación, se explica detalladamente cual fue el procedimiento que se llevó a cabo:

- Habiendo previamente pedido el consentimiento a los padres, en la primera sesión se realizó una pequeña introducción al proyecto aplicamos por primera vez a todos los participantes la adaptación española Costa-Requena y Gil (2007) del Inventario de Crecimiento Postraumático, junto con un cuestionario previo que consistía en una adaptación del Inventario de eventos estresantes (Jiménez et al., 2012). Además, en esta sesión se dieron una serie de pautas de comportamiento para promover el buen funcionamiento de las actividades.
- En las siguientes 3 sesiones en el grupo B de 3º de E.S.O del instituto 1 y en todos los alumnos de 3º de ESO del instituto 2 tuvieron lugar las sesiones en las que se realizaron las

diferentes actividades artísticas, sin embargo, en el grupo de 3º de ESO A del instituto 1 se siguió con el transcurso, ya que no se realizaron actividades artísticas.

- Finalmente, tras la aplicación del programa, se volvieron a realizar las evaluaciones en los 3 grupos, para poder hacer así una evaluación de los resultados pre-post. También utilizamos esta sesión en el grupo A para explicar en qué había consistido el proyecto y en el grupo B para hacer una puesta en común de cómo se habían sentido realizando las actividades.

Una vez finalizado el trabajo de campo, comenzamos a recopilar todos los datos obtenidos, gracias a la interpretación de los resultados obtenidos hemos tratado de confirmar las hipótesis iniciales, extrayendo así las conclusiones pertinentes. Para ello, se realizó un análisis descriptivo de las contestaciones a los ítems y factores del inventario de ítem estresantes, Jiménez et al. (2012), y de la adaptación española Costa-Requena y Gil (2007) del Inventario de Crecimiento postraumático de Tedeschi y Calhoun (1996). Posteriormente, para comprobar si había diferencia entre el grupo experimental y control en el crecimiento personal tras la aplicación del programa, se realizó un análisis univariado de covarianza (ANCOVA), introduciendo las puntuaciones en los factores en posttest del grupo experimental y control, introduciendo como covariable las puntuaciones del pretest, al haber diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en este momento de medición. También se estimó el tamaño del efecto, mediante el cálculo de η^2_p , en donde η^2_p pequeño $> .01$; η^2_p mediano $> .06$; η^2_p grande $> .14$ (Castro y Martini, 2014). Para el análisis cuantitativo de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS, v. 25.

Igualmente, se realizó un análisis cualitativo en el que se trató de ver la opinión de los alumnos acerca de su participación en el proyecto. Para proceder al mismo, se realizó la transcripción de todas las respuestas de los alumnos, tanto de las evaluaciones de cada actividad como de las evaluaciones finales. Una vez se tuvieron todos los resultados recogidos en el programa Excel, se realizó el análisis cualitativo, agrupándolos en gráficos y tablas.

5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Específicamente, el presente programa de intervención tiene una doble misión, por un lado, se centra en comprobar la eficacia de las técnicas artísticas en el aumento del crecimiento personal de los alumnos, y específicamente en alumnos que han sufrido acontecimientos vitales estresantes. Por otro lado, vamos a utilizar los resultados obtenidos en la primera evaluación de los estudiantes para realizar un análisis de los acontecimientos vitales percibidos como más estresantes en los adolescentes.

Por lo tanto, podemos plantearnos las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los acontecimientos vitales estresantes que se producen con mayor frecuencia en la etapa adolescente? ¿Tiene el arte como recurso psicoeducativo un efecto positivo en el crecimiento personal de los alumnos? ¿Es este efecto mayor en alumnos que han sufrido recientemente un acontecimiento vital estresante en el alumnado?

5.1 TEMPORALIZACIÓN

A continuación, en la tabla 2 se presenta un cronograma de las sesiones planeadas. Incluye la semana en la que se realizó cada sesión, las actividades que se llevaron a cabo en cada una de ellas y el tiempo aproximado que se empleó.

Tabla 2

Cronograma de las sesiones

Semana	Sesiones	Actividades	Tiempo aproximado
1	Sesión previa	Primera aplicación de los cuestionarios, breve introducción al proyecto	15-20 mins (Indiv.) 50 mins (grupal)
2	Sesión 1	¿Quién soy y cómo he llegado hasta aquí?	1 hora
3	Sesión 2	Pensando más allá	1 hora
4	Sesión 3	La isla de mis tesoros	1 hora
4/5	Sesión 4	Fase de cierre: Puesta en común y segunda aplicación de los cuestionarios	1 hora

5.2 SESIONES

Para explicar cómo se han desarrollado las sesiones en primer lugar se ha creado una tabla (Tabla 3) en la que se especifican los contenidos, los objetivos específicos y actividades que forman parte de la intervención, junto con los materiales necesarios para cada una de ellas.

Tabla 3

Resumen de los contenidos, objetivos, actividades y materiales

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	MATERIALES A UTILIZAR
Cambios en la percepción de uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> - Autopercepción como superviviente y no como víctima - Conciencia de la propia resiliencia - Vulnerabilidad 	ACTIVIDAD 1: ¿Quién soy y cómo he llegado hasta aquí?	<ul style="list-style-type: none"> - Rollo de papel de dibujo, pinturas de palo de colores o rotuladores, bolígrafos, lápices y gomas de borrar
Cambios en la espiritualidad y en la filosofía de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Variación de las prioridades vitales y aumento de la apreciación de la vida - Interés en temas existenciales y búsqueda de significado. - Desarrollo espiritual - Sabiduría 	ACTIVIDAD 2: Pensando más allá	<ul style="list-style-type: none"> - Papel, bolígrafo y tizas.
Cambios en las relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar en la red social - Apertura y expresión emocional - Compasión y empatía hacia los demás 	ACTIVIDAD 3: La isla de mis tesoros	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de papel DinA3 - Bolígrafos - Lápiz y goma - Gomets - Pinturas de colores

Posteriormente se dan todos los detalles de cómo se fueron desarrollando las diferentes sesiones.

SESIÓN PREVIA

- ✓ Esta sesión se hizo de forma individual, con una duración de entre 15 y 20 minutos por alumno en el caso del segundo grupo experimental, mientras que en primero se hizo de forma grupal con una duración total de 50 minutos.
- ✓ **OBJETIVO DE LA SESIÓN:** Realizar la evaluación inicial de todos los alumnos.
- ✓ **PROCEDIMIENTO:** El alumno debía rellenar en primer lugar un inventario de eventos estresantes, en el que debía señalar si había sufrido alguno de los acontecimientos de la lista. En caso de haberlo sufrido, el alumno tenía que indicar el tiempo transcurrido desde dicho evento y la intensidad emocional percibida del mismo.

Posteriormente, entre todos los ítems señalados, cada alumno debía indicar el ítem que consideraba que había sido el más importante para él.

Finalmente, cada uno de los alumnos realizó la adaptación española de Costa-Requena y Gil (2007) del Inventario de Crecimiento postraumático de Tedeschi y Calhoun (1996) con la que se midió la magnitud percibida de crecimiento personal asociada con el acontecimiento vital estresante que habían seleccionado del primer cuestionario.

SESIÓN 1: ¿Quién soy y cómo he llegado hasta aquí?

Esta actividad consistió en la realización de una línea del tiempo, en la que los participantes debían reflejar las situaciones y hechos relevantes en el transcurso de su vida.

Para la realización de la misma, se les dio un rollo de papel de dibujo, del que debían recortar la cantidad que cada uno considerase necesaria. En este, cada uno de los alumnos tenía que dibujar una línea del tiempo, representando en ella el transcurso de su vida.

A modo de guía, se les propuso que a la izquierda de la línea se dibujasen a ellos mismos de bebé y a la derecha, un dibujo que simbolizase la persona que son ahora. Situando entre ambos todos los acontecimientos más relevantes en sus vidas, resaltando los eventos vitales estresantes señalados en el cuestionario previo y pudiendo utilizar todos los materiales que quisiesen.

Una vez terminada la línea, se dio paso a una segunda parte en la que tratamos de profundizar más acerca de sí mismos. Se les pidió que señalasen algo positivo sobre ellos que viesen reflejado en la línea y que añadiesen en el transcurso de su vida, una cosa buena más que les hubiese pasado o hubiesen hecho.

A continuación, para dar fin a la sesión se hizo una puesta en común en la que se evaluó la actividad y hablamos de lo que habían supuesto para ellos esos eventos y qué implicaciones tenían en sus vidas (pudiendo participar en voz alta sólo los que así lo deseaban).

Recursos: Rollo de papel de dibujo, pinturas de palo de colores o rotuladores, bolígrafos, lápices y gomas de borrar.



Figura 4: Línea de la vida de un alumno de 3º de ESO

SESIÓN 2: Pensando más allá

Esta sesión se realizó en el patio del instituto, ya que además tuvimos la suerte de que en ambos casos el tiempo fue muy favorable.

Para comenzar la sesión se explicó brevemente el objetivo de la misma, que en este caso era trabajar la espiritualidad. A continuación, se contó la siguiente historia:

“Cuenta la leyenda que había un montañista que, desesperado por conquistar la montaña más alta de su país, comenzó la travesía después de muchos años queriendo hacerlo. Pero cometió un error; como quería llevarse toda la gloria del éxito, se lanzó sólo a conquistar la cima. Empezó a subir sin detenerse, pero con el tiempo se fue haciendo tarde y empezó a anochecer. Pero el montañista no se detuvo a acampar, sino que continuó subiendo decidido a llegar a la cima.

Cegado por su ambición le pilló la noche, estaba completamente a oscuras, todo era negro. Justo en ese momento subiendo por un acantilado, a sólo 10m de la cima, el valiente montañista se resbala y se cae a velocidad vertiginosa. Durante esa caída, le entró mucha angustia y se le pasó toda su vida por la cabeza, todos los momentos vividos tanto buenos como malos ya que pensaba que iba a morir.

Pero de repente, sintió un tirón muy fuerte, como buen escalador había anclado a la roca una larga cuerda que llevaba atada a la cintura. Y en ese momento de desesperación no le quedó más remedio que gritar:

- *¿Ayuda por favor, necesito ayuda!*

De repente ocurrió una cosa extraña; apareció una voz profunda que parecía responderle:

- *¿Crees realmente que puedo salvarte?*

- *Por supuesto (respondió el montañista con plena angustia)*

- *Entonces corta la cuerda que te sostiene.*

Hubo un momento de mucha tensión, el montañista se planteó quién o qué era esa voz que parecía intentar ayudarlo. Y entonces...

Tras realizar esta introducción se dio paso a una segunda parte más autónoma y reflexiva. Esta consistía en colocarse separados por el patio, llevando cada uno consigo una hoja de papel y un bolígrafo. En ella debían escribir una reflexión a partir del relato y de sus experiencias vividas, acerca de la espiritualidad y el sentido de la vida. Para ayudarles se les dieron las siguientes preguntas clave:

- ¿Cómo crees que acaba la historia? ¿Qué decisión piensas que tomó el montañista?
- ¿Cuál tomarías tú?
- ¿Qué o quién crees que era esa voz profunda?
- ¿Crees que en la vida real nos pueden pasar cosas parecidas? (Puedes contar alguna historia que te haya pasado)
- ¿Crees que existe una fuerza o ser superior que nos puede ayudar? ¿Qué forma tendría?

Tras escribir cada uno una pequeña reflexión, volvimos a reunir al grupo, y como en sesiones anteriores quién lo desease podía compartir con el resto del grupo sus reflexiones.

Posteriormente, para finalizar la sesión, se les propuso a los alumnos dibujar un símbolo con tiza en el suelo del patio. Este debía englobar al mismo tiempo aspectos de su reflexión y sobre ellos mismos, siendo el objetivo, que les sirviese de amuleto para un futuro.

Recursos: Papel, bolígrafo y tizas.

SESIÓN 3: La isla de mis tesoros

Para la preparación de esta actividad, la idea previa era meter cada uno de los folios DinA3 en café diluido en agua y posteriormente dejarlos secar. Una vez secos se quemarían los bordes para darle un toque más relista y facilitar que desde el primer momento ya conecten con la actividad. Esta parte finalmente no se ha llevado a cabo en este caso.

En primer lugar, se explicó a los alumnos el objetivo de esta actividad, que consistía en hacerles conscientes de su red social y trabajar a partir de ella la apertura y expresión emocional y la empatía hacia los demás.

Se le dio a cada uno de los participantes uno de los folios, que simulaban un mapa del tesoro. Debían dibujar cada uno en su papel, una isla con la forma que deseasen. En esta isla, tenían plasmar los lugares que eran o habían sido significantes para ellos, representándolos con algo simbólico y situando cada uno donde considerasen más adecuado. Se remarcó que había que intentar que en el centro del folio se encontrasen los lugares más importantes para ellos.

Para la realización de esta actividad se les permitió utilizar lápiz o bolígrafo, y se les permitió decorarlo con colores. Posteriormente se les dio gomets de diferentes colores y formas y se les pidió que los situasen en los diferentes lugares, representando con cada uno de ellos una persona importante en su vida. También debían situarse a ellos mismos, en el lugar que mejor se sentían de los que habían dibujado. Si la primera parte de la actividad se había realizado correctamente, ellos se encontraban en una posición central.

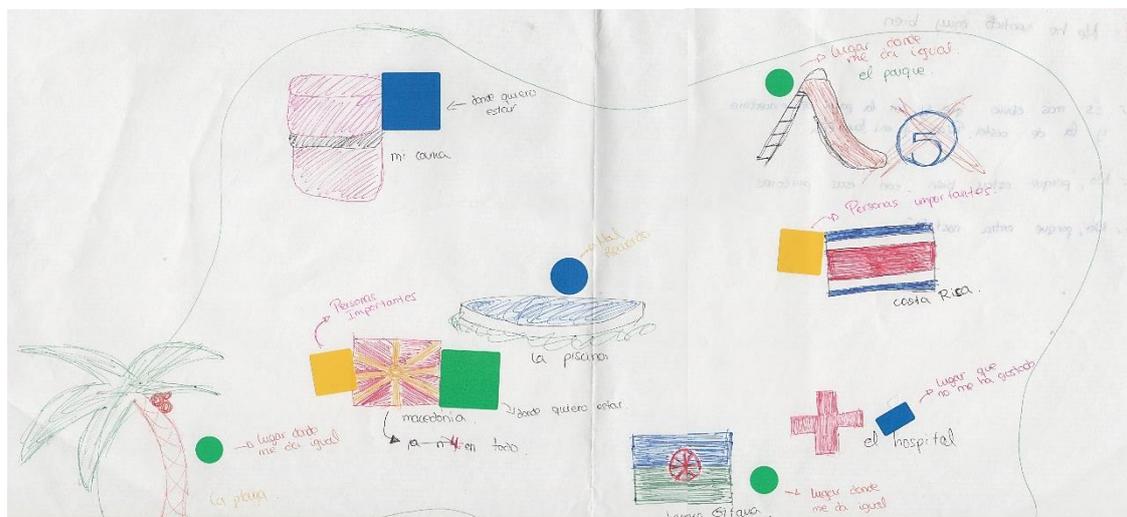


Figura 5: Isla de los tesoros alumno 3º ESO

Una vez cada uno tenía su isla, con las personas más importantes para ellos reflejadas, al igual que en las otras actividades dimos paso a una segunda fase de profundización. Para ello se les preguntó si creían que podían contar con alguna de las personas que habían señalado en caso de necesidad y se les pidió que escribiesen al lado de una de ellas algo en lo que les hubiesen ayudado. Por último, se les preguntó si les gustaría mejorar la relación con alguna de las personas que habían señalado.

Para finalizar se hizo una puesta en común en la que pudimos conocer el entorno y la red social de los participantes, teniendo una información global de los mismos y se realizaron las preguntas correspondientes a la evaluación cualitativa de la actividad.

Recursos: Hojas de papel DinA3, bolígrafos, lapiceros y gomas de borrar, gomets, pinturas de colores.

SESIÓN 4: Fase de cierre

Finalmente se realizó una última sesión de cierre destinada a la evaluación del programa en la que hicimos una puesta en común de todos los participantes en esta intervención. Se trató de hacer en conjunto una síntesis del proyecto, tratando de buscar puntos fuertes y débiles para hacer un balance de la intervención, sirviendo también de feedback para la persona que dirigía el proyecto.

En la primera parte de la sesión se realizó la evaluación cualitativa del proyecto. Está la realizamos mediante una actividad que consistía en dibujar su mano en un folio y responder diferentes preguntas planteadas en cada uno de los dedos.

Posteriormente, para realizar la evaluación cuantitativa, se pasó de nuevo a todos los participantes la adaptación española de Costa-Requena y Gil (2007) del Inventario de Crecimiento postraumático de Tedeschi y Calhoun (1996) para obtener las puntuaciones de los mismos después de su participación en el programa, también complementado con la adaptación del Inventario de eventos estresantes (Jiménez et al., 2012) para comprobar que los alumnos no habían sufrido nuevos acontecimientos vitales estresantes durante las semanas de la intervención.

Recursos: Hojas de papel DinA4, cuestionarios impresos y bolígrafo o lapicero.

5.3 EVALUACIÓN

Para realizar la evaluación cuantitativa se ha propuesto un diseño pre-post para el cual hemos aplicado la adaptación española Costa-Requena y Gil (2007) del Inventario de Crecimiento postraumático de Tedeschi y Calhoun (1996), explicado anteriormente. Gracias a esta escala, se midió tanto la magnitud global percibida de crecimiento personal asociada a un evento concreto como las diferentes dimensiones que forman el crecimiento postraumático.

Además, previamente hemos aplicado una adaptación del Inventario de eventos estresantes (Jiménez et al., 2012) tanto para ayudar a evocar los acontecimientos vitales estresantes como para realizar un análisis de los acontecimientos vitales estresantes más frecuentemente percibidos como estresantes por los adolescentes.

En el proyecto también se llevó a cabo una evaluación cualitativa. Dentro de esta podemos diferenciar dos partes: Por un lado, se ha realizado la evaluación del proceso; al final de cada sesión se pasaron a los alumnos algunas preguntas acerca de las actividades y sobre cómo se habían sentido durante las mismas. Por otro lado, se ha realizado una evaluación general del proyecto, para la cual fue destinada la actividad 4, correspondiente a la última sesión de intervención.

SESIÓN 1: ¿Quién soy y cómo he llegado hasta aquí?

Esta actividad consistía en la realización de una línea del tiempo en la que plasmar los acontecimientos vitales estresantes, al finalizar la actividad se les planteó a los alumnos las siguientes preguntas:

- “¿Cómo te has sentido durante la realización de la actividad?”
- “¿Cómo te sientes ahora cuando miras tu trabajo?”
- “¿Crees que te favorece en algo pensar en estas situaciones?”

SESIÓN 2: Pensando más allá

Esta actividad tenía dos partes: La primera consistía en contar una historia de la que debían inventar el final, junto con algunas preguntas de reflexión acerca de la espiritualidad y el sentido de la vida. La segunda parte de la sesión consistía en el diseño de un amuleto, dibujándolo con tiza en el suelo.

La pregunta que hemos utilizado para evaluar esta actividad ha sido:

- “¿Cuál es tu opinión sobre la realización de la actividad?”

SESIÓN 3: La isla de mis tesoros

Esta ha sido la última actividad artística que hemos realizado con los alumnos, consistía en dibujar un mapa del tesoro en el que dibujasen los lugares más importantes para ellos y situasen con gomets las personas que tienen o han tenido relevancia en sus vidas.

Las preguntas finales de la misma fueron:

- “¿Cómo te has sentido realizando la actividad?”
- “¿Crees que te sirve para algo pensar en estas cosas?”

SESIÓN 4: Fase de cierre

La última sesión del programa será destinada completamente a la evaluación, primero se realizará la actividad nº 4 para realizar la evaluación cualitativa y después se pasará por segunda vez la versión del cuestionario de crecimiento postraumático.

La actividad que realizamos en esta sesión a modo de evaluación cualitativa del programa, consistía en que cada uno de los alumnos debía dibujar en un papel la silueta de su mano. Posteriormente se les hizo 5 preguntas acerca del proyecto a las que debían de responder en cada uno de los dedos.

- Dedo pulgar: ¿Qué es lo que más te ha gustado del proyecto?
- Dedo índice: Opinión general sobre el proyecto
- Dedo corazón: Algo que no te haya gustado
- Dedo anular: ¿Qué te llevas de este proyecto para tu día a día?
- Dedo meñique: Algo que te gustaría ampliar



Figura 6: Evaluación final cualitativa

6. RESULTADOS

De acuerdo con los objetivos de este trabajo podemos dividir el análisis los resultados obtenidos en 3 bloques:

Teniendo en cuenta la muestra inicial:

- a) Análisis de los acontecimientos vitales seleccionados como los más estresantes en los adolescentes.

Teniendo en cuenta la muestra final:

- b) Análisis cuantitativo del crecimiento personal.
- c) Análisis de la evaluación cualitativa del proyecto por los estudiantes.

a) Análisis de los acontecimientos vitales seleccionados como los más estresantes en los adolescentes.

En el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación comenzamos por los ítems señalados por los sujetos como los más estresantes en sus vidas. Para la realización del mismo se ha tenido en cuenta la muestra inicial, incluyendo tanto a los sujetos de los grupos experimentales como los del grupo control.

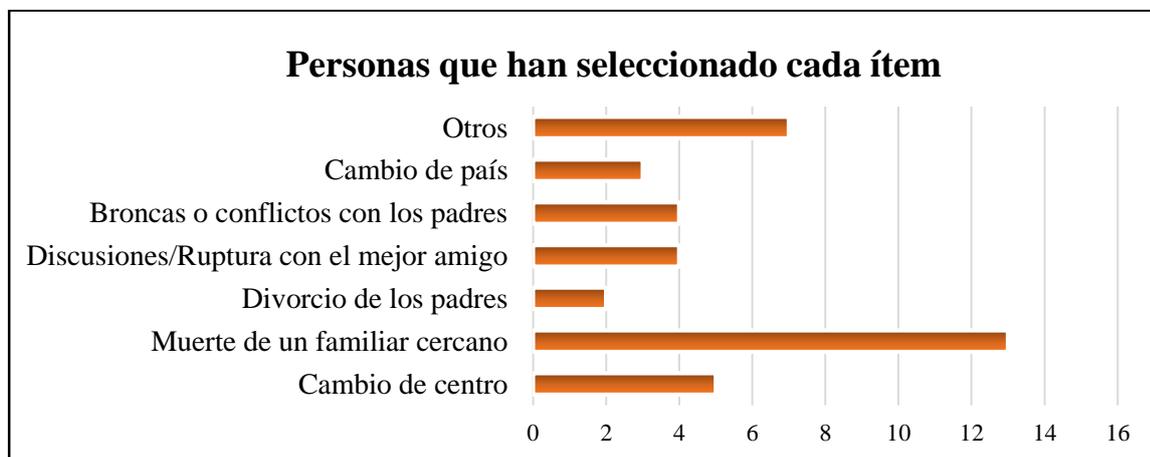


Figura 7: Análisis de los acontecimientos vitales estresantes seleccionados.

Los resultados muestran que el acontecimiento vital estresante más frecuentemente seleccionado como el percibido más estresante ha sido la *muerte de un familiar cercano*, siendo este elegido por un 34% de la muestra. Le sigue el *cambio de centro* con un 13%, *discusiones*

o ruptura en el mejor amigo y broncas o conflictos con los padres con un 11%, cambio de país con un 8%, y divorcio de los padres con un 5 %.

Dentro del apartado de *otros* se han incluido los ítems que sólo habían sido seleccionados por un sujeto, estos son: *Problemas de adicción, enfermedad/accidente de un familiar, enfermedad mental grave de un familiar, broncas o conflictos entre los padres, mudanza, problemas económicos y tener pocos o ningún amigo en alguna época de su vida.*

Además, podemos destacar que muchos de los ítems que aparecían en el inventario, a pesar de que algunos alumnos los habían sufrido en algún momento de su vida, nadie los ha seleccionado como los más estresantes de sus vidas.

b) Análisis cuantitativo del crecimiento personal

En primer lugar, se ha realizado un análisis estadístico descriptivo teniendo en cuenta las puntuaciones iniciales medias de los alumnos a cada uno de los ítems de la adaptación española de Costa-Requena y Gil (2007) del Inventario de Crecimiento postraumático de Tedeschi y Calhoun (1996). Para la realización de este análisis se ha utilizado la muestra inicial, en la cual se ha tenido en cuenta a 37 alumnos, que debían puntuar los diferentes aspectos de su vida tras haber sufrido un acontecimiento vital estresante.

Para el análisis de los resultados se ha obtenido la media y desviación típica de las puntuaciones obtenidas (Tabla 4):

En el ítem 1: *He cambiado la escala de valores de mi vida, las prioridades de lo que es importante en la vida*, se ha obtenido una media aritmética (M) de 3.03 con una desviación típica (DT) de 1.28; en el ítem 2: *Aprecio más el valor de mi vida o la valoro más* ($M = 3.24$ y $DT = 1.57$); en el ítem 3: *Tengo o he desarrollado nuevos intereses* ($M = 3.35$ y $DT = 1.38$); en el ítem 4: *Tengo más confianza en mí mismo* ($M = 3.43$ y $DT = 1.74$); en el ítem 5: *Soy una persona más espiritual, he crecido espiritualmente* ($M = 1.70$ y $DT = 1.75$); en el ítem 6: *Me doy cuenta de que puedo contar con las personas en caso de crisis y necesidad* ($M = 3.03$ y $DT = 1.50$); en el ítem 7: *He construido un nuevo rumbo o caminos de vida* ($M = 3.19$ y $DT = 1.65$); en el ítem 8: *Siento un mayor sentido de proximidad con las personas o mayor cercanía hacia los demás* ($M = 3.59$ y $DT = 1.42$); en el ítem 9: *Estoy más dispuesto a expresar mis emociones o manifiesto las emociones de forma más espontánea* ($M = 2.43$ y $DT = 1.66$); en el ítem 10: *Siento que puedo arreglármelas mejor en los momentos difíciles* ($M = 2.95$ y $DT = 1.60$); en el ítem 11: *Creo o me siento capaz de hacer cosas mejores en mi vida* ($M = 3.57$ y $DT = 1.30$); en

el ítem 12: *Acepto más fácilmente el modo en qué van las cosas en mi vida o puedo aceptar mejor las cosas como vienen* ($M = 3.14$ y $DT = 1.25$); en el ítem 13: *Aprecio cada vez más el nuevo día o puedo valorar mejor el día a día* ($M = 3.22$ y $DT = 1.36$); en el ítem 14: *Veo que hay oportunidades que antes no consideraba o han aparecido oportunidades que de no haber pasado esto no habrían sucedido* ($M = 2.95$ y $DT = 1.58$); en el ítem 15: *Tengo o siento más compasión hacia los demás* ($M = 3.86$ y $DT = 1.18$); en el ítem 16: *Aporto o pongo más energía en las relaciones personales* ($M = 3.14$ y $DT = 1.57$); en el ítem 17: *Estoy más dispuesto a afrontar las cosas que hay que cambiar o intento más cambiar aquellas cosas que deben ser cambiadas* ($M = 3.30$ y $DT = 1.37$); en el ítem 18: *Tengo más fe religiosa* ($M = 1.81$ y $DT = 2.07$); en el ítem 19: *He descubierto que era o soy más fuerte de lo que pensaba* ($M = 2.97$ y $DT = 1.54$); en el ítem 20: *He aprendido lo maravillosas que son las personas o lo extraordinarias que pueden ser* ($M = 3.11$ y $DT = 1.45$); en el ítem 21: *Acepto mejor el hecho de necesitar a los demás* ($M = 3.11$ y $DT = 1.47$).

Tabla 4

Estadísticos Descriptivos de los Items de la adaptación española Costa-Requena y Gil (2007) del Inventario de Crecimiento postraumático de Tedeschi y Calhoun (1996) en el Pretest.

Ítems	M^*	DT
<i>Prioridades vida</i>	3.03	1.28
<i>Valor vida</i>	3.24	1.57
<i>Nuevos intereses</i>	3.35	1.38
<i>Conf. sí mismo</i>	3.43	1.74
<i>Más espiritual</i>	1.70	1.75
<i>Cont. pers. crisis</i>	3.03	1.50
<i>Nuevo rumbo</i>	3.19	1.65
<i>Sent. prox. otros</i>	3.59	1.42
<i>Expr. emociones</i>	2.43	1.66
<i>Arr. mom. difíciles</i>	2.95	1.60
<i>Cap. cosas mejores</i>	3.57	1.30
<i>Aceptar cosas</i>	3.14	1.25
<i>Apreciar día a día</i>	3.22	1.36
<i>Nuevas oportunidades</i>	2.95	1.58
<i>Más compasión</i>	3.86	1.18
<i>Energía rel. personales</i>	3.14	1.57
<i>Afront. cambios</i>	3.30	1.37
<i>Fe religiosa</i>	1.81	2.07
<i>Fortaleza personal</i>	2.97	1.54
<i>Aprend. pers. extraord.</i>	3.11	1.45
<i>Acept. Necesitar otros</i>	3.11	1.47

$n = 37$.

*Las puntuaciones oscilan entre 0 y 5 puntos.

A continuación, en la Tabla 5, se muestran los valores de los factores del cuestionario diferenciados entre el grupo experimental y control, en los dos momentos de medida. Dado que se producen diferencias estadísticamente significativas en el pretest, se opta por realizar un análisis univariado de covarianza (ANCOVA) introduciendo como covariable las puntuaciones del pretest.

Tabla 5

Medias, Desviaciones Típicas, Valor de F, Significación, y Tamaño del Efecto de los ANCOVAS de los factores del ICP en el Postest

Factor	Grupo		F	p	η^2_p
	Experimental (n = 24)	Control (n = 7)			
	M (DT)	M (DT)			
MRO	22.9 (6.33)	15.9 (10.82)	26.65	<.001	.66
NP	16.17 (4.18)	13.43 (7.93)	9.30	.001	.40
FP	13.50 (4.11)	10.71 (6.92)	15.32	<.001	.52
NVV	10.08 (2.15)	9.14 (3.63)	5.02	.014	.26
CE	4.58 (3.48)	2.57 (2.64)	9.19	.001	.40
ICP	67.2 (15.81)	51.7 (27.02)	33.68	<.001	.71

Nota. MRO = Mejora en las relaciones con otros. NP = Nuevas posibilidades. FP = Fortaleza personal. NVV = Nueva valoración de la vida. CE = Crecimiento espiritual. ICP = Inventario de crecimiento postraumático.

En el caso de las puntuaciones globales observamos un nivel de significación (p) < .001, lo que nos muestra que la relación entre las variables es estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto (η^2_p) grande (.71).

Dentro del análisis del resto de factores, la mayor diferencia entre el grupo experimental y el control se da en *mejora de las relaciones con otros* ($p = <.001$) con un tamaño del efecto grande; $\eta^2_p = .66$; seguido por *Fortaleza personal* ($p = <.001$) con un tamaño del efecto grande; $\eta^2_p = .52$; *Nuevas posibilidades* ($p = .001$) con un tamaño del efecto grande; $\eta^2_p = .40$;

Crecimiento espiritual ($p = .001$) con un tamaño del efecto grande; $\eta^2_p = .40$ y por último *Nueva valoración de la vida* ($p = .014$) con un tamaño del efecto grande; $\eta^2_p = .26$.

c) Análisis de la evaluación cualitativa del proyecto por los estudiantes.

EVALUACIÓN DEL PROCESO

SESIÓN 1: ¿Quién soy y cómo he llegado hasta aquí?

• **¿Cómo te has sentido durante la realización de la actividad?**

En general los alumnos dicen haberse sentido bien con la realización de la actividad, y piensan que pueden aprender al ver en la línea algunas cosas malas. También consideran que la actividad les ha hecho recordar momentos importantes en su vida, lo cual evalúan de forma positiva.

• **¿Cómo te sientes ahora cuando miras tu trabajo?**

Respecto a la opinión acerca de su trabajo, encontramos diferentes criterios. Algunos alumnos dicen sentirse bien con su trabajo y que les ha gustado recordar su vida, mientras que otros dicen que no les ha gustado pensar en las cosas malas, e incluso encontramos un pequeño grupo que describe una mezcla de emociones buenas y malas.

• **¿Crees que te favorece en algo pensar en estas situaciones?**

La mayor parte de los alumnos participantes (67%) consideran que sí que les favorece pensar en estas cosas, ya que les ayuda a evocar momentos pasados. Dentro de sus respuestas destacan aspectos como que les ayuda a darse cuenta de las cosas, valorando más su vida y que la actividad les sirve de ayuda para reflexionar sobre cómo mejorar en algunos aspectos de su vida. El 12 % considera que no les va a servir para un futuro y un 19% han dado otras respuestas, por ejemplo, *que les pone triste*.



Figura 8: Evaluación cualitativa sesión 2

SESIÓN 2: Pensando más allá

- **“¿Cuál es tu opinión sobre la participación en esta actividad?”**

En general todos los alumnos están contentos de haber realizado esta actividad. En la evaluación recogida la gran mayoría de los alumnos dicen que les ha gustado la actividad y que les ha parecido divertida.

Algunas de las opiniones recogidas son recogidas a continuación en la Tabla 6.

Tabla 6

Evaluación cualitativa sesión 2

“Me ha parecido entretenida y divertida”	“Me ha gustado”
“Me ha parecido muy interesante”	“Me ha parecido muy guay, viene bien para reflexionar un poco”
“Bien, creo que me puede ayudar cuando me siento mal”	“Siempre viene bien pensar en estas cosas”
“Me ha encantado”	“Interesante y muy divertida”
“Me ha gustado”	“Me ha parecido muy buena”
“Me ha parecido chula”	“Me ha gustado y me ha ayudado expresarme con símbolos”
“Ni bien ni mal”	“Me ha parecido entretenida y divertida”
“Mucho mejor”	“Me ha gustado mucho”

SESIÓN 3: La isla de mis tesoros

- **¿Cómo te has sentido realizando la actividad?**
- **¿Crees que te sirve para algo pensar en estas cosas?**

El 52 % dicen haberse sentido “bien” o “muy bien” durante la realización de la actividad, además 20% han dado otras respuestas positivas acerca de sus sentimientos respecto a la actividad y un 20% declara haberse sentido “normal”. Sin embargo, una minoría compuesta por el 8 % de los alumnos ha dado respuestas negativas respecto a sus sentimientos durante la actividad.

Respecto a la segunda pregunta; la mayoría de los alumnos que han realizado esta actividad (83%) consideran que les ha servido para algo y, por tanto, que la participación en la misma ha sido beneficiosa para ellos.

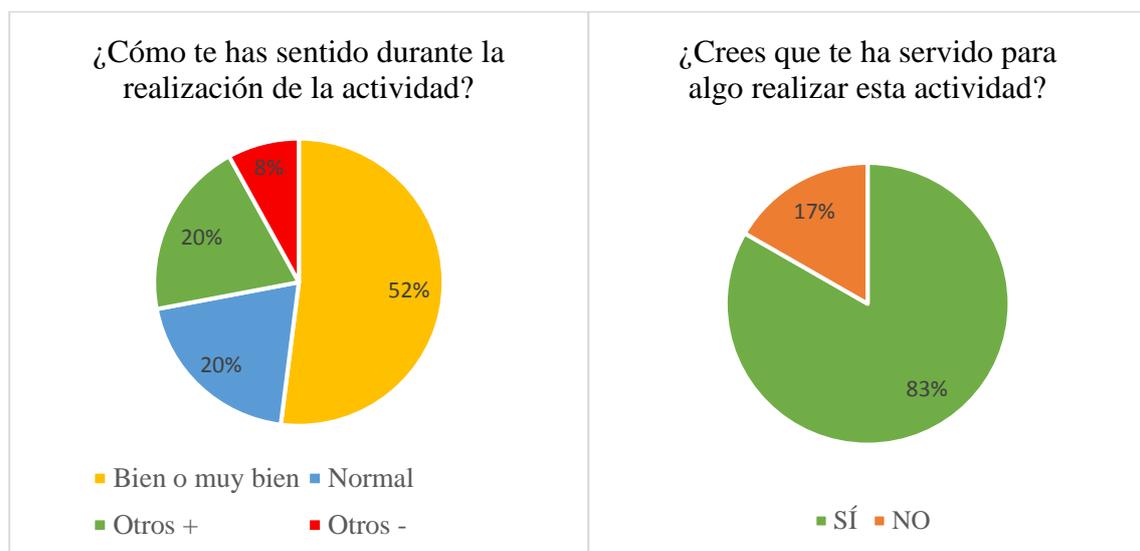


Figura 9: Evaluación cualitativa sesión 3

EVALUACIÓN CUALITATIVA FINAL

Dedo pulgar	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué es lo que más te ha gustado del proyecto?
Dedo índice	<ul style="list-style-type: none">• Opinión general sobre el proyecto
Dedo corazón	<ul style="list-style-type: none">• Algo que no te haya gustado
Dedo anular	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué te llevas de este proyecto para tu día a día?
Dedo meñique	<ul style="list-style-type: none">• Algo que te gustaría ampliar

En general la valoración global cualitativa ha sido positiva en ambos grupos. Cabe destacar que la actividad favorita ha sido “La isla de los tesoros” y que por lo general la mayoría de los alumnos resaltan que se llevan algo a casa de la participación en el proyecto.

“¿Qué es lo que más te ha gustado del proyecto?”

Se puede destacar que la actividad que más ha gustado en general ha sido “La isla de mis tesoros”, esta consistía en dibujar una isla en la que situar los lugares y a las personas más importantes para ellos. Esta actividad se ha incluido con el propósito de mejorar en ellos la visión acerca de sus relaciones interpersonales, haciéndoles pensar en su red social. Además, gracias a ella hemos trabajado la apertura y expresión emocional y la compasión y empatía hacia los demás.

También muchos alumnos señalan como favorita la actividad 2, esta actividad fue realizada en los patios de los institutos, en esta sesión, a través de una historia trabajamos la espiritualidad y el sentido de la vida.

Opinión general sobre el proyecto

La mayoría de los alumnos están contentos con haber participado en el proyecto y tienen una opinión positiva sobre el mismo. En general las respuestas muestran que a los alumnos les ha gustado el proyecto y lo consideran divertido o entretenido. Encontramos numerosas respuestas del tipo “me ha gustado mucho” o “me lo he pasado muy bien”. Sin embargo, encontramos dos alumnos que dicen haberlo encontrado aburrido.

Algo que no te haya gustado

Dentro de esta pregunta encontramos respuestas muy diversas, por ejemplo, algunos de los participantes declaran que no les ha gustado hablar de sus cosas personales. También encontramos muchos alumnos que dicen que les hubiese gustado que el proyecto durase más, aunque igualmente encontramos la opinión contraria, con alumnos que consideran que ha durado demasiado.

Por otro lado, en la clase de 3º B del instituto 1, algunos alumnos critican haber utilizado horas lectivas de música para la realización de las actividades, siendo esta una decisión del tutor de dicho grupo. Por último, también hay un grupo de alumnos que responden que no hay nada que no les haya gustado.

“¿Qué te llevas de este proyecto para tu día a día?”

En las opiniones acerca de lo que creen que el proyecto les ha aportado para su día a día encontramos de nuevo, por lo general, respuestas positivas.

Muchos de los alumnos dicen que se llevan recuerdos, un mejor conocimiento de sus sentimientos o ser mejor persona, incluso alguno ha dicho que “se lleva un pensamiento diferente para afrontar la vida”. Otros alumnos han manifestado que las actividades les han hecho aprender a valorar las cosas importantes en la vida y que se llevan los recuerdos de las reflexiones, a las que hemos dedicado un tiempo en cada una de las actividades.

Finalmente, también se debe destacar que hay algunos alumnos que dicen no saber lo que les ha aportado la participación en el programa o incluso opinan que no se llevan nada para su día a día.

Algo que te gustaría ampliar

Muchos de los alumnos han dicho que “así está bien”, consideran que es un proyecto completo y no ampliarían nada. Aunque también en este caso aparecen respuestas muy variadas, encontrándonos con propuestas como el uso de otras técnicas artísticas, más libertad de creación o ampliar el tiempo para la realización de las actividades.

Tabla 7

Evaluaciones finales cualitativas GE1

GRUPO EXPERIMENTAL 1					
	Pulgar	Índice	Corazón	Anular	Meñique
1	Actividad 3	Me gustó porque me ha hecho recapacitar de todo	Haber perdido alguna clase de música	Un pensamiento diferente para afrontar la vida	Nada, me ha parecido muy buena y completa
2	Actividad 3	Me ha gustado mucho hacer estas actividades	Deberían durar más	Aprender a conocerme más	Que las actividades de dibujo durasen más
3	Actividad 2	Ha estado bien	Hemos perdido clases de música	Aprender a valorar y mirar lo que tenemos	Nada
4	Actividad 3 y estar con los compañeros	Me ha gustado. Muy chulo	Algunas actividades eran un poco infantiles (Como para 1º de ESO)	Saber lo que importa más o menos	seguir trabajando actividades del estilo a la isla
5	Actividad 3	Me ha gustado lo que hemos hecho, he estado entretenida	Nada	Nada	Nada
6	Haberme expresado con estas actividades	Me ha gustado y me lo he pasado bien	La primera parte de la actividad 2	pues nada	nada
7	Actividad 3 y reírme con mis compañeros	Me ha gustado mucho y las actividades muy entretenidas	Perder la clase de música	Que es mejor no pensar tanto en el pasado	Trabajar más las emociones
8	Actividad 1 y reírme	Me han gustado todas las actividades, ha sido distinto y divertido	Nada	No sé	Haber terminado mi línea del tiempo

9	Actividad 2	Me ha gustado	Las preguntas del final	Nada	Lo de sucesos importantes en tu vida (Actividad 1)
10	Actividad 3	Me ha gustado salir de la rutina	Demasiadas sesiones	La sensación de hacer un repaso de cada día de mi vida	Salir más del aula
11	Que hemos pensado las cosas de nuestra vida	Me ha gustado haber participado en el proyecto	Se ha hablado demasiado	Me vendría bien para ser mejor persona	Yo creo que está perfecto
12	Actividad 3	Ha estado bien	En alguna actividad no me ha gustado recordar cosas	Recordar cosas de mi vida	Nada
13	Actividad 2	Me ha gustado salir al patio y los test	Nada	Una alegría y las gracias	La actividad de patio (Actividad 2)
14	Actividad 3	He visto muchas cosas	Pintar en el suelo	No sé	No sé
15	Actividad 1 y reírme	Me ha gustado ya que era diferente	Nada	Las reflexiones	Más larga la actividad
16	Perder clase de música	Me lo he pasado genial, es divertido	Dibujar mucho	Nada	Nada
17	Actividad 3	Me ha gustado	Nada	pensamientos sobre mi vida	Más tiempo para los dibujos
18	Actividad 2	Ha sido entretenido	Pensar mucho	Nada	Nada

Tabla 8

Evaluaciones finales cualitativas GE2

GRUPO EXPERIMENTAL 2					
	Pulgar	Índice	Corazón	Anular	Meñique
1	Actividad 2 (cuento)	Bien porque has venido a ayudarnos	Que fuese más divertido	Recuerdos	Nada
2	Actividad 3(Isla)	Hemos aprendido mucho	Que no dure más	Recuerdos	Trabajar con ceras
3	Salir al patio	Me lo he pasado bien	Que algún compañero no haga nada	Buenos recuerdos y buenas experiencias	Así estoy conforme
4	Tomar el sol	Aburrido	Dibujar mi vida	Nada	Dormir
5	Actividades 2 y 3	Me ha gustado mucho, muy interesante	Nada	Conocer mis sentimientos y ser una persona más buena	Actividades 2 y 3
6	Todo	Me gustó	Me pareció bueno el proyecto	Nada	Está bien así
7	Todo me ha encantado	No me gustó ni tampoco me aburrí, bastante interesante.	Hablar de cosas personales	A ser mejor persona y no enfadarme	Hacer dibujos libres
8	Actividad 3	Una tontería	Que fuera más divertido	Nada	No sé

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El TFM aquí presentado ha consistido en el diseño, puesta en marcha y evaluación de un programa de intervención para alumnado que ha sufrido acontecimientos vitales estresantes, basado en el uso de técnicas artísticas como recurso psicoeducativo, con el objetivo de potenciar en estos alumnos el crecimiento postraumático, siendo este, el crecimiento personal que se produce como respuesta al hecho de haber sufrido un acontecimiento vital estresante.

Previamente al diseño del proyecto, se realizó una búsqueda bibliográfica acerca del crecimiento postraumático, específicamente centrada en las características del alumnado adolescente que ha sufrido un acontecimiento vital estresante, y en las posibilidades de intervención desde el ámbito educativo. Asimismo, se ha indagado sobre las diferentes posibilidades que tiene el arte como recurso psicoeducativo y su posible efecto para favorecer el crecimiento personal de los alumnos.

Consideramos que ha sido especialmente beneficioso que las actividades se hayan realizado de forma grupal. Siguiendo el artículo de Verdugo-Lucero et al. (2013) en el que hacen un análisis de los recursos de afrontamiento más comunes en los adolescentes y jóvenes, descubren que *la búsqueda de apoyo social* es el recurso utilizado en mayor medida por los adolescentes, como es el caso de los participantes del programa.

Si tenemos en cuenta el programa desde el punto de vista de la prevención; dentro de los tipos de programa de prevención que proponen Cornelius y Resseguie (2007) nuestro programa estaría principalmente enmarcado dentro de la prevención secundaria, ya que el objetivo principal es trabajar con acontecimientos vitales estresantes que ya han sucedido. Aunque también podría enfocarse desde el punto de vista de una prevención primaria, enseñando a los alumnos nuevas herramientas de gestión emocional que pueden utilizar ante futuras situaciones estresantes.

Se ha realizado un diseño pre-post con grupo control no equivalente, esperando que, tras la realización del programa, los alumnos que hubieran formado parte de los grupos experimentales, aumentasen sus puntuaciones en la adaptación española del Inventario de Crecimiento postraumático de Costa-Requena y Gil (2007). Esto ocurrió en uno de los grupos

experimentales, lo que podría reflejar un aumento del crecimiento postraumático en dichos alumnos, al menos a corto plazo, y por tanto que el programa es eficaz.

Además, hemos añadido un segundo inventario, consistente en un listado de 30 acontecimientos vitales estresantes frecuentes en la adolescencia, basado en el Inventario de eventos estresantes de Jiménez et al. (2012). Este inventario, además de ayudar a los alumnos a evocar los acontecimientos vitales estresantes acontecidos en sus vidas, ha sido utilizado para realizar un análisis de los ítems más frecuentemente percibidos por los adolescentes como los más estresantes.

El programa reúne en sus contenidos, las principales dimensiones en las que Tedeschi et al. (1998) describen los cambios que una persona experimenta cuando se produce el crecimiento postraumático. Todavía no existen muchos datos acerca de las características de estos cambios, pero parece haber cierta evidencia de que se experimentan cambios positivos en el individuo tras sufrir un acontecimiento vital estresante.

Las actividades artísticas realizadas en las sesiones de intervención están propuestas y diseñadas específicamente para la población de alumnos de 3º de ESO a la que van dirigidas, siendo flexibles para poder adaptarse a las necesidades personales de cada participante. Además, se ha pretendido que las sesiones que componen el programa, no sean excesivamente largas, que sean motivadoras, al mismo tiempo que instructivas y eficaces para lograr los objetivos fijados para cada una de ellas. A pesar de esto, no podemos afirmar que las actividades seleccionadas sean las más adecuadas para promover un efecto positivo en los alumnos, puesto que no se han encontrado evidencias de proyectos previos con similares características.

Dentro del *análisis de los ítems seleccionados como más estresantes por los alumnos* podemos observar que la variabilidad, a pesar de poder elegir entre 30 ítems diferentes, no es muy alta. Esto puede ser debido a que los ítems más elegidos sean en sí mismos de mayor intensidad emocional, o que al ser una muestra cuyas características sociodemográficas (edad, barrio, curso académico...) son parecidas, tiendan a haber sufrido los mismos acontecimientos vitales estresantes.

Si comparamos nuestros resultados del análisis de los ítems seleccionados como los más estresantes con los obtenidos en el artículo de Jiménez et al. (2012) encontramos algunas similitudes, ya que en dicho artículo aparece la muerte de un familiar cercano dentro de los más frecuentes en la adolescencia, tal y como muestran nuestros resultados.

Sin embargo, si tenemos en cuenta el factor que hemos denominado “cambio de clase”, que aparece en dicho artículo como “cambio de compañeros”, vemos que los resultados obtenidos son muy diferentes, puesto que en su caso es el acontecimiento vital estresante más seleccionado, mientras que en nuestros resultados ningún alumno lo eligió como el percibido de forma más estresante.

Al realizar esta comparación debemos considerar algunos factores que pueden explicar la obtención de diferentes resultados. En primer lugar, debemos tener en cuenta que tanto su muestra como su rango de edad seleccionado, eran mayores. Además, encontramos diferencias en el procedimiento de análisis de resultados, ya que en su artículo se tienen en cuenta todos los ítems que habían acontecido a los alumnos, mientras que en el caso de la presente investigación sólo se tuvo en cuenta el ítem percibido por los alumnos como el más estresante de sus vidas.

También podemos corroborar los datos obtenidos en el análisis de ítems, con el estudio de Steeger, Cook y Connell (2017). Estos plantean que los problemas en el núcleo familiar pueden ser percibidos como estresantes por los adolescentes, y tal y como muestran nuestros resultados, dos de los ítems más elegidos como los más estresantes (*broncas o conflictos con los padres y divorcio de los padres*) corresponden a conflictos familiares, siendo elegidos por el 16% de la muestra.

Por otro lado, se han realizado análisis estadísticos, con los que comprobar si el proyecto ha tenido un efecto en el aumento del crecimiento postraumático en los alumnos. Dentro de este análisis se ha diferenciado el crecimiento personal producido en los alumnos tras haber sufrido un acontecimiento vital estresante (para el que se ha utilizado la muestra inicial evaluada previamente a la participación en el programa); del crecimiento personal como resultado de la intervención, para el que se ha realizado un análisis de las covarianzas diferenciando entre el grupo experimental y control, en los dos momentos de medida.

En el *análisis cuantitativo de los ítems del la adaptación española* de Costa-Requena y Gil (2007) *del Inventario de Crecimiento postraumático* de Tedeschi y Calhoun (1996), se puede observar que el ítem cuya puntuación media fue mayor la primera vez que se pasó el cuestionario es el ítem 15 (*“Tengo o siento más compasión hacia los demás”*) con una media de 3.86 y dt 1.18. Siendo este el aspecto en el que los alumnos consideraban que habían mejorado más tras el acontecimiento vital estresante elegido. Esto nos puede indicar que la compasión puede ser uno de los aspectos en los que se produce un mayor aumento como

consecuencia a sufrir un acontecimiento vital estresante, aunque estos resultados pueden generar controversias al no tener medidas de los sujetos previas a los acontecimientos vitales estresantes.

Al contrario, el aspecto en el que los alumnos muestran un menor crecimiento personal previo a la realización del proyecto ha sido el ítem 5 (“*soy una persona más espiritual, he crecido espiritualmente*”), obteniendo una media de 1.70 y una desviación típica de 1.75. Dentro de este ítem se han encontrado resultados interesantes si tenemos en cuenta la segunda parte del análisis estadístico, ya que, en las covarianzas, se puede observar un crecimiento significativo ($p = .001$) con un tamaño del efecto grande ($\eta^2_p = .40$).

Este efecto se podría explicar gracias a la capacidad que describen Walker et al. (2016) de las técnicas artísticas para adentrarse en un lenguaje alternativo y para fomentar la libre autoexpresión y la reflexión. Teniendo en cuenta que en este caso no se ha trabajado la espiritualidad desde un plano religioso, sino entendida como una fuerza abstracta percibida desde el mundo interior del individuo.

Continuando con los resultados del análisis de las covarianzas, observamos notables diferencias entre el grupo experimental y el grupo control. Esto puede ser debido a una toma de conciencia en los alumnos. Es posible que gracias al proyecto hayan comprendido mejor lo que significan los ítems del cuestionario y eso les haya hecho plantearse sus valoraciones acerca del crecimiento personal en el primer cuestionario.

La mayor diferencia entre el grupo experimental y el control se da en *mejora de las relaciones con otros* ($p = <.001$) con un tamaño del efecto grande; $\eta^2_p = .66$. Esto puede ser asociado con el hecho de que en las valoraciones cualitativas la actividad favorita por los alumnos haya sido *La isla de mis tesoros* cuyo objetivo principal era trabajar la red social, trabajando la reflexión acerca de la red social, la apertura y expresión emocional y la compasión y empatía hacia los demás. Por tanto, es posible que el impacto de esta actividad en los alumnos haya tenido más relevancia.

En cambio, el factor en el que se produjo un menor aumento tras la participación en el programa ha sido *Nueva valoración de la vida* ($p = .014$), a pesar de que el tamaño del efecto $\eta^2_p = .26$, sigue siendo considerado como grande. La explicación que se puede dar es que las puntuaciones iniciales en este constructo eran bastante altas, por lo que el rango de mejora era menor.

Respecto a las valoraciones cualitativas, cabe destacar que tanto las valoraciones realizadas al final de cada sesión como las finales han sido muy positivas. Los alumnos consideran que las actividades han sido de utilidad y se han sentido bien realizándolas. Tal y cómo se puede observar en las gráficas la gran mayoría de los alumnos consideran que las sesiones son beneficiosas para ellos y están contentos de haber participado en el programa. Con estos testimonios, podemos inferir que la motivación para la realización de las actividades era alta.

Dentro de las limitaciones que encontramos en este proyecto, se puede destacar que ha sido realizado de forma intensiva durante un periodo corto de tiempo. Esto ha podido provocar una toma de conciencia en el alumnado acerca de lo que esas situaciones han supuesto para ellos, pero no un trabajo en profundidad de todas las variables que influyen en el crecimiento personal, obteniendo como respuesta refleja, en algunos casos, una disminución en el mismo.

Además, se debe tener en cuenta que la motivación podía ser peor en la sesión final ya que además de no contar con el factor de curiosidad ante la incertidumbre, se realizó en la última semana de clase antes de vacaciones de semana santa, lo que ha podido influir en una menor concentración de los alumnos durante la sesión. Este factor, también ha afectado al tamaño de la muestra; por este motivo, el grupo control especialmente, se ha visto drásticamente reducido, puesto que muchos alumnos no asistieron a clase el día que realizamos la evaluación final.

Como solución a estos problemas, podría proponerse una continuidad en el proyecto. Una vez conocidos los acontecimientos vitales estresantes de los alumnos y haber hecho una primera aproximación a la intervención con los mismos, se podría realizar un seguimiento.

Se propone la prolongación del programa, incluyendo más sesiones con nuevas actividades, en las que se profundizaría más sobre las diferentes dimensiones, puesto que es posible que 5 sesiones no sean suficientes para generar un efecto estadísticamente significativo en las personas que realicen el programa. Este podría llevarse a cabo desde el centro, ofreciendo pautas al profesorado, o por el profesional que guió las sesiones, programando alguna sesión más, pasados unos meses de la intervención. Esta idea tendría especial relevancia para casos en los que el acontecimiento vital estresante pueda haber derivado en una situación conflictiva para el alumno, el profesorado o la familia.

Además, se podría realizar una tercera aplicación de la versión adaptada por Costa-Requena y Gil (2007) del Inventario de Crecimiento Postraumático de Tedeschi y Calhoun

(1996) una vez transcurridos varios meses de la participación en el programa, viendo así cómo ha sido la influencia a largo plazo en los alumnos.

También debemos tener en cuenta que el tamaño de la muestra puede ser insuficiente como para generalizar a la población, especialmente si se tiene en cuenta la cantidad de casos que hemos tenido que excluir de la muestra inicial y, por otro lado, cabe la posibilidad de que el instrumento elegido para la evaluación no sea sensible al cambio producido por el programa, por lo que se podría proponer una réplica del proyecto utilizando diferentes instrumentos de evaluación.

Dentro de los posibles problemas para la implementación del programa en un futuro en otros centros podemos hacer referencia a los problemas más comunes planteados por (Álvarez-Justel, 2017), puesto que la idea sería poder adaptar el programa a las horas de tutoría. Para que esto pudiese realizarse de forma adecuada habría que previamente instruir al profesorado, además los centros educativos deberían de disponer del espacio y tiempo adecuados y esto no siempre es posible. También nos podemos encontrar con el obstáculo de que tanto los profesores como las familias en muchos casos conceden más valor a lo puramente académico que a otro tipo de formación, derivando en una falta de interés o colaboración. Por último, dentro de los problemas planteados por estos autores debemos de tener en cuenta a los alumnos, ya que en algunos casos se puede dar falta de interés, de esfuerzo o de disciplina.

Finalmente se puede destacar que el concepto de crecimiento postraumático es relativamente reciente y no se dispone hasta el momento de suficientes evidencias del mismo, por lo que sería de utilidad científica abrir nuevas líneas de investigación al respecto.

8. REFERENCIAS

- Álvarez-Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 65-90. doi: 10.6018/j/298521
- Alonso, C., y Bastos, A. (2011). Intervención psicológica en personas con cáncer. *Clínica Contemporánea*, 2(2), 187-207. doi: 10.5093 /cc2011v2n2a6
- Ames, S. C., Offord, K. P., Nirelli, L. M., Patten, C. A., Friedrich, W. N., Decker, P. A., & Hurt, R. D. (2005). Initial development of a new measure of minor stress for adolescents: The adolescent minor stress inventory. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 207-219. doi: 10.1007/s10964-005-4303-6
- Calhoun, L. G., Cann, A., Tedeschi, R. G., y McMillan, J. (2000). A correlational test of the relationship between posttraumatic growth, religion, and cognitive processing. *Journal of Traumatic Stress*, 13, 521–527. doi: 10.1023/A:1007745627077.
- Castro, J. M. C., & Martini, H. A. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & sociedad*, 5(2), 210-244. doi: 10.22199/S07187475.2014.0002.00006
- Cerezo Ramírez, F. y Sánchez Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31, 173-181.
- Coll, F. J. y Barragán, J. M. (2006). Arteterapia: dinámicas entre creación y procesos terapéuticos. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. Recuperado de <http://catalogo.rebiun.org/rebiun/record/Rebiun02249282>
- Collette, N. (2011). Arteterapia y cáncer, 8(1), 81-99 doi: 10.5209/rev_PSIC.2011.v8.n1.7
- Cordova, M. J., Cunningham, L.L., Carlson, C. R. & Andrykowski, M. A. (2001). Posttraumatic growth following breast cancer: A controlled comparison study. *Health Psychology*, 20(3), 176-185. doi: 10.1037//0278-6133.20.3.176
- Costa-Requena, G. y Gil F. L. (2007). Crecimiento postraumático en pacientes oncológicos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 229-250. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41563537.pdf>
- Costa, G. y Gil, F. L. (2008). Respuesta cognitiva y crecimiento postraumático durante el primer año de diagnóstico del cáncer. *Psicooncología*, 5(1), 27-37. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/PSIC/article/view/PSIC0808130027A>

- DECRETO 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, nº 50, de 12 de marzo de 2018).
- Die-trill, M. (2014). Cap. 14: Terapia grupal en oncología. En J. A. Cruzado Rodríguez (Ed.), *Manual de psicooncología, Tratamientos psicológicos en pacientes con cáncer*. Madrid: Pirámide. Recuperado de <http://www.edicionespiramide.int:80/libro.php?id=3568575>
- Farber, K. A. (2017). Learning by Doing: Service Learning as a Means of Personal Growth in the Middle Grades. *Current Issues in Middle Level Education*, 22(1), 1–9. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ponton.uva.es/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1151671&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Grant, K.E., Compas, B.E., Stuhlmacher, A.F., Thurm, A.E., McMahon, S.D., & Halpert, J.A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129 (3), 447-466. doi: 10.1037/0033-2909.129.3.447
- Limura, S., y Taku, K. (2018). Positive developmental changes after transition to high school: Is retrospective growth correlated with measured changes in current status of personal growth? *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1192-1207. doi: 10.1007/s10964-018-0816-7
- Mirabal, D. G., y Caballero, G. E. A. (2014). La tutoría en la formación científico-investigativa del profesional de la educación: un reto didáctico. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (45). Recuperado de <https://EconPapers.repec.org/RePEc:erv:cedced:y:2014:i:45:05>
- Monelos Muñiz, M. E. (2015). *Análisis de situaciones de acoso escolar o bullying en centros de Educación Secundaria de La Coruña* (Doctoral dissertation, Universidade da Coruña).
- Jiménez, L; Menéndez, S; e Hidalgo, M. (2012). Un análisis de los acontecimientos vitales estresantes durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 523-531. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/download/430/350>
- Sanders, M. J., Van Oss, T., & McGeary, S. (2016). Analyzing Reflections in Service Learning to Promote Personal Growth and Community Self-Efficacy. *Journal of Experiential Education*, 39(1), 73–88. Recuperado de <http://search.ebscohost.com>

com.ponton.uva.es/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1091484&lang=es&site=ehost-live&scope=site

- Sawyer, A., & Ayers, S. (2009). Post-traumatic growth in women after childbirth. *Psychology and Health, 24*, 457–471. doi: 10.1080/08870440701864520.
- Steger, C. M., Cook, E. C., & Connell, C. M. (2017). The interactive effects of stressful family life events and cortisol reactivity on adolescent externalizing and internalizing behaviors. *Child Psychiatry and Human Development, 48*(2), 225-234. doi: 10.1007/s10578-016-0635-6
- Tashiro, T. Y., & Frazier, P. (2003). “I’ll never be in a relationship like that again”: Personal growth following romantic relationship breakups. *Personal Relationships, 10*, 113–128. doi: 10.1111/1475-6811.00039.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of traumatic stress, 9*(3), 455-471. doi:10.1002/jts.2490090305
- Tedeschi, R.G., Park, C. L., & Calhoun, L. G. (1998). *Posttraumatic Growth: Positive Changes in the Aftermath of Crisis*. New Jersey, NJ: Routledge. doi: 10.5923/j.ijpbs.20160603.03
- Tedeschi, R. G. & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry, 15*, 1–18. doi: 10.1207/s15327965pli1501_01
- Verdugo-Lucero, J., de León-Pagaza, B., Gabriela Ponce, Guardado-Llmas, R., Meda-Lara, R., Uribe-Alvarado, J., & Guzmán-Muñiz, J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11*(1), 79-91. Recuperado de: <https://search-proquest-com.ezproxy.usal.es/docview/1351067665?accountid=17252>
- Walker, M. S., Kaimal, G., Koffman, R., & DeGraba, T. J. (2016). Art therapy for PTSD and TBI: A senior active duty military service member’s therapeutic journey. *The Arts in psychotherapy, 49*. doi: 10.1016/j.aip.2016.05.015