

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**EFFECTO DE UN TALLER BASADO EN TÉCNICAS
DE ARTETERAPIA EN EL ESTRÉS Y EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**PRESENTADA POR
FERMINA HINOJOSA VÁZQUEZ**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

ENERO 2026



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DOCTORADO EN PSICOLOGÍA CON ORIENTACIÓN EN
PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

**EFFECTO DE UN TALLER BASADO EN TÉCNICAS DE ARTETERAPIA EN
EL ESTRÉS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA CON
ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

PRESENTA:
FERMINA HINOJOSA VÁZQUEZ

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MÓNICA AZUCENA CASTILLO DE LEÓN

CO-DIRECTORA DE TESIS:
DRA. LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA

**MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO
ENERO, 2026**

CARTA DEL COMITÉ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA CON ORIENTACIÓN EN
PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

El presente trabajo titulado “Efecto de un taller basado en técnicas de arteterapia en el estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios” presentado por la Fermina Hinojosa Vázquez ha sido aprobado por el comité de tesis.

Dra. Mónica Azucena Castillo de León

Directora de tesis

Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa

Co-directora de tesis

Dra.

Revisora de tesis

Dra.

Revisora de tesis

Dra.

Revisora de tesis

Monterrey, Nuevo León, México, febrero de 2026

DEDICATORIA

A Dios, mi gratitud por guiarme y brindarme la fortaleza para alcanzar este logro.

A mis padres, a mi madre María de la Luz Vázquez Hinojosa, por enseñarme que el conocimiento es la única herramienta que nadie puede quitarte. A la memoria de mi querido padre Jesús María Hinojosa Solís, cuya luz sigue guiando mis pasos; aunque no estés aquí para ver este logro, sé que tu ejemplo fue el motor de cada página escrita. Gracias por sus sacrificios y por darme los recursos para llegar hasta aquí.

A mi hijo, Alfredo Rodríguez Hinojosa, mi mayor inspiración y motivación, con todo mi amor y gratitud por ser mi mayor fuente de fuerza.

A mi familia, por ser el pilar fundamental de mi vida y por creer en mí. Sin su amor y paciencia, este camino no habría sido posible.

Al arquitecto Alfredo Rodríguez Lozano, agradezco profundamente su generosidad, confianza y respaldo, que han hecho posible la culminación de este importante logro en mi carrera.

A todos aquellos que encuentran en el arte un refugio y en el color una voz. Este trabajo es para quienes creen en el poder sanador de la creatividad.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Nuevo León, en conjunto con la Facultad de Arquitectura y la Facultad de Psicología, por la confianza depositada en mi perfil investigador y por el apoyo financiero brindado a través de su programa de becas. Sin su respaldo, la culminación de este grado académico habría sido un camino inalcanzable.

A mi directora de tesis, la Dra. Mónica Azucena Castillo de León, gracias por ver el valor en mi investigación y por brindarme el apoyo incondicional que otros me negaron. Su guía no solo estructuró esta tesis, sino que restauró mi confianza como investigadora. Gracias infinitas por guiarme con sabiduría hasta su culminación.

A mis maestros del doctorado, en especial a la Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa, por su generosidad excepcional. Gracias por brindarme su tiempo y conocimiento, convirtiéndose en un pilar fundamental cuando más lo necesité. Su apoyo es un testimonio de su calidad humana y profesional.

A mis revisores, Dra. Claudia Castro Campos, Dr. Fernando Javier Gómez Triana y Dr. Pedro Gil Madrona, por su tiempo dedicado a la revisión crítica de este trabajo. Sus observaciones, cuestionamientos y valiosas sugerencias no solo enriquecieron esta tesis, sino que transformaron profundamente mi visión como investigadora.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general examinar el efecto de un taller basado en técnicas de arteterapia en el estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de preprueba–posprueba y grupo control. La muestra fue conformada por 100 estudiantes universitarios de la carrera de arquitectura de una universidad ubicada en el norte de México, los alumnos fueron divididos en dos grupos: un grupo experimental ($n = 50$) y un grupo control ($n = 50$), seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Para la medición del estrés se emplearon la *Escala de Estrés Percibido (PSSI4)* y la *Subescala de Estrés del DASS21*, mientras que el rendimiento académico se evaluó a través del promedio semestral obtenido del sistema institucional. Los resultados demostraron que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de estrés ni en el rendimiento académico antes y después de la intervención, tanto en el grupo experimental como en el grupo control. No obstante, se observó un incremento generalizado del estrés en ambos grupos, posiblemente asociado a factores contextuales como el periodo de evaluaciones finales. En cuanto al rendimiento académico, ambos grupos presentaron aumentos descriptivos, siendo mayor la mejoría en el grupo experimental, aunque sin alcanzar significancia estadística. Se concluye que, aunque el taller de arteterapia no produjo los efectos esperados en términos estadísticos, los hallazgos aportan evidencia relevante sobre la complejidad del estrés académico y la necesidad de considerar variables contextuales y temporales en futuras intervenciones.

Palabras clave: arteterapia, estrés, rendimiento académico, estudiantes universitarios, educación superior.

ABSTRACT

The present study aimed to examine the effect of a workshop based on art therapy techniques on stress and academic performance among university students. The study was conducted using a quantitative approach, with a quasi-experimental pretest–posttest design and a control group. The sample consisted of 100 university students enrolled in the architecture program at a college in northern Mexico, they were divided into two groups: an experimental group ($n = 50$) and a control group ($n = 50$), selected through non-probabilistic sampling. Stress was measured using the Perceived Stress Scale (PSS-14) and the Stress subscale of the DASS-21, while academic performance was assessed through the semester grade point average obtained from the institutional system. The results showed that no statistically significant differences were found in stress levels or academic performance before and after the intervention in either the experimental group or the control group. However, a generalized increase in stress was observed in both groups, possibly associated with contextual factors such as the final examination period. Regarding academic performance, both groups showed descriptive increases, with greater improvement in the experimental group, although this did not reach statistical significance. It is concluded that, although the art therapy workshop did not produce the expected effects in statistical terms, the findings provide relevant evidence of the complexity of academic stress and the need to consider contextual and temporal variables in future interventions.

Keywords: art therapy, academic stress, academic performance, university students, higher education.

ÍNDICE

RESUMEN.....	6
ÍNDICE	8
CAPÍTULO I.....	12
INTRODUCCIÓN	12
1.1 Antecedentes	13
1.2 Planteamiento del problema	17
1.2.1 Objetivo general	19
1.2.2 Objetivos específicos.....	19
1.2.3 Hipótesis de investigación.....	20
1.3 Justificación.....	21
1.4 Limitaciones y delimitaciones.....	24
CAPÍTULO II	25
MARCO TEÓRICO	25
2.1 Arteterapia	25
2.1.1 Origen de la arteterapia	25
2.1.2 Conceptualización de la arteterapia.....	29
2.1.3 Enfoques clínicos	30
2.1.4 Proceso Arte-terapéutico	34
2.1.5 Pintura como técnica en la arteterapia.....	35
2.1.6. Beneficios generales de la arteterapia	36

2.1.7 Arteterapia en el ámbito de la salud mental	37
2.2 Estrés	38
2.2.2. Causas.....	41
2.2.3 Orientaciones teóricas del estrés	41
2.2.3 Estrés y su impacto en la salud mental.....	43
2.2.3 Estrés en estudiantes universitarios.....	45
2.3 Rendimiento académico	47
2.3.1 Definición y características	47
2.3.2 Formas de medir el rendimiento académico	48
2.3.3 Estudios previos sobre arteterapia, estrés y alumnos universitarios.	49
2.4 Definición conceptual de las variables del estudio	51
Tabla 1.....	52
CAPÍTULO III.	53
MÉTODO.....	53
3.1 Alcance del estudio	53
3.2 Tipo de diseño	53
3.3 Participantes	53
Tabla 2.....	54
Tabla 3.....	54
3.4 Instrumentos	54

3.5 Procedimiento.....	56
3.5.1 Antes de la intervención.....	57
3.5.1.1 Recolección de datos.....	57
3.5.1.2 Diseño de la intervención.....	57
3.5.2 Intervención.....	58
3.5.3 Después de la intervención.....	59
3.5.4 Análisis de datos.....	59
CAPÍTULO IV.....	61
RESULTADOS.....	61
Tabla 4.....	61
Tabla 5.....	62
Tabla 6.....	64
Tabla 7.....	65
Tabla 8.....	65
Tabla 9.....	66
CAPÍTULO V.	67
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	67
REFERENCIAS	73
Anexo 1	92
Anexo 2	94
Anexo 3	95
Anexo 4	97

Anexo 5	99
Anexo 6	113
Anexo 7	114
Anexo 8	117

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Para los estudiantes universitarios, las demandas académicas constituyen un fenómeno al que enfrentan día a día. Los modelos académicos que operan en la mayoría de las universidades están centrados en el aprendizaje. Se sugiere un rol activo para el estudiante en este proceso, confiriéndole responsabilidad, compromiso y autonomía (Villa, 2020). Adicionalmente, diversas condiciones de vida conllevan que necesidades personales y económicas tengan que ser resueltas de manera autónoma por los estudiantes.

Hoy en día se ha visto incrementada la incidencia de estrés académico y laboral en jóvenes universitarios, dado que asumir ambos roles genera la posibilidad de mejorar su calidad de vida (Francisco-Méndez, 2015). La presente investigación, titulada “Arteterapia para disminuir el estrés en estudiantes universitarios y mejorar su rendimiento académico”, pretende abordar esta problemática y aportar posibles soluciones aplicables en los entornos académicos.

Esta investigación genera un impacto en la necesidad de indagar e innovar nuevas técnicas de arteterapia como acompañamiento en la disminución del estrés en estudiantes universitarios y, como consecuencia, elevar su rendimiento académico. El alcance radica en desarrollar un taller eficiente de atención, aplicado en modalidad presencial a estudiantes universitarios, considerando ofrecerlo a futuro a toda la población.

Este estudio será de tipo experimental, ya que se manipulará intencionalmente una variable independiente (taller de arteterapia) y se medirá el efecto que esta tiene en las variables dependientes (estrés y rendimiento académico), las cuales pueden presentar cambios significativos en los estudiantes.

Asumiendo lo antes mencionado, se propone diseñar un taller de arteterapia para estudiantes universitarios que contenga estrategias para disminuir síntomas de estrés en estudiantes

y mejorar el rendimiento académico de universitarios, dando seguimiento a una problemática existente a la cual no se brinda la atención suficiente.

1.1 Antecedentes

Los antecedentes de esta investigación se fundamentan en la necesidad de conocer el impacto de la arteterapia en el contexto universitario, en la disminución del estrés y mejora del rendimiento académico. Para ello, es crucial revisar y analizar los estudios que abordan este tema, identificando tanto las contribuciones existentes como las carencias en el conocimiento actual.

En un estudio, Licht-Ardila *et al.* (2021) tuvieron como objetivo comparar los niveles de estrés en estudiantes de tiempo completo y en aquellos que además se desempeñaban laboralmente. Adicionalmente, analizaron la relación entre estrés y rendimiento académico. En sus hallazgos, identifican un nivel moderado de estrés prevaleciente en ambos grupos, así como medias similares para promedios académicos globales que representan la variable rendimiento académico. No encuentran diferencia significativa entre el estrés que reportan ambos grupos, por lo que concluyen que el trabajo no incrementa el estrés en los estudiantes.

Por otra parte, se ha investigado la relación entre el desempeño académico y las buenas prácticas de los estudiantes, y los resultados arrojaron que los estudiantes con un mejor rendimiento académico mostraron un mayor uso de buenas prácticas en comparación con aquellos con un rendimiento medio o bajo. Además, se observaron diferencias significativas en función del género, la edad y el área de estudio, con las mujeres obteniendo niveles más altos de rendimiento. Dicho estudio caracterizó a los estudiantes de alto rendimiento académico como aquellos que optimizan el tiempo invertido en tareas, interactúan con los profesores, gestionan efectivamente su entorno y tienen expectativas positivas (Gozalo *et al.*, 2022).

Barraza *et al.* (2015) llevaron a cabo un estudio dirigido a estudiantes de la salud de nuevo ingreso, a quienes los autores consideran que, al iniciar su actividad profesional, son propensos a

ser afectados por malestares emocionales y, por consecuencia, se afecta su integración y aprendizaje. El objetivo principal de su investigación fue revisar la relación de las dimensiones de personalidad, ansiedad, depresión y estrés en este tipo de población. Concluyen que, a mayor integración de la personalidad, menor es el nivel de ansiedad, depresión y estrés, por lo cual sugieren evaluar, a manera de prevención, ambas condiciones desde el proceso de selección al programa con la finalidad de beneficiar el desempeño académico de los estudiantes.

Por otra parte, Aldana *et al.* (2020) analizaron la pertinencia del impacto que genera el estrés académico durante el desarrollo de la investigación del trabajo de grado en estudiantes de Licenciatura en Educación. Se manejó un enfoque de investigación correlacional con una población de 167 estudiantes. Los resultados revelaron una asociación lineal significativa moderada entre el estrés académico y su trabajo final de grado, concluyendo que este malestar emocional influye directamente sobre los estudiantes durante esta actividad.

Agregando a lo anterior, estudios teóricos explican cómo el estrés afecta el desempeño académico de estudiantes universitarios. Fritia *et al.* (2022), después de una revisión bibliográfica, sugieren que el estrés académico lleva a disminuir la voluntad de aprender de los estudiantes, afectando su proceso cognitivo durante el aprendizaje. Los especialistas enfatizan la importancia de reducir el estrés al analizar sus orígenes y efectos.

Espinosa-Castro (2020) midió el estrés de estudiantes universitarios y utilizó la escala desarrollada por Borges y Melgosa (2017) para medir el nivel de estrés, la cual fue aplicada a estudiantes de psicología y trabajo social en la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta. El cuestionario fue administrado a estudiantes de ambos sexos, con edades de entre 18 y 24 años, que asistían a la jornada nocturna del segundo y cuarto semestre académico. Se encontró en los resultados que el estrés influye en varios aspectos de la vida, principalmente en el rendimiento académico.

En la revisión realizada por Barrón y Armenta (2021) para explorar cómo el estrés afecta el rendimiento académico de los estudiantes de psicología, se aplicó un enfoque cuantitativo para identificar las principales variables que afectan el rendimiento académico, recopilando los datos a través de una encuesta en línea con 33 participantes. Los resultados mostraron que el 69.7% experimentaban estrés medio, el 18.2% estrés alto y el 12.1% estrés bajo. Se concluyó que el estrés tiene múltiples causas y efectos que influyen en el rendimiento académico, como la carga excesiva de tareas, el tiempo limitado, trastornos del sueño y problemas de concentración. Estos factores pueden ser influenciados por diversas circunstancias individuales y entornos sociales, como las relaciones familiares.

Por otra parte, Domínguez *et al.* (2015) indican que el estrés no tiene impacto significativo en el rendimiento académico, pero sí interfiere en algunas de las actividades académicas realizadas por los estudiantes. Asimismo, Tacilla *et al.* (2020) refieren que las evaluaciones, la metodología, los factores y el rol del docente están asociados directamente con el avance académico del estudiante.

De igual manera, en una universidad al norte de México, el objetivo de la investigación fue conocer la incidencia de estrés académico en los estudiantes universitarios. Los resultados arrojan que el 73% de los participantes manejan un estrés medio, mientras que el 5.4% presenta un estrés bajo y el 21.6% un estrés alto. Los autores sitúan a más del 90% de los participantes en los niveles medio y alto, por lo que concluyen que el nivel medio de estrés contribuye a la activación de un estado de alerta en los estudiantes (Armenta *et al.*, 2020).

Diversas investigaciones han tenido como objetivo utilizar técnicas y herramientas de la psicología para disminuir el estrés académico en estudiantes. En un estudio cuasiexperimental en el que se contó con la participación de cinco estudiantes universitarios, se evaluó el estrés antes y después de aplicar, en un solo grupo, técnicas de arteterapia. Los resultados indicaron diferencias

significativas en el estrés, lo que sugiere que los niveles de estrés académico disminuyeron tras la intervención con arteterapia (Fritia *et al.*, 2022).

La técnica de arteterapia basada en mindfulness (MBAT) fue utilizada en un estudio experimental con 77 estudiantes. En el grupo experimental se utilizó la técnica MBAT y en el otro grupo una técnica neutral de arcilla. Se evaluaron las variables de ansiedad, estrés y cortisol en saliva. Al término de cinco semanas de intervención, se encontró un decremento en los niveles de cortisol en el grupo que se sometió a MBAT. Los autores concluyen que la arteterapia basada en mindfulness ofrece una alternativa más efectiva para intervenir en estrés y ansiedad (Beerse *et al.*, 2020).

Igualmente, Visnola *et al.* (2010a) analizaron el efecto de la arteterapia sobre el estrés en empleados, tomando mediciones antes y después de la intervención. Los resultados evidenciaron la presencia del estrés académico.

El objetivo principal de esta investigación es confirmar que es posible reducir la sintomatología del estrés en estudiantes universitarios, particularmente en aquellos pertenecientes a la carrera de Arquitectura de primero a cuarto semestre, mediante el diseño y la aplicación de diferencias significativas ($p < .05$) en los niveles de cortisol de los trabajadores que participaron en el estudio, al comparar sus niveles iniciales y finales. De igual manera, los niveles finales de estrés del grupo experimental mostraron diferencias significativas con el grupo control ($p < .05$).

La bibliografía reciente en esta línea de investigación sugiere que el estrés académico impacta de manera negativa variables académicas como la motivación y el rendimiento. La arteterapia constituye un recurso utilizado para contribuir a la salud mental; sin embargo, hay poca literatura sobre su utilización en entornos académicos universitarios.

1.2 Planteamiento del problema

A lo largo de los años, las universidades han sumado esfuerzos para que cada vez más personas tengan acceso a este nivel educativo. Como resultado, la matrícula ha mostrado un incremento y, de manera consecuente, también han aumentado las necesidades personales del estudiantado en relación con su vida académica. Dentro de estas demandas se pueden identificar la motivación, la autorregulación, la realización personal, el estrés académico, la ansiedad, entre otras.

La salud mental constituye un derecho humano fundamental. La Organización Mundial de la Salud (OMS), a través de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), indica que “la promoción y la prevención son necesarias para mejorar el bienestar emocional y la resiliencia, prevenir la aparición de problemas de salud mental y su impacto, y reducir la necesidad de atención de salud mental” (OPS, s.f., p.18).

Actualmente, el estrés se reconoce como uno de los trastornos emocionales con mayores repercusiones entre la población. Los problemas de salud mental se encuentran estrechamente vinculados con el estrés y con factores de vida vulnerables (OPS, s.f.). El Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León reporta que las estadísticas de casos de estudiantes que ingresan con malestar emocional han ido en aumento en los últimos años. De igual forma, docentes de la misma facultad han observado una baja participación del alumnado en las actividades académicas.

Este aumento demanda acciones emergentes orientadas a disminuir las afectaciones en la vida académica de los estudiantes. El diseño de intervenciones pertinentes y adecuadas que brinden acompañamiento ante manifestaciones de estrés y malestar emocional constituye, en la actualidad, un compromiso científico y social.

C. Román y Hernández (2011a) señalan que los efectos del estrés en la vida de las personas han sido estudiados desde mediados del siglo XX; asimismo, indican que el ambiente académico ha sido identificado como uno de los contextos que desencadenan en gran medida este fenómeno.

Ante este panorama, las investigaciones científicas analizan de manera constante nuevas alternativas para contribuir a la mejora continua frente a estos padecimientos. Rojas *et al.* (2020) identificaron un desgaste emocional en jóvenes universitarios, razón por la cual presentaban diversos síntomas emocionales; los autores destacan que las actividades artísticas representan una opción viable como herramientas de apoyo socioeducativo. Cuando estos padecimientos no son atendidos, generan desigualdad de oportunidades en los adolescentes, poniendo en riesgo su trayectoria escolar y, en escenarios extremos, propiciando decisiones como el abandono académico.

En la vida del estudiantado universitario, el estrés se configura como una variable que afecta el rendimiento académico y que implica retos y demandas relevantes en el ámbito personal. Las instituciones educativas tienen como premisa impartir educación de calidad, lograr los aprendizajes establecidos y aumentar la eficiencia terminal. Paralelamente, los estudiantes poseen metas personales que los impulsan a incorporarse a la vida universitaria. Tanto los objetivos institucionales como los individuales pueden verse impactados de una herramienta apoyada en la arteterapia.

Vanegas *et al.* (2017a) mencionan la relevancia de la contribución del arte en el sector salud como una acción terapéutica, demostrando que es posible ampliar o perfeccionar herramientas e investigaciones centradas en técnicas artísticas, lo que contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de los jóvenes universitarios de manera paralela a otros tratamientos.

Diversos estudios reportan que las intervenciones basadas en arteterapia han surgido como estrategias de acompañamiento para mejorar los niveles de estrés, lo que ha dado origen a los

siguientes cuestionamientos: ¿qué nivel de estrés presentan los estudiantes universitarios?, ¿el nivel de estrés disminuye después de un taller de arteterapia?, y ¿cómo impacta un taller de arteterapia en el rendimiento académico?

1.2.1 Objetivo general

Derivado del planteamiento anterior, se establece el siguiente objetivo general:

- Examinar el efecto de un taller basado en técnicas de arteterapia en el estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

1.2.2 Objetivos específicos

Para alcanzar el objetivo general se enunciaron los siguientes objetivos específicos, organizados en las tres etapas de la investigación.

Antes de la intervención

1. Examinar el estrés en estudiantes universitarios de los grupos control y experimental, antes de la intervención.
2. Examinar el rendimiento académico en estudiantes universitarios de los grupos control y experimental, antes de la intervención.
3. Diseñar un taller dirigido a estudiantes universitarios, basado en técnicas de arteterapia, para disminuir los niveles de estrés.

Intervención

4. Aplicar un taller dirigido a estudiantes universitarios, basado en técnicas de arteterapia, para disminuir los niveles de estrés y aumentar el rendimiento académico.

Después de la intervención

5. Examinar los niveles de estrés en estudiantes universitarios de los grupos control y experimental, después de la intervención.
6. Examinar el rendimiento académico en estudiantes universitarios de los grupos control y experimental, después de la intervención.
7. Analizar si existen diferencias significativas en los niveles de estrés del grupo experimental antes y después de la intervención.
8. Analizar si existen diferencias significativas en los niveles de estrés del grupo control antes y después de la intervención.
9. Analizar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico del grupo experimental antes y después de la intervención.
10. Analizar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico del grupo control antes y después de la intervención.

Analizar si existen diferencias significativas en los niveles de estrés entre el grupo control y el experimental después de la intervención.

Analizar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico entre el grupo control y el experimental después de la intervención.

1.2.3 Hipótesis de investigación

En relación con los objetivos diseñados con fines explicativos para comprobar el efecto del taller, se establecieron las siguientes hipótesis:

H₁: Existen diferencias significativas en los niveles de estrés del grupo experimental antes y después de la intervención.

H₂: No existen diferencias significativas en los niveles de estrés del grupo control antes y después de la intervención.

H₃: Existen diferencias significativas en el rendimiento académico del grupo experimental antes y después de la intervención.

H₄: No existen diferencias significativas en el rendimiento académico del grupo control antes y después de la intervención.

H₅: Existen diferencias significativas en los niveles de estrés entre el grupo control y el experimental después de la intervención.

H₆: Existen diferencias significativas en el rendimiento académico entre el grupo control y el experimental después de la intervención.

1.3 Justificación

Los estudios universitarios representan una fuente importante de estrés académico, no solo por las altas cargas de trabajo, sino también porque coinciden con una etapa del desarrollo en la que el estudiante debe enfrentarse a múltiples cambios en su vida (Arnett, 2000). De acuerdo con Bermúdez (2018), estos cambios derivan de un exceso de actividad emocional asociado al estrés y a las conductas exploratorias, lo que puede culminar en la aparición de diversos problemas psicológicos. En particular, el ingreso a la universidad suele coincidir con procesos s tivos como la separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y la adaptación a un contexto poco habitual, factores que incrementan la vulnerabilidad al estrés académico (Beck, Taylor & Robbins, 2003).

Considerando la alta prevalencia de estrés en la población universitaria, así como las consecuencias que este puede tener en el desarrollo, el bienestar y el desempeño académico de quienes lo padecen, la presente investigación servirá como una herramienta diagnóstica y de intervención que permita identificar los niveles de estrés y analizar el rendimiento académico de los estudiantes, con el propósito de diseñar, aplicar y evaluar un taller de arteterapia. De esta manera, se busca contribuir a la disminución de los niveles elevados de estrés y, a su vez, favorecer

la mejora en las calificaciones, atendiendo una problemática real presente en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios.

Diversos estudios han documentado los beneficios de la implementación de talleres de arteterapia en contextos educativos. Autores como Basantes *et al.* (2020) y Vanegas-Farfano *et al.* (2017c) reportan incrementos en la motivación, mejoras en la autoestima, un mejor rendimiento académico y una mayor capacidad para regular el estrés en estudiantes que participan en este tipo de intervenciones. En este sentido, el presente estudio retoma la recomendación de Rojas y Galván (2020), quienes señalan la necesidad de desarrollar investigaciones grupales, correlacionales y longitudinales que permitan impactar a un mayor número de personas y fortalecer la evidencia empírica en este campo.

En concordancia con lo anterior, Basantes *et al.* (2020) observaron que, durante la aplicación de talleres de arteterapia, los estudiantes lograron motivarse con mayor facilidad, incrementaron su autoestima y manifestaron cambios positivos en su desempeño académico. De manera similar, Vanegas *et al.* (2017b) destacan que la implementación de técnicas artísticas como apoyo para la regulación del estrés y de diversas emociones permite ampliar los enfoques tradicionales desde los cuales se ha abordado esta problemática. No obstante, las intervenciones basadas en el arte continúan siendo escasas en la literatura científica, lo que refuerza la necesidad de realizar estudios que incluyan ensayos de intervención de este tipo; por ello, el presente estudio busca contribuir a la reducción del vacío existente en la literatura científica respecto a intervenciones basadas en arteterapia dirigidas a estudiantes universitarios.

Bajo este panorama, el principal propósito de esta investigación es aportar un taller de arteterapia que resulte accesible y fácil de aplicar por docentes o tutores universitarios, y que pueda convertirse en una estrategia de acompañamiento eficaz para apoyar a los estudiantes en la disminución de sus niveles de estrés y en la mejora de su rendimiento académico. La trascendencia

de este estudio radica en su potencial impacto en el ámbito educativo y social, al ofrecer una estrategia de intervención aplicable en contextos universitarios, así como en su aportación al fortalecimiento del conocimiento científico en torno al uso de la arteterapia en la educación superior.

Asimismo, se plantea brindar una propuesta de intervención basada en el arte como estrategia terapéutica orientada a la reducción del estrés académico, reconociendo que, a lo largo de la vida, las personas se enfrentan a diversas situaciones psicosociales y eventos estresantes que demandan habilidades de afrontamiento; cuando estas no se desarrollan adecuadamente, puede incrementarse la vulnerabilidad al pensamiento depresivo (Zamora, 1998). De manera directa, esta investigación busca impactar en la calidad de vida de los estudiantes universitarios, retomando experiencias previas como la de Lemus *et al.* (2019), quienes señalaron que las técnicas de arteterapia utilizadas en su estudio contribuyeron a disminuir las resistencias que se presentaban en los participantes.

De igual manera, se pretende aportar a la comunidad científica nuevos elementos que permitan generar preguntas de investigación orientadas a comprobar la influencia de las técnicas artísticas en los niveles de estrés y el rendimiento académico. Asimismo, esta investigación permitirá profundizar en el conocimiento del comportamiento del estrés académico y del rendimiento académico, así como en los cambios que dichas variables pueden presentar a partir de la aplicación de un taller de arteterapia.

Con base en los resultados obtenidos, se espera sustentar la generación de nuevos conocimientos que contribuyan a la innovación científica en los estudios relacionados con el estrés académico y la arteterapia, así como fortalecer líneas de investigación futuras mediante la formulación de nuevas ideas, hipótesis y recomendaciones. En síntesis, la presente tesis aporta al fortalecimiento del conocimiento empírico en el ámbito de la psicología educativa, al analizar de

manera sistemática el efecto de un taller de arteterapia sobre el estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Los hallazgos permiten ampliar la evidencia sobre intervenciones alternativas en contextos educativos y sirven como sustento para futuras investigaciones que integren variables emocionales y académicas, favoreciendo el desarrollo de modelos de intervención basados en evidencia.

1.4 Limitaciones y delimitaciones

Como limitaciones del presente estudio primeramente se tiene que, debido al acceso a la población y a la disponibilidad para asegurar su permanencia en la intervención, el muestreo fue por conveniencia y la cantidad de participantes fue reducida. Adicionalmente, la variable estrés puede verse afectada por experiencias personales que suceden fuera del ámbito académico y esto, a su vez, puede alterar las percepciones de los factores estresores en dicho contexto.

Como delimitaciones se encuentran la ubicación, la escuela de procedencia de los participantes y el espacio físico en el que se llevó a cabo la intervención, ya que dicha institución educativa tuvo a bien otorgar los permisos para realizar el presente estudio. En cuanto a las intervenciones, estas fueron acotadas a llevarse a cabo de acuerdo con el período académico (semestre) en el que se encontraban cursando sus estudios los estudiantes, y sus sesiones fueron distribuidas conforme a los horarios libres que no estaban asignados a un curso académico.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El presente trabajo empírico tiene como objetivo determinar la eficacia de un programa de arteterapia para disminuir estrés y mejorar el rendimiento académico en estudiantes universitarios de una universidad del norte de México. A continuación, se presenta la definición y las características de las variables a estudiar.

2.1 Arteterapia

2.1.1 Origen de la arteterapia

La arteterapia surge como disciplina en Estado Unidos y Gran Bretaña, con influencias de diversas corrientes artísticas, pedagógicas y psiquiátricas a lo largo del tiempo. Su desarrollo ha estado marcado por la interacción entre el arte y la psicología, reconociendo el poder de la expresión artística como medio terapéutico (Domínguez-Toscano, 2004).

A finales del siglo XIX en Italia, el psiquiatra Cesare Lombroso comenzó a estudiar la relación entre creatividad y locura. En 1864, publicó *Genio e follia*, un estudio clave para la psiquiatría clínica y hospitalaria, en el que recopiló pinturas realizadas por personas con trastornos mentales (Domínguez-Toscano, 2004).

En 1845, Pliny Earle publicó *Poetry and Insanity*, un ensayo sobre la creatividad en personas psicóticas. Posteriormente, Sigmund Freud identificó en la creatividad pistas sobre el funcionamiento del inconsciente. Mientras que Lombroso veía el arte de los enfermos mentales como un retceso evolutivo, Freud consideraba la creatividad como una manifestación de las fuerzas universales del ser humano (Domínguez-Toscano, 2004).

El psiquiatra Hans Prinzhorn, quien también estudió historia del arte, revolucionó la perspectiva sobre la creatividad en personas con enfermedades mentales. A partir de 1918, recopiló más de cinco mil obras de pacientes psiquiátricos en Austria, Suiza, Alemania, Italia y Holanda.

En 1922, publicó *Bildnerei der Geisteskranken*, donde destacó el valor artístico de estas creaciones, en lugar de usarlas únicamente como herramienta diagnóstica. Su obra influyó en artistas como Paul Klee, Max Ernst y Richard Linder, y el poeta Paul Éluard describió su libro como “el más bello libro de imágenes” (Domínguez-Toscano, 2004).

A finales del siglo XIX y principios del XX, las vanguardias artísticas comenzaron a valorar la creación espontánea y el papel del inconsciente en la expresión artística. Movimientos como el expresionismo, dadaísmo y surrealismo revalorizaron el arte de los enfermos mentales, el arte infantil y el arte de culturas primitivas. En sus exposiciones, estos artistas mostraban sus propias obras junto con máscaras tribales, dibujos de niños y creaciones de pacientes psiquiátricos (Polo, 2000).

El artista francés Jean Dubuffet, quien había coleccionado obras de psicóticos, niños y marginados, acuñó el término *art brut* para referirse al arte creado fuera del circuito académico. Con el tiempo, esta colección se consolidó en la *Collection de l'Art Brut* en Lausana, Suiza. Actualmente, el término arte bruto ha evolucionado hacia arte marginal.

Es así como a finales del siglo XIX, pedagogos, artistas y psicólogos comenzaron a estudiar el dibujo infantil. Entre los primeros trabajos destacan *Art Teaching and Child Nature* (1885) de Ebenezer Cooke, *L'arte dei bambini* (1886) de Corrado Ricci, *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung* (1905) de G. Kerschensteiner, *A Study of a Child* (1898) de Luisa Hogan y *Le langage graphique de l'enfant* (1912) de George Rouma, como se citaron en Ávila (2013) y Domínguez-Toscano (2004).

Franz Cizek fue uno de los artísticos precursores de este campo, promoviendo la educación artística infantil basada en la libertad creativa. Creía que cada niño tenía una "ley interna" que debe desarrollarse libremente. Otros artistas de vanguardia fueron Gabriele Münter, Kandinsky y Paul

Klee, quienes recopilaron colecciones de arte infantil y lo consideraron una forma pura de expresión (Ávila, 2013; Domínguez-Toscano,2004).

En la década de 1890, reformadores de la educación cuestionaron la supremacía de la palabra sobre la imagen en el aprendizaje y el énfasis en la copia en las clases de dibujo. A medida que se publicaron estudios sobre el arte infantil desde enfoques psicológicos y pedagógicos, aumentó el interés científico en esta área (Domínguez-Toscano,2004).

En 1922, Victor Lowenfeld comenzó a investigar la relación entre educación, terapia, salud mental y creatividad. Sus estudios con personas ciegas demostraron que podían dibujar y desarrollar una representación visual del mundo. Influenciado por John Dewey, Lowenfeld emigró a Estados Unidos, donde fundó la primera escuela de arte para afroamericanos en Hampton College. Sus libros siguen siendo fundamentales en la educación artística y la arteterapia (Ávila, 2013).

Por otro lado, Herbert Read, filósofo y educador, dejó un legado en la educación artística con su libro “Educación por el arte”, que continúa siendo una referencia en la actualidad. En este orden de ideas, durante la Segunda Guerra Mundial, Adrian Hill, internado en un hospital británico, fomentó la pintura entre otros pacientes como un medio para aliviar el aburrimiento y la tristeza. Esta iniciativa despertó el interés de los médicos, quienes identificaron un efecto catártico en la expresión artística (Ávila, 2013).

En la década de 1940, la educación artística, bajo el influjo de autores pioneros como Herbert Read y Victor Lowenfeld, se promovió el arte como un medio educativo y de desarrollo personal llevando en 1964, a un grupo de artistas y psicoterapeutas británicos a fundar la Asociación Británica de Arte-Terapeutas (BAAT) con el objetivo de establecer normas profesionales, fortalecer la formación y fomentar la interacción entre los especialistas, el público y las autoridades (Ávila, 2013; Domínguez-Toscano,2004).

Años después, se creó el primer programa de arteterapia dentro de un Departamento de Educación Artística. A partir de 1981, la arteterapia fue regulado en los Servicios Sociales de la Salud Pública en el Reino Unido, con una formación supervisada por la BAAT y el Departamento de Salud, y posteriormente por los Servicios Sociales (Asociación Británica de Terapeutas del Arte, 2015; Polo, 2000).

En Estados Unidos, en la década de 1930, Margaret Naumburg fue una de las primeras en aplicar la arteterapia como profesión, partiendo de la premisa de que cualquier persona, independientemente de su formación artística, puede expresar sus conflictos internos a través de formas visuales. Sin embargo, fue Edith Kramer quien institucionalizó la arteterapia como herramienta psicoterapéutica, destacando su capacidad para canalizar emociones y mejorar conductas. Trabajó especialmente en el ámbito escolar con niños y adolescentes, demostrando cómo las actividades artísticas podían ayudar a controlar conductas agresivas (Marxen, 2011; Polo, 2000).

Otra figura relevante fue Florence Cane, hermana de Naumburg, quien dedicó su vida a la enseñanza del arte. Junto con Kramer, fue una de las principales impulsoras del enfoque de "arte como terapia" desde la educación. En 1969, se fundó la Asociación Americana de Arteterapia, consolidando la disciplina en el ámbito profesional (Polo, 2000).

Arteterapia en México

El concepto de arteterapia comenzó a expandirse en la segunda década de los años 50. Sin embargo, en México no existía una noción de su aplicación hasta que en 1965 se funda el “Taller mexicano de arteterapia” por Ana Bonilla Rius, quien ha dado apertura de esta disciplina y que en la actualidad ofrece acompañamiento arteterapéutico presencial y en línea, una colaboración con la Universidad de Girona para el único posgrado certificado en el país en arteterapia, diplomados

a artistas, psicólogos, sociólogos, pedagogos, médicos sobre el uso y aplicación del arteterapia en ámbitos sociales, talleres de expresión creativa, etc. (Taller Mexicano de Arteterapia, 2024).

En el estado de Nuevo León, en cuanto a la formación de profesionales en la materia, el programa de educación continua de la Universidad Autónoma de Nuevo León ofrece un curso-taller en relación con la arteterapia dirigido a psicólogos, profesionistas, terapeutas, coordinadores de grupo y creadores (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2024). Por otro lado, se encuentra la Universidad de Monterrey con el curso dirigido al público en general de arteterapia para adultos y adultos mayores (Universidad de Monterrey; s.f.).

2.1.2 Conceptualización de la arteterapia

La arteterapia es una especialización dentro de las psicoterapias que emplea los medios de expresión de las artes visuales para contener y resolver conflictos emocionales o psicológicos. Su valor no radica en el producto estético final, sino en el proceso creativo, el cual se convierte en un medio de autoexpresión y transformación personal. Se basa en la premisa de que todo ser humano tiene la capacidad de generar imágenes mentales, independientemente de su edad, cultura o escala social. La creatividad permite dar forma a estas imágenes, por lo que cualquier persona puede acceder a la arteterapia, aun cuando no posea conocimientos ni práctica artística (Domínguez-Toscano, 2004)

Desde un enfoque terapéutico, la arteterapia facilita la introspección y el cambio personal mediante la creación artística. A través de esta, es posible plasmar un conflicto interno en una imagen, para luego modificarla o transformarla, lo que brinda apoyo en momentos adversos y ayuda a comprender la existencia humana. Se trata de una herramienta no verbal que permite reconocer sentimientos y pensamientos fundamentales que emergen del inconsciente, contribuyendo así a un mayor autoconocimiento (Asociación Británica de Terapeutas del Arte, 2015; Polo, 2000).

Sus campos de aplicación abarcan la salud, la educación y la asistencia social, trabajando con colectivos diversos que incluyen niños, ancianos, personas en tratamientos paliativos o con enfermedades mentales, individuos en proceso de rehabilitación por drogodependencia, mujeres víctimas de violencia, personas privadas de la libertad, sobrevivientes de traumas de guerra o abuso, así como quienes presentan dificultades de adaptación social. Dependiendo de los objetivos, el trabajo en arteterapia puede enfocarse en la contención emocional, el abordaje de conflictos específicos, la exploración interpersonal o intrapsíquica, y puede desarrollarse en sesiones individuales o grupales, con una duración variable según las necesidades de cada persona (Domínguez-Toscano, 2004)

Además de sus aplicaciones terapéuticas, la arteterapia contribuye a fortalecer la confianza en uno mismo, mejorar la autoestima y desarrollar la coordinación motriz. Rojas y Galván (2020) señalan que la aplicación de técnicas de arteterapia se ha encontrado en temas sobre el amor, la decepción, la alegría, la tristeza, la motivación, el enojo; así como no tener rendimiento en actividades deportivas, falta de amistades, muerte de algún ser querido, preferencia sexual, falta de comunicación familiar, baja autoestima, y que por el motivo de no ponerles atención han sido motivo de deserción y fracaso escolar.

El alcance de la arteterapia es amplio, pues permite que cualquier individuo, en función de sus características y necesidades, la utilice con una connotación estética, comunicativa o expresiva, adaptándose así a diversas situaciones y contextos.

2.1.3 Enfoques clínicos

- Enfoque psicoanalítico

Dentro del psicoanálisis el modelo estructural de la mente: el ello, superyo y yo, contribuyó a la reelaboración de los métodos arteterapéuticos. En la práctica arteterapéutica se pretende reforzar en el individuo el “Yo” así como equilibrar las pugnas o rivalidades entre las demandas instintivas del “Ello” así como las exigencias del mundo externo y los requerimientos del “Superyó”. En arteterapia se da mayor importancia a fomentar en el “YO” solidez y flexibilidad ante las presiones del “Ello” y el “Superyó” (López, 2009).

El enfoque psicoanalítico menciona que en el arte actúan procesos primarios de manera deliberada, así como el inconsciente, haciendo que la obra se convierta en un objeto de investigación para el terapeuta, basándose en el método de la interpretación de los sueños utilizando el lenguaje visual y simbólico, identificando el contenido latente y el contenido manifiesto del producto artístico (Dalley, 1987).

Margaret Naumburg y Edith Kramer fueron las primeras arteterapeutas en emplear las teorías freudianas. Por un lado, Naumburg introdujo las fuerzas inconscientes a la conciencia, hasta llegar al Insight mediante las imágenes plásticas de los niños y adolescentes. En el caso de Kramer, enfatizó el proceso de sublimación que puede suceder al realizar actividades artísticas como una forma de dominar las fuerzas íoicas (Marxen, 2011).

Se concluye que las imágenes establecen un diálogo en la parte inconsciente y consciente facilitando la comunicación en los procesos arte terapéuticos, donde la imagen se puede expresar con palabras como paso intermedio a un entendimiento consciente de un mensaje.

- Enfoque humanista

Los principios humanistas coinciden con psicoanalistas como Adler, Erickson, Rank y Jung, en que el ser debe llegar a un proceso de individuación, Rogers nombra a este estado como autorrealización.

En el arte terapia humanista no se ve a una persona con una enfermedad mental, sino como alguien que se encuentra con determinados problemas o conflictos cuando afronta la vida; menciona que una persona no puede llevar una vida plena si experimenta un malestar y tiene una visión holística de la persona. Este enfoque intenta identificar las vivencias paralizadoras en el proceso de crecimiento personal.

Maslow menciona que el ser debe cubrir una progresión de necesidades humanas en sentido ascendente, que van desde las fisiológicas a las necesidades de seguridad, de pertenencia, de estima, cognitivas, estéticas hasta alcanzar la autorrealización. Las actividades creativas son portadoras de momentos transitorios de autorrealización que permiten un nivel alto de satisfacción. Los medios plásticos audiovisuales actúan como agentes potenciales dirigidos a todas las actitudes de la persona para alcanzar madurez y cambios positivos, su aliado principal es la estimulación de la creatividad mediante la experiencia compartida con los medios artísticos (López, 2009).

Betensky fue de las primeras humanistas en trasladar los conocimientos fenomenológicos a su trabajo arteterapéutico, partiendo de la premisa de que la expresión artística proporciona una visión objetiva de lo que ocurre en el interior y el entorno del sujeto (Cosme, 2013).

El fin de la arteterapia de este enfoque es lograr un estado de alivio y vivencias emocionales positivas a través de la autoexpresión y autoconocimiento por medio del proceso creativo.

- Enfoque Gestalt

Joseph Zinker fue uno de los principales terapeutas gestaltistas en emplear los medios plásticos, expresaba que la experiencia creativa es una forma de autoconocimiento relacionada con los procesos de equilibrio del sistema corporal. Este enfoque trata de las configuraciones de la expresividad personal, otorgando importancia al conocimiento que brinda la aprehensión mediante los sentidos, donde la estimulación superpositiva facilita el reconocimiento de los conflictos.

Considera como herramientas esenciales el desarrollo de la percepción de las formas, los colores, texturas, etc., aumentando en gran medida el autoconocimiento (López, 2009).

Destaca la predisposición del sujeto para alcanzar la autorrealización por medio de conexiones creativas, señalando que a la hora de emprender una obra artística se disminuyen los bloqueos mentales, se refuerza la comunicación de los sentimientos, la exploración inconsciente, la catarsis y la resolución de conflictos (Zinker, 1979).

- Enfoque conductual

La función principal del arte terapeuta desde este enfoque es crear un ambiente en el que se puedan reforzar las conductas positivas, eliminando los refuerzos que provocan las negativas; para ello el arte terapeuta trabaja junto con el paciente la conducta específica y observa con frecuencia cuáles son los comportamientos que le provocan malestar. Durante el tratamiento, el paciente programa sus actividades artísticas observando las que causan un placer con el fin de potenciar sensaciones de control sobre su vida; el uso de materiales y técnicas artísticas son tomados como agentes estimuladores, motivadores para conseguir el cambio de conductas (Cosme, 2013)

En arte terapia conductual no se pretende resolver el problema sino reducir y cambiar el comportamiento que lo causa. Respecto a este enfoque, los autores toman en cuenta los factores cognitivos, en donde la arteterapia resulta una herramienta para desarrollar la inteligencia emocional y fortalecer la resiliencia, a través de la identificación de los esquemas cognitivos personales.

El enfoque cognitivo-conductual actúa sobre los pensamientos disfuncionales a través del proceso de creación visual. Su objetivo es lograr la consciencia de los esquemas cognitivos personales que provocan malestar. Las actividades artísticas representan una alternativa al lenguaje verbal, para expresar, identificar y enriquecer los significados personales distorsionados del

pensamiento. Asimismo, los arteterapeutas cognitivos ayudan a desarrollar la inteligencia emocional y fortalecer la resiliencia (Cosme, 2013).

2.1.4 Proceso Arte-terapéutico

Dentro de los elementos del proceso arteterapéutico se encuentra la importancia de la relación triangular paciente-obra-terapeuta. La relación triangular en arteterapia se basa en los conceptos desarrollados por Donald Winnicott, en donde la obra es un mediador entre paciente y terapeuta, y que se encuentra presente durante cada sesión (Klein, 2006).

- Organización terapéutica

Se puede realizar de forma individual dual familiar y grupal. Con respecto a la terapia individual se recomienda cuando se requiere un grado de intimidad. Se aconseja trabajar en esta modalidad con pacientes que son retraídos agresivos o con poca autonomía para trabajar en grupo. La arteterapia dual se centra en mejorar las relaciones entre dos personas, ayuda a reexaminar los roles interpersonales adquiridos en una relación y establecer ajustes que por vía verbal no serían posibles. El arte terapia familiar se suele ofrecer cuando alguno de los miembros sufre problemas que afectan a toda la familia, y por último la arteterapia grupal, utiliza las tareas artísticas para desarrollar una identidad social priorizando las relaciones interpersonales (Cosme, 2013).

- Organización del espacio

En general, no existe un espacio en específico para el trabajo arteterapéutico. Se recomienda que las condiciones ideales deben poseer un espacio acondicionado, con ventilación, temperatura adecuada, además de que el mobiliario tiene que estar condicionado el tipo de población con la que se trabaje. El lugar debe estimular la expresión, dar lugar a experimentar y descubrir. Se plantea que se debe tener un espacio de exposición o de secado, así como un lugar para almacenar las obras (Jarreau & Paín, 1995).

- Organización temporal

Es un requisito para la buena práctica de la arteterapia. En las primeras sesiones establece una duración y horario preciso con la finalidad de generar en el paciente un compromiso. Las intervenciones pueden variar, llegan a ser muy breves, de 1 a 12 sesiones, breves, de 12 a 24 sesiones, o largas, de 24 más sesiones (Cosme, 2013).

2.1.5 Pintura como técnica en la arteterapia

La pintura ha sido utilizada desde civilizaciones anteriores como medio de expresión de la realidad, es gracias a la ejecución de elementos pictóricos que se han conocido sucesos y épocas históricas. Al término de la primera guerra mundial se comenzaron una serie de transformaciones que provocaron en los artistas el deseo de mostrar una nueva forma de definir la realidad. Además, con la irrupción del psicoanálisis en el ámbito artístico, surge el surrealismo, generando la idea de que las imágenes provenían del inconsciente (Cosme, 2013).

Artistas como Salvador Dalí y Max Ernst buscaron crear arte con contenidos similares a las imágenes en los sueños enfatizando la necesidad de ir más allá de la reproducción externa de la realidad. Por su parte, Jackson Pollock empleó el método de pintura llamado automatismo psíquico con el fin de expresar pensamientos internos e ideas en lienzos. Autores como Wassily y Kandinsky utilizaron formas abstractas para comunicar y provocar reacciones emocionales a través de los colores (Malchiodi, 2003).

La implementación de esta técnica dentro del ámbito terapéutico se inició con Carl Jung, quien consideraba que las imágenes eran un medio para comprender el contenido inconsciente, es desde entonces que se ha empleado la pintura con intenciones terapéuticas para indagar en las necesidades psicológicas de los pacientes (Cosme, 2013).

La pintura es un medio para expresar lo que con palabras puede llegar a resultar difícil. La intensidad de los colores y las relaciones de cada una de las pinceladas son elementos importantes antes para descubrir describir o transformar sentimientos y emociones internas que cobran forma a

través de la pintura. Entre los beneficios de emplear esta técnica se encuentra: facilitar la expresión de los sentimientos, explorar alternativas de perspectiva a través de los colores, favorecer la percepción, organización y coordinación, producir efectos de relajación y disminución de ansiedad (Cosme, 2013).

2.1.6. Beneficios generales de la arteterapia

Dentro de los principales beneficios que la Asociación Estadounidense de Arte Terapia (2018) describe son la mejora de funciones cognitivas y sensorio-motoras, la promoción de la autoestima y la autoconciencia, el fomento de la resiliencia emocional, el desarrollo de habilidades sociales, la disminución del estrés, y generación de cambios sociales y ecológicos.

El arteterapia generalmente se usa en pacientes a los que se les dificulta expresar sus emociones e ideas en palabras, esto permite el involucramiento del individuo cuando la interacción verbal resulta difícil. Asimismo, se considera una herramienta que permite conectar con uno mismo y con los demás (Papangelo *et al.*, 2020a).

De manera general, las investigaciones de arteterapia han demostrado que es un método terapéutico útil, que ayuda a los pacientes a abrirse y compartir sus emociones y experiencias (Hu, J. *et al.*, 2021a). Asimismo, juega un papel importante en facilitar el involucramiento cuando la interacción verbal directa es difícil, y brinda una manera segura e indirecta de conectar con uno mismo y con los demás.

Por otro lado, la práctica de la arteterapia no está limitada a aspectos de edad, lenguaje y/o condición de salud mental, y resulta fácilmente aceptada por los pacientes. Estudios previos han encontrado beneficios en personas con depresión y ansiedad (Crone *et al.*, 2013; Lefèvre, Ledoux, & Filbet, 2016; Ciasca *et al.*, 2018), con psicosis (Attard & Larkin, 2016; Richardson *et al.*, 2009; Tong *et al.*, 2020), con demencia (Deshmukh, Holmes & Cardno, 2018; Hattori *et al.*, 2011), y con autismo (Jalambadani, 2020; Papangelo *et al.*, 2020b).

2.1.7 Arteterapia en el ámbito de la salud mental

En el ámbito de la salud mental, los usos que se pueden hacer del arte pueden tomar distintas orientaciones: como medio de distracción para los pacientes, como tratamiento mediante estrategias de arteterapia, como espacio para socializar, y como medio de resistencia contra políticas implicadas en la salud mental (Sy, 2016a).

Uno de los propósitos objetivos del uso del arte en espacios de salud mental es brindar a los pacientes un entorno en el que puedan habitar su propio cuerpo, establecer relaciones sociales, comunicarse, y expresar emociones que no se logran mediar con palabras. En diversas prácticas y contextos de arteterapia, no se trabaja con el diagnóstico psiquiátrico de los pacientes, sino que la mirada deja de ser clínica para transformar a la persona en sujeto con capacidad de actuar en relación con su propia salud (Sy, 2016b).

Una revisión realizada por Hu, Y., *et al.* (2021b) encontró que la cantidad de artículos científicos sobre arteterapia ha ido en aumento en los últimos 15 años. Asimismo, encontraron que la arteterapia muestra resultados positivos en pacientes con trastornos mentales, principalmente para reducir el sufrimiento de los síntomas. Estos autores comentan que la arteterapia puede usarse como un método que ayude a los pacientes a abrirse y compartir sus emociones, perspectiva, y experiencias.

Otra revisión de Shukla, *et al.* (2022) se enfocó en la arteterapia y sus potenciales beneficios para rehabilitación de salud mental en personas adultas. Estos investigadores encontraron que el uso de prácticas de arteterapia, como tratamiento auxiliar, demostró mejoría en la salud mental de los pacientes. La arteterapia se encontró que también puede ayudar a las personas a expresarse de mejor manera, mejorar su salud mental, y sus relaciones interpersonales.

Se ha examinado también la efectividad de la arteterapia en cuanto a disminución de síntomas relacionados a la ansiedad, así como la severidad de estos, la calidad de vida y la

regulación emocional. A participantes que habían sido diagnosticados con trastornos de ansiedad o de pánico y que reportaban síntomas que afectaban su calidad de vida, se les realizó una intervención de arteterapia. El estudio consistió en una variedad de ejercicios de creatividad seleccionados de una lista de actividades de arteterapia. Debido a que la arteterapia es un tratamiento altamente personalizable, no existió un procedimiento único de tratamiento. Los investigadores a cargo del estudio posteriormente verificaron si las actividades elegidas habían ayudado a las personas a alcanzar objetivos en su tratamiento. De acuerdo con los autores, la regulación emocional que brindaron las actividades de arteterapia, fueron un factor indispensable en la disminución de síntomas de ansiedad (Mennin, *et al.*, 2008a).

2.2 Estrés

El origen del término estrés remota al siglo XVII, en la época de Robert Hooke, quien descubrió la energía potencial elástica y la relación existente entre las deformaciones de un cuerpo y la fuerza que se le aplica. En años posteriores, Thomas Young mencionó que el estrés es una respuesta intrínseca del objeto propia a su estructura, es de esta manera el concepto propio de la física comenzó a exportarse a la terminología de la medicina, biología y química (Álvarez, 1989, como se citó en Román & Hernández, 2011a).

Posteriormente Walter B. Cannon fue de los primeros en describir el estrés como el malestar asociado con la hormona adrenalina, la cual preparaba a las personas primitivas a resistir o evitar un ataque o peligro, la respuesta del estrés era y es aun en la actualidad, necesaria para estar alerta mental y físicamente. Según Cannon, el estrés era resultado del desequilibrio en el mecanismo homeostático (Román & Hernández, 2011a).

En el siglo XX el estrés comienza a relacionarse como un causante de enfermedades a mediano y largo plazo. A partir de ello, el estudio de esta variable se potencia en el ámbito metodológico y se desarrolla un enfoque positivista, en donde Hans Selye se vuelve pionero en

este campo mencionando que el estrés es una respuesta general del organismo ante un estímulo o situación estresante (Román & Hernández, 2011b).

En la actualidad el concepto engloba más que solo el enfoque biológico. A finales del siglo XX se producen investigaciones de índole psicosocial, reconociendo la importancia del entorno y su relación con el individuo en el estrés. Uno de los más importante de este giro es Richard Lazarus quien desarrollo el enfoque personológico transaccional. A partir de ese momento, diversos autores han desarrollado el concepto de estrés, señalándolo como una respuesta adaptativa que surge como consecuencia de una situación externa que demanda características individuales físicas y psicológicas de una persona (Román & Hernández, 2011b).

Adams (1998) menciona que el estrés no tiene una connotación negativa, en realidad el ser humano necesita de cierta cantidad de tensión que estimule su acción, ya que permite la adaptación a las demandas del medio en el que vive. El control optimo del estrés permite enfrentar retos, experimentar nuevas situaciones y comprender lo que es necesario hacer para enfrentar la realidad. Sin embargo, el estrés se vuelve un problema cuando las demandas externas e internas del ambiente e individuo rebasan los propios recursos y capacidades, el sentimiento se desborda y se prolonga por mucho tiempo dejando un estado de vulnerabilidad.

Lee (2010) señala que el estrés puede verse como una manera en la que el ser humano se autoprotege y controla las situaciones diarias de la vida. La cantidad de estrés que se sienta a raíz de la percepción propia de las cosas determina el control que se posee.

Sandín (2003) define al estrés como una reacción individual que involucra respuestas fisiológicas, cognitivas y emocionales a situaciones que implican un cambio en la vida; los efectos del estrés dependen de la evaluación que hace una persona del estresor, así como de su habilidad para controlar y enfrentar la situación.

El estrés es la respuesta del cuerpo a condiciones externas que perturban el equilibrio emocional de la persona y por ende su rendimiento físico y académico; se va generando con el paso del tiempo, debido a las distintas tensiones que experimentan los individuos y a las que se ven enfrentados diariamente (Guadarrama, *et al.*, 2012a).

Asimismo, es importante mencionar que lo que es estresante para una persona, no necesariamente es estresante para otra; por lo tanto, el estrés no puede ser definido tomando en cuenta solamente las condiciones del ambiente, también es necesario poner énfasis en las características de la persona. Tomando esto en consideración, el estrés psicológico puede definirse como una relación particular entre una persona y su entorno, el cual es evaluado por la persona como algo que excede sus recursos y pone en riesgo su bienestar (Lazarus & Folkman, 1984).

El nivel de estrés y la respuesta emocional del individuo surge de la interacción entre la evaluación de las opciones de afrontamiento y de la valoración del riesgo personal (Lazarus & Folkman, 1984).

Lo anterior permite concluir que el estrés es una respuesta fisiológica innata del ser humano que surge de los mecanismos perceptivos ante una situación determinada, la interpretación cognitiva posterior que el individuo realiza y los efectos o consecuencias que se van a producir a nivel fisiológico y/o psicológico (Shelley, 2007).

El mecanismo que desencadena la respuesta del estrés se conoce como la respuesta de relajación, generada principalmente por el sistema parasimpático, que frena las hormonas del estrés haciendo que el organismo se tranquilice y el individuo se sienta capaz de enfrentar una situación. La respuesta de relajación es una de las metas que se pretende conseguir con la utilización de la arteterapia (Shelley, 2007).

2.2.2. Causas

En la actualidad señala que existen cuatro fuentes básicas de estrés: 1) los estresantes sociales tales como la pérdida de un ser querido, matrimonio, divorcio, nacimiento de hijos, problemas económicos, pérdida de trabajo, desacuerdos, demandas sobre tiempo y atención; 2) estresantes fisiológicos, como por ejemplo etapas vitales como la adolescencia, malestares relacionados con la menstruación, el embarazo y la menopausia en las mujeres, enfermedades, envejecimiento, accidentes, falta de ejercicio, trastornos del sueño, inadecuada alimentación; 3) el medio con las demandas a las que tiene que responder cada persona como el clima, el ruido, el tráfico y la contaminación; 4) los pensamientos automáticos, considerados tanto por terapeutas gestálticos como por los cognitivos como generadores de estrés, que aparecen en el flujo del pensamiento normal y condicionan aquello que la persona interpreta y nombra a una experiencia presente (Zurita, 2013).

Por otro lado, McEwen (1988, como se citó en Zurita, 2013) señala que el estrés puede convertirse en crónico cuando diversas situaciones estresantes simultáneas mantienen un nivel elevado de hormonas del estrés por un tiempo prolongado, cuando hay dificultad para adaptarse ante una situación que se presenta de manera continua y cuando el cuerpo permanece generando hormonas del estrés aun cuando el factor estresante ha desaparecido.

2.2.3 Orientaciones teóricas del estrés

- Teorías basadas en el estímulo

Estas teorías interpretan y comprenden el estímulo de acuerdo con las características que se asocian con los estímulos ambientales, pues consideran a éstos los responsables de alterar las funciones del ser humano. Los autores que más han desarrollado esta teoría son T.H. Holmes y R.H. Rahe. Por otra parte mencionan que las situaciones más comunes en el desarrollo del estrés

son: procesar información velozmente, estímulos ambientales peligrosos, funciones fisiológicas alteradas, aislamiento, presión social y frustración (Berrio & Mazo, 2011).

- Teorías basadas en la respuesta

Concibe al estrés como un producto no específico del organismo, ante las demandas que se le hacen. Mencionan que el estrés no tiene una causa en particular e identifica a diferentes estresores, es decir, el agente desencadenante del estrés que puede ser físico, psicológico, cognitivo o emocional. Uno de sus máximos exponentes fue Selye, quien señala que el estrés es una reacción adaptativa dividida en tres etapas: reacción de alarma, resistencia y agotamiento (Berrio & Mazo, 2011).

- Teorías basadas en la interacción

La teoría transaccional del estrés, desarrollada por Lazarus y Folkman (1984), explica el estrés como una relación entre la persona y el ambiente. El concepto de transacción sugiere que el estrés no es exclusivo de la persona ni del ambiente, sino que surge de la interacción de ambos (Lazarus, 1999).

El estrés es considerado como un proceso, ya que no se mantiene estático, sino que cambia de acuerdo con las continuas interacciones entre la persona y su ambiente (Sandín, 1999).

Según la teoría transaccional del estrés (Lazarus & Folkman, 1984), un evento puede ser considerado estresante dependiente de dos procesos que median la relación entre la persona y su entorno: la evaluación cognitiva y el afrontamiento. La evaluación cognitiva implica el proceso de clasificar un evento según el impacto en el bienestar personal, lo que permite explicar las diferentes reacciones de las personas ante la misma situación estresante.

Cuando una persona experimenta un evento, la evaluación puede ser de tres tipos: irrelevante, positivo, o estresante (Lazarus & Folkman, 1984). Si el evento no tiene implicaciones ni amenazas en la vida de la persona, el incidente se considera irrelevante, ya que no implica una

pérdida ni una ganancia. Por otro lado, cuando la evaluación del evento es percibida como una contribución al bienestar personal o tiene el potencial de hacerlo a futuro, se habla del tipo positivo. Estos eventos se relacionan con emociones positivas, tales como amor o felicidad.

Asimismo, cuando la evaluación del evento es percibida como una amenaza, un desafío o una situación de daño se categoriza como estresante. Si la persona considera que la situación afecta su bienestar, se lleva a cabo una segunda evaluación para analizar las opciones de afrontamiento disponibles. El afrontamiento hace referencia al conjunto de estrategias cognitivas y conductuales que emplea una persona para gestionar las situaciones percibidas como estresantes (Sandín, 1999).

Por otro lado, autores como Selye (1956) y Edwards y Cooper (1988) dividen al estrés en “eustrés” y “distrés”.

El eustres hace referencia a un tipo de estrés adaptativo, producido en un nivel de activación que permite que el individuo logre resultados favorables sin consecuencias excesivas desagradables, podría señalarse como un estrés bueno que conduce a la ejecución de las actividades cotidianas (Shelley, 2007).

Por el contrario, el distrés se refiere al estrés negativo, que produce alteraciones a nivel físico y psicológico, representando una mala adaptación y una presión excesiva que se cronifica en la vida del ser humano.

2.2.3 Estrés y su impacto en la salud mental

La importancia de estudiar el estrés recae en la manera en que se relaciona con otras variables. En general, un nivel alto de estrés se ha correlacionado con altos niveles de depresión, de ansiedad, de síntomas físicos, y de enfermedades (Folkman & Moskowitz, 2000).

El estrés también tiene efectos en la salud mental y física, ya que puede llevar a enfermedades, influenciar el curso de un cuadro clínico, producir malestar físico y psicológico, y

reducir el bienestar y la calidad de vida (Sandín, 1999). Po0072 lo tanto, es un factor de riesgo para enfermedades físicas y trastornos mentales (González *et al.*, 2008a).

Según Gutiérrez y Ángeles (2012), el estrés puede generar diversas consecuencias que afectan tanto el cuerpo como la mente y la conducta de las personas.

A nivel físico, el estrés puede manifestarse a través de síntomas como sudoración excesiva, sequedad en la boca, indigestión, palpitaciones, agruras, úlceras, calambres y tartamudeo. Además, puede provocar tensión muscular y, en el caso de las mujeres, problemas premenstruales, mientras que en los hombres puede derivar en impotencia sexual.

En el ámbito psicológico, el estrés puede desencadenar sentimientos de ansiedad, tensión, enojo, falta de concentración, apatía y depresión. También puede afectar la autoestima, generar dificultades para dormir o mantener el sueño, provocar aislamiento social, problemas de memoria e irritabilidad, entre otros efectos negativos en la salud mental.

Por otro lado, en el plano conductual, el estrés puede dar lugar a comportamientos conflictivos y aumentar la propensión al consumo de alcohol, tabaco o drogas. Asimismo, puede generar cambios en los hábitos alimenticios, ya sea provocando una disminución o un aumento en el apetito. También se observa una reducción en la práctica de actividades físicas y sociales, lo que puede afectar la calidad de vida y el bienestar general de la persona.

Asimismo, en estudios científicos se ha encontrado que el estrés se correlaciona con otras variables psicosociales, tales como apoyo social (González y Landero, 2005) y autoestima (Lara, *et al.*, 1993a); así como con condiciones sociales como nivel económico, estado civil, estado laboral, y género (Cockerham, 2001).

Adicionalmente, utilizar estrategias de afrontamiento de manera inefectiva se relaciona con altos niveles de estrés (González & Landero, 2007) y síntomas somáticos (Ruchkin, *et al.*, 2000b).

2.2.3 Estrés en estudiantes universitarios

Diversos estudios han hondado el desarrollo del estrés señalando que durante la educación superior es mayor debido a la cantidad de exigencias académicas (Sánchez, 2018). Marty, *et al.* (2005a) encontraron que el estrés es frecuente en estudiantes del área de la salud, especialmente en mujeres, estudiantes de medicina, y estudiantes de primer año. Además, pudieron observar que la ausencia de estrés disminuye la probabilidad de padecer una enfermedad infecciosa, y que el grado con que se experimenta el estrés tiene relación directa con la frecuencia de infecciones.

Por su parte, Estrada *et al.* (2021) identificaron que el 47% de los estudiantes universitarios encuestados mostraron un nivel elevado de estrés académico. Este hallazgo indica que los estudiantes presentaron malestares físicos y emocionales debido a la presión del contexto universitario, lo cual no les permite desenvolverse adecuadamente y provoca que disminuyan su interés por el estudio, muestren nerviosismo, y en ocasiones pierdan el control de sus emociones y acciones.

También se encontraron algunos factores que incrementaron el nivel de estrés en la mayoría de los estudiantes, entre ellos destacan, la sobrecarga de trabajos, la personalidad del docente, los problemas de conectividad y accesibilidad al aula, la percepción desfavorable de las estrategias que los docentes usan, la competitividad por ocupar los primeros puestos y se beneficiario de becas, y el poco tiempo que les asignaban para presentar sus tareas (Estrada *et al.*, 2021).

Estos resultados coinciden con lo encontrado por Silva-Ramos *et al.* (2020a), quienes con el fin de determinar el nivel de estrés en estudiantes universitarios mediante un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional en una muestra de 255 estudiantes, reportaron que existe un alto índice de con estrés en su muestra, y asimismo identificaron que los estímulos estresores más frecuentes son las evaluaciones de los profesores, la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, y el tiempo limitado para hacer los trabajos.

Por su parte, Guadarrama, *et al.* (2012b) encontraron que la mayor frecuencia de sucesos estresantes ocurre en estudiantes de entre 18 y 25 años, de los cuales los asuntos más significativos fueron la época de exámenes y los problemas económicos propios o familiares.

Peña-Paredes, *et al.* (2018a) reportaron que las situaciones que siempre generaron estrés en estudiantes fueron: incompreensión de temas abordados en clase, tiempo limitado para hacer los trabajos, sobrecarga de trabajos, evaluaciones de profesores, participación en clase, tipo de trabajo que solicitan los maestros, actitud y carácter del profesor, y competencia con los compañeros. Estos resultados coinciden con los hallazgos de García, R., *et al.* (2017).

Asimismo, diversos estudios han señalado que el estilo de vida de los estudiantes universitarios está rodeado de muchas exigencias que generan estrés, y en la mayor parte de las veces puede llegar a desencadenar conductas de riesgo que los vuelven vulnerables a sobresaltos en nivel fisiológico, cognitivo-afectivo y conductual. Destacan síntomas físicos individuales como incremento de la frecuencia cardiaca, transpiración y tensión muscular, respiración entrecortada, sueño, fatiga crónica, problemas de digestión; reacciones conductuales como el deterioro del desempeño, tendencia a polemizar, aislamiento, consumo de alcohol y drogas, reducción del apetito y sueño; alteraciones cognitivas como anticiparse, desafiar o cambiar las situaciones que generan estrés (Collados & García, 2012; Gutiérrez y Amador, 2016; Lupien, *et al.*, 2014).

De igual forma, Kirchner (2013) menciona que el rendimiento académico se ve alterado por el estrés, ya que la implicación del esfuerzo en el estudio, capacidad de trabajo, competencias, atención, motivación, memoria y aspectos que influyen directamente pueden provocar un desequilibrio emocional y psíquico.

Caldera y Pulido (2007) realizaron un estudio descriptivo, correlacional y transversal en 115 alumnos de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos, para identificar y describir las relaciones que existen entre estrés y rendimiento académico. Para la recolección de

datos se empleó el Inventario de Estrés Académico. Los resultados obtenidos muestran la existencia de una relación positiva entre los niveles de estrés de los estudiantes y el rendimiento académico, concluyendo que altos niveles de estrés son obstáculos para el desarrollo del aprendizaje en el estudiante.

Por otro lado, Dominguez *et al.* (2015) al realizar una investigación descriptivo-correlacional con el fin de describir la influencia del estrés en el rendimiento académico de 20 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación que ofrece la Universidad Autónoma de Yucatán, en el que se aplicó el Inventario SISCO del Estrés académico, reportaron que el estrés no afecta de manera significativa al rendimiento académico, sin embargo, éste interfiere en algunas de las actividades académicas realizadas por los estudiantes.

2.3 Rendimiento académico

2.3.1 Definición y características

El rendimiento académico es un concepto multidimensional, a partir del cual se intenta evaluar los resultados que se han obtenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Stover, J. *et al.*, 2014). También se toma como un indicador para medir la productividad de un sistema, que involucra a su vez alumnos y profesores, y dispara procesos de evaluación destinados a alcanzar una educación de calidad.

Por ello que el rendimiento académico se conceptualiza como el cumplimiento de las metas y los objetivos establecidos en un área; es un parámetro que fijan docentes e instituciones para representar el conocimiento adquirido que el estudiante ha alcanzado.

Por otro lado, el concepto de rendimiento académico también se utiliza para medir la eficacia del plan curricular y de los procesos de evaluación curricular (Rivas, L., *et al.*, 2010). En este sentido, brinda un parámetro de lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso

de formación o instrucción, basado en objetivos que el sistema educativo considera necesarios y suficientes para que las personas se desarrollen u obtengan un conocimiento.

El rendimiento académico puede ser categorizado en dos sentidos: uno estricto y otro amplio (Grasso, P., 2020). En el sentido estricto, el rendimiento académico es un parámetro social y legal, en donde las calificaciones obtenidas conforman un indicador sobre los conocimientos que se han adquirido; en sentido amplio, se le relaciona con éxito, retraso o abandono de la educación formal.

2.3.2 Formas de medir el rendimiento académico

El rendimiento académico es un concepto muy estudiado debido al valor que presuntamente brinda sobre el desempeño de las personas en el ámbito educativo; generalmente existe un consenso en que cuanto mayores son los valores obtenidos en este campo, es mejor también el desempeño (Grasso, P., 2020).

De esta manera, la mirada desde la cual se aborda el rendimiento académico en los centros de estudio tiene su base en el criterio de productividad, ya que se le entiende como el resultado final de un proceso que muestra la calidad de un producto, a partir del cual aquellas personas que se esfuerzan para cumplir y lograr sus objetivos son quienes rinden de manera adecuada (Morazán, S., 2013).

Este concepto también se ha vinculado a términos como eficiencia, en algunos casos, y efectividad, en otros. La eficiencia se entiende como la capacidad para lograr un determinado resultado utilizando la menor cantidad de recursos posibles; mientras que la efectividad se asocia a la capacidad para obtener el efecto que se busca. Tomando en cuenta esto, cabe aclarar que el significado más utilizado del término rendimiento proviene del ámbito laboral, derivando su origen de las sociedades industriales (Grasso, P., 2020).

Si bien las primeras aproximaciones para medir el rendimiento aparecen desde un sector industrial y económico, estas ideas se movieron al ámbito educativo, tomando entonces un significado en función de aprovechar el aprendizaje adquirido y medir el desempeño del alumnado (Morazán, S., 2013).

En términos generales, el desempeño académico se asocia a las calificaciones obtenidas en el ámbito educativo, éste es el indicador más frecuente del nivel de educación adquirido (Grasso, J., 2020). Tejedor, F. J. (1998) lo define como la calificación promedio que se obtiene en el periodo académico en que cada alumno haya cursado, y sostiene que esta es la forma más operativa de describir los resultados. Jiménez (2000b) coincide y adicionalmente menciona que el rendimiento es el nivel de conocimientos que se puede demostrar en determinada área, a partir de compararlo con la norma de edad y de nivel académico.

2.3.3 Estudios previos sobre arteterapia, estrés y alumnos universitarios.

La aplicación del arte dentro del ambiente de la salud ha buscado generar apoyo en el manejo del estrés, desde manifestaciones graves como el estrés postraumático (Sarid & Huss, 2010), hasta el manejo del estrés cotidiano (Holmqvist & Lundqvist, 2012; Kim, 2013; Vanegas-Farfano, Quezada-Berumen y González Ramírez; 2016), en el ámbito laboral (Mercer, *et al.*, 2010; Visnola, *et al.*, 2010b) o en la escuela (Regehr, *et al.*, 2013).

El manejo del estrés mediante el arte implica procesos cognitivos y emociones (Drake y Winner, 2012), permitiendo reorganizar pensamientos y enfocarse en otros que contrarresten el estrés, facilitando la expresión y generación de respuestas a los estresores, aliviando emociones negativas y promoviendo emociones positivas (Dilawari & Tripathi, 2014; Huss, *et al.*, 2012; Huet & Hulttun, 2016). Sin embargo, son pocas las investigaciones sobre la aplicación de estrategias de arteterapia y su impacto en el rendimiento académico y estrés en estudiantes universitarios.

Algunos estudios como el de Vanegas, M y Gonzalez (2014), sobre el uso de actividades artísticas y su relación con el estrés en alumnos universitarios, compararon ambas variables bajo las condiciones de distracción y enfoque hacia un evento estresante. Su muestra estuvo conformada por 20 estudiantes universitarios de la facultad de Odontología, quienes fueron seleccionados aleatoriamente y a quienes se les aplicó La Adaptación mexicana de la Escala de Estrés Percibido, La adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento, La Escala de Afecto Positivo y Negativo en su versión corta en castellano y las Imágenes del Sistema Internacional de Fotografías Afectivas. Dado que buscaba comprar los cambios en las variables dependientes, su diseño experimental factorial mixto incluyó medidas de pretest y post text. Los resultados de la investigación determinaron que existe una posible asociación entre el uso de la actividad artística como herramienta ante el estrés y las estrategias de afrontamiento de uso regular.

Bajo esa misma línea, Vanegas, *et al.* (2017b), bajo un diseño experimental con seis grupos de intervención y medidas repetidas, antes y después de la ejecución de las actividades graficas; ampliaron su muestra aplicando los cuestionarios antes mencionados, además de un cuestionario sobre el empleo de la actividad grafica como herramienta (AGH), a 216 estudiantes de odontología de una universidad en Nuevo León, los resultados indicaron que las actividades artísticas disminuyen las emociones como el estrés percibido.

Asimismo, Aguilera, *et al.*, (2019) realizaron una investigación cualitativa de carácter exploratorio a través del método estudio de caso, con el fin de evaluar la efectividad de la arteterapia para la reducción del estrés en estudiantes de 5to año de Medicina de FAREM-Estelí. El estudio comprendió un muestreo no probabilístico intencional en el que participaron 6 estudiantes, a quienes se les aplicó una guía de observación, grupo focal, cuestionario de Maslach Burnout Inventory, talleres de aplicación de arteterapia y un cuestionario en línea. Dentro de los resultados encontraron que la arteterapia fue efectivo para la reducción del estrés, los estudiantes

fueron capaces de canalizar sus situaciones estresantes a través de las artes, logrando una mejora en comparación con el estado inicial de los participantes.

En este mismo orden de ideas, Sandoval y Rojas (2023) llevaron a cabo un estudio cualitativo, descriptivo y transversal para describir las posibilidades que ofrece la arteterapia como apoyo a la salud mental del Instituto Tecnológico de Sonora. Se contó con la participación de 26 estudiantes de diferentes programas educativos, cuyas edades oscilaban entre los 19 y 24 años. Se implementó un taller de Arteterapia con duración de 10 sesiones durante dos meses en la plataforma *Classroom* en modalidad virtual. Se utilizó una escala de observación tipo Likert de 20 ítems, a manera de test-postest, en donde se valoraron dimensiones de comunicación, trabajo en equipo, disfrute de actividades individuales, empleo del cuerpo, manejo del tiempo y expresión de sentimientos o emociones. Como parte de los resultados, se encontraron cambios significativos en la actitud al trabajo de los grupos, los participantes pudieron proyectar sus conflictos internos y encontraron la posibilidad de resolverlos.

López y Ávalos (2024) realizaron un estudio cualitativo con 14 instructores y 300 estudiantes de diferentes programas educativos del instituto tecnológico de Sonora con edades entre 18 y 22 años, y quienes asistieron a un período de 10 sesiones 2 veces por semana para realizar actividades de conocimiento y exploración de las artes. Para la recolección de datos, se utilizaron diarios de campo y foros. El análisis de los datos se realizó mediante segmentos de unidades de análisis, agrupamiento de información y codificación. Los resultados mostraron que los estudiantes universitarios disminuyeron su estrés, y además alcanzaron mayor conciencia en sus emociones y un aumento en sus habilidades sociales.

2.4 Definición conceptual de las variables del estudio

Producto de la revisión bibliográfica y para concluir el marco teórico se presenta de forma concreta las definiciones de las variables del estudio (ver Tabla 1).

Tabla 1.*Definición conceptual de las variables del estudio*

Tipo de variable	Nombre	Definición conceptual
Variable independiente	Arteterapia	Herramienta que contribuye al bienestar y a la salud mental mediante la producción artística, además de propiciar espacios y momentos para la identificación y expresión de las emociones (Céspedes, 2021).
Variable dependiente	Estrés	“Relación particular entre el individuo y su entorno, el cual es evaluado por el propio sujeto como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus & Folkman, 1984, p.19).
Variable dependiente	Rendimiento académico	Indicador que describe el aprendizaje alcanzado por el estudiante en función del nivel de conocimientos demostrado en un área o asignatura al compararse con un criterio, norma de edad o nivel académico. (Jiménez, 2000).

CAPÍTULO III.

MÉTODO

3.1 Alcance del estudio

La presente investigación tiene como objetivo examinar el efecto de un taller basado en técnicas de arteterapia en el estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. El alcance del estudio es explicativo porque pretende explicar las relaciones de causa-efecto entre la aplicación de un taller basado en técnicas de arteterapia y los niveles de estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

3.2 Tipo de diseño

El presente estudio tiene un diseño experimental, ya que se manipulará intencionalmente una variable independiente (taller de arteterapia) y se medirá el efecto que esta tiene en las variables dependientes (estrés y rendimiento académico). Específicamente, se realizará un diseño con preprueba-posprueba y grupo control, en el que los participantes se asignarán al azar a los grupos (Hernández *et al.*, 2014).

3.3 Participantes

La muestra total estuvo compuesta por 100 estudiantes universitarios de la carrera de arquitectura de una universidad del norte de México. La forma de selección de la muestra fue no probabilística, ya que, por cuestiones de horario, se invitó a participar voluntariamente a alumnos que cursaban un turno específico. La muestra se dividió en dos grupos (experimental y de control), también de forma no probabilística, dado que se trabajó con grupos intactos. El único criterio de inclusión para que los estudiantes pudieran participar en el estudio fue ser estudiantes inscritos en la carrera de arquitectura de la universidad seleccionada y que firmaran, acorde a su edad, ellos mismos o sus padres, el consentimiento informado (ver Anexo 1). El sexo y la edad fueron indistintos. El criterio de exclusión fue que, al momento de la intervención, el estudiante estuviera

en tratamiento psicológico, psiquiátrico y/o farmacológico; no haber firmado el consentimiento informado, así como no haber contestado los instrumentos de medición en su totalidad.

El 60 % de los participantes eran del sexo femenino y el 40 % del sexo masculino. El grupo experimental contó con 21 (42 %) hombres y 29 (58 %) mujeres, y el grupo de control con 19 (38 %) hombres y 31 (62 %) mujeres. Los estadísticos descriptivos de la variable edad, tanto de la muestra total como del grupo experimental y del grupo de control, se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos para la variable edad

	Media	Mediana	Moda	DE	Mínimo	Máximo
Muestra total	18.65	18	18	1.579	15	25
Grupo Experimental	18.70	18	18	1.432	17	23
Grupo control	18.60	18	18	1.726	15	25

La distribución de la muestra respecto al semestre cursado se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos para la variable edad

Semestre	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Muestra total	30%	21%	42%	6%	1%
Grupo Experimental	26%	26%	42%	6%	0%
Grupo control	34%	16%	42%	6	2%

3.4 Instrumentos

Escala de Estrés Percibido (PSS14) de González y Landero (2007) (Perceived Stress Scale, PSS14). Esta escala fue desarrollada por Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983). En el presente estudio se utilizó la versión en español de González y Landero (2007), ubicada en el Anexo 2. La PSS14 consta de 14 ítems con formato de respuesta tipo Likert, con cinco opciones de respuesta:

Nunca (0), Casi nunca (1), De vez en cuando (2), A menudo (3) y Muy a menudo (4). La escala evalúa el grado en que los participantes valoran la frecuencia con la cual consideran las situaciones del último mes como fuera de control e impredecibles. Para obtener la puntuación total, se deben revertir las puntuaciones de los ítems negativos (4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13) y, posteriormente, sumar los 14 ítems. El rango de puntuación total varía de 0 a 56 puntos. Un mayor puntaje indica una mayor sintomatología de estrés percibido.

Subescala de Estrés de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (Depression Anxiety Stress Scale, DASS21) de Román, Santibáñez y Vinet (2016). Esta escala fue desarrollada por Lovibond y Lovibond (1995), pero en esta investigación se utilizó la versión en español de Román, Santibáñez y Vinet (2016), la cual se presenta en el Anexo 3. La DASS21 consta de 21 ítems con formato de respuesta tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta: No me ha ocurrido (0), Me ha ocurrido un poco (1), Me ha ocurrido bastante (2) y Me ha ocurrido mucho (3). El cuestionario consta de tres subescalas que miden los estados emocionales de depresión, ansiedad y estrés. Puede obtenerse un indicador general de síntomas emocionales sumando las puntuaciones de todos los ítems. Un mayor puntaje indica mayor grado de sintomatología. Asimismo, se puede evaluar cada subescala por separado, sumando las puntuaciones de los ítems correspondientes a cada una. Los ítems de la subescala de depresión son: 3, 5, 10, 13, 16, 17 y 21; los ítems de la subescala de ansiedad son: 2, 4, 7, 9, 15, 19 y 20; y los ítems de la subescala de estrés son: 1, 6, 8, 11, 12, 14 y 18.

Kardex académico. Para medir el rendimiento académico se utilizaron los promedios finales semestrales obtenidos del sistema diseñado para la administración de los servicios educativos en la universidad donde se llevó a cabo el estudio. En el caso de las mediciones antes de la intervención (preprueba), se utilizó el promedio de todas las calificaciones obtenidas en las distintas asignaturas en el semestre anterior a la intervención. En cuanto a las mediciones

posteriores al taller (posprueba), se usaron los promedios finales del semestre cursado durante la intervención.

Cuestionario de Evaluación para la Aplicación del Taller de Arteterapia. Este cuestionario fue diseñado para obtener una valoración del taller por parte de una muestra piloto. El instrumento, incluido en el Anexo 4, está compuesto de 13 preguntas, de las cuales 11 fueron cerradas con opciones de respuesta tipo Likert, con un recorrido de 1 a 10 puntos, donde 1 indica la valoración más baja y 10 la más alta. El cuestionario evalúa aspectos generales del taller, la experiencia de los participantes respecto a los ejercicios de arteterapia, la duración y el tiempo de realización de las actividades, el grado de complejidad, la dosificación de las actividades, el uso de música de fondo y el desempeño de la persona facilitadora. Asimismo, incluye dos preguntas abiertas con el fin de identificar áreas de mejora y recabar observaciones generales sobre las actividades realizadas.

3.5 Procedimiento

Para la aplicación de los instrumentos, se solicitaron previamente las autorizaciones necesarias a las autoridades académicas de la universidad participante, quienes designaron a los docentes que apoyaron la aplicación en sus grupos. La investigación se realizó de acuerdo con los principios éticos de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013), garantizando en todo momento la confidencialidad, la privacidad y la participación voluntaria de los estudiantes, respetando además los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia.

A los participantes se les explicó el propósito del estudio, el procedimiento y el uso de la información obtenida, asegurando que su participación no implicaba riesgos para su salud ni para su integridad. Asimismo, se les informó que podían retirarse de la investigación en cualquier momento.

La tasa de respuesta fue del 100 %, ya que todos los estudiantes invitados aceptaron participar y firmaron el consentimiento informado (ver Anexo 1). En el caso de los participantes

menores de edad, se proporcionó la misma información a sus padres y se les solicitó que ellos firmaran el consentimiento.

La investigación se dividió en tres fases para el logro de los objetivos.

3.5.1 Antes de la intervención

3.5.1.1 Recolección de datos

En un primer momento, se aplicaron la *Escala de Estrés Percibido (PSS14)* y la *Subescala de Estrés* de la *Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS21)* de forma autoadministrada, en línea y de manera presencial. Se utilizó una hora de clase para las evaluaciones. La recolección de los datos se realizó en la sala de cómputo de la facultad mediante la plataforma Google Forms, la cual fue configurada para evitar valores perdidos. Al mismo tiempo, se solicitó al Departamento de Escolar de la facultad donde estudian los participantes los promedios finales del semestre inmediato anterior. La recolección de datos se realizó en el mes de abril de 2024.

3.5.1.2 Diseño de la intervención

Elaboración del cuadernillo “Arteterapia. Libreto para Colorear”. Una vez realizada la primera evaluación de las variables, se diseñó un cuadernillo del taller a impartir. Para su elaboración, se realizó una búsqueda en literatura científica especializada para identificar las estrategias de arteterapia más efectivas para estudiantes universitarios con estrés. A partir de estas estrategias, se diseñó un diario de color o “cuadernillo” con actividades de pintura a base de la técnica de lápices de colores de artistas reconocidos (por ejemplo, Vasili Vasílievich Kandinsky y Vincent van Gogh). El cuadernillo fue el recurso didáctico base para el taller (ver Anexo 5).

Diseño del “Programa de Arteterapia”. Una vez que se contó con el cuadernillo, se estructuró el programa en un formato de carta descriptiva. Respecto al diseño del programa de arteterapia, se eligieron dinámicas y actividades que complementaran el contenido del cuadernillo y que, asimismo, incentivarán la expresión de emociones. De manera general, al inicio de cada

sesión se designó un tiempo para dar la bienvenida, realizar una dinámica de convivencia y explicar la modalidad de la sesión; y al cierre de las sesiones, se dejó un espacio para una dinámica que incentivara la reflexión y/o la retroalimentación de los participantes.

Prueba piloto. Se realizó una prueba del taller diseñado con una muestra piloto de 19 estudiantes con características similares a la muestra. Estudiantes de diversos semestres fueron invitados a participar de manera voluntaria, firmando un consentimiento informado. La prueba piloto se realizó en las instalaciones de la facultad participante y constó de cinco sesiones, con una duración aproximada de 2 horas y 30 minutos. A los participantes de la prueba piloto se les aplicaron los instrumentos de medición en línea; las actividades del cuadernillo de arteterapia se realizaron de forma presencial y, adicionalmente, se les pidió que contestaran el *Cuestionario de Evaluación para la Aplicación del Taller de Arteterapia* (ver Anexo 4), para que dieran su opinión respecto a la duración de las sesiones, las actividades de arteterapia, las imágenes del cuadernillo y el manejo de grupo de la persona a cargo. Este cuestionario permitió obtener información cuantitativa y cualitativa relevante para valorar la pertinencia, adecuación y aceptación del programa de arteterapia.

Los resultados del pilotaje brindaron información valiosa que condujo a la realización de ajustes en el programa y a la obtención de la versión final, con un total de 10 sesiones de 180 minutos de duración (ver Anexos 6 y 7).

3.5.2 Intervención

Para la implementación del taller de arteterapia, se realizó una sesión informativa con los 50 participantes del grupo experimental, en la que se les informó el objetivo del estudio, las actividades a realizar, el horario y el lugar de las sesiones.

Al finalizar esta sesión informativa, se siguieron los lineamientos éticos presentados al inicio de este apartado y se firmó el consentimiento informado (ver Anexo 3).

El taller de arteterapia constó de 10 sesiones, las cuales se llevaron a cabo en el mes de mayo de 2024 en las instalaciones de la facultad de arquitectura de la universidad participante, durante el turno vespertino. Las sesiones tuvieron una duración promedio de 180 minutos.

3.5.3 Después de la intervención

Al finalizar la implementación del taller de arteterapia en el grupo experimental, se procedió a la aplicación de los instrumentos de medición nuevamente (posprueba) a todos los participantes.

3.5.4 Análisis de datos

Para el análisis de datos, se exportaron los datos de la plataforma Google Forms al paquete IBM SPSS Statistics 24 para posteriormente analizar las puntuaciones y dar respuesta a los objetivos planteados.

En primera instancia se obtuvo la confiabilidad de los instrumentos con el alfa de Cronbach, tanto en la aplicación antes de la intervención, como después de la intervención. De acuerdo con DeVellis (2003), la confiabilidad de un instrumento se interpreta a partir del valor del coeficiente alfa de Cronbach, el cual permite estimar la consistencia interna de los ítems. En términos generales, valores por debajo de .60 se consideran inaceptables, coeficientes entre .60 y .65 resultan cuestionables, entre .65 y .70 son mínimamente aceptables, valores entre .70 y .80 se interpretan como adecuados o respetables, y coeficientes iguales o superiores a .80 indican una confiabilidad muy buena.

Para dar cumplimiento a los objetivos 1, 2, 4 y 5, que versan sobre examinar los niveles de estrés y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de los grupos control y experimental antes y después de la intervención, se realizaron análisis descriptivos (medias, mediana, moda, desviaciones estándar, mínimo y máximo).

Referente a los objetivos 6, 7, 8 y 9, cuyo propósito es analizar si existen diferencias significativas antes y después de la intervención en los niveles de estrés y el rendimiento

académico, tanto en el grupo experimental, como el en el grupo de control, se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas. Para poder afirmar que existen diferencias significativas, la t de student debe tener un nivel de significancia de $p < .05$. Además, se calculó el tamaño del efecto mediante la d de Cohen, con el fin de conocer la magnitud del los cambios observados. Siendo la interpretación de la d : puntajes ≥ 0.20 se interpretaron como efectos pequeños, ≥ 0.50 como efectos moderados y ≥ 0.80 como efectos grandes.

Finalmente, para dar respuesta a los objetivos 10 y 11, los cuales analizan si existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental después de la intervención, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes y se estimó de igual manera el tamaño del efecto de la intervención mediante la d de Cohen.

CAPÍTULO IV.

RESULTADOS

Previo al análisis de los objetivos, se evaluó la consistencia interna de los instrumentos utilizados, en ambos momentos. Tal como se muestra en la Tabla 4, los índices de consistencia interna fueron muy buenos en todos los casos.

Tabla 4.

Confiabilidad de las aplicaciones

Momento/ Instrumento	Alfa de Cronbach	Número de ítems
Preprueba <i>PSS14</i>	.819	14
Posprueba <i>PSS14</i>	.882	14
Preprueba <i>Subescala de Estrés el DASS21</i>	.825	7
Posprueba <i>Subescala de Estrés el DASS21</i>	.882	7

Para dar respuesta a los objetivos que precisan el análisis del nivel de las variables estrés y rendimiento académico en los grupos experimental y de control, antes y después de la intervención, se establecieron niveles de interpretación en terciles. Para la Escala de Estrés Percibido (*PSS14*), cuyo puntaje total oscila entre 0 y 56 puntos, se asignaron tres rangos: estrés bajo (0 a 18 puntos), estrés moderado (19 a 37 puntos) y estrés alto (38 a 56 puntos), donde valores más altos reflejan una mayor percepción de estrés en la vida cotidiana. Por su parte, el *DASS21*, en su subescala de estrés conformada por 7 ítems, presenta un puntaje mínimo de 0 y un máximo de 7; para su interpretación se establecieron tres niveles: estrés bajo (0 a 7), estrés moderado (8 a 14) y estrés alto (15 a 21). Estos rangos permitieron interpretar el nivel de estrés de los participantes de manera clara y congruente con la estructura de ambos instrumentos.

En relación con los objetivos *uno y dos*, se presenta la Tabla 5, donde ambos grupos (experimental y de control) mostraron niveles de estrés similares. En la variable estrés, el grupo experimental obtuvo una media de 25.74 en la PSS14 y de 6.86 en la Subescala de Estrés del DASS21, mientras que el grupo control registró medias de 27.18 y 7.28, respectivamente. En cuanto al rendimiento académico, los puntajes fueron de 80.02 para el grupo experimental y de 80.69 para el grupo de control, siendo mayor este último.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos de las variables antes de la intervención

	PSS14	PSS14	DASS21	DASS21	Prom	Prom
	Exp	Cont	Exp.	Cont	Exp	Control
Media	25.74	27.18	6.86	7.28	80.03	80.69
Mediana	25	21	6.5	7	83.10	83.35
Moda	32	21	8	7	80.60	80.60
Desv. Desviación	7.41	7,11	4.00	3.94	11.55	8.82
Mínimo	14	16	0	0	50.60	59.00
Máximo	45	43	17	17,00	97.80	94.50

a. Existen múltiples modas. Se muestra el valor más pequeño.

Una vez tomada la línea base de la investigación, se diseñó un taller dirigido a estudiantes universitarios, basado en técnicas de arteterapia, para disminuir los niveles de estrés (*objetivo tres*), mismo que fue puesto a prueba en una muestra piloto. Las acciones y/o cambios realizados al taller en función de los comentarios obtenidos de la prueba piloto en el Cuestionario de Evaluación para la Aplicación del Taller de Arteterapia fueron los siguientes:

1. Se calculó de mejor manera el tiempo promedio que toma la realización de cada actividad artística.
2. Se valoró el nivel de complejidad de cada boceto.

3. Se designaron los materiales más idóneos para las actividades artísticas (lápices de colores, marcadores, pasteles y/o pinturas).
4. Se observó la comodidad del espacio disponible para la aplicación del programa.
5. Se analizó la opción de poner música de fondo durante la realización de las actividades artísticas.
6. Se indagó sobre la funcionalidad y utilidad de las dinámicas de presentación para cada sesión.
7. Se examinó la funcionalidad de los trazos de inicio en cada actividad.
8. Se eligió el tipo de papel que se empleará en la realización de las actividades artísticas.

Como producto de los cambios realizados, se presentan los anexos 5 y 8, donde se ubican las dos partes constitutivas del Taller de Arteterapia: el cuadernillo “Arteterapia. Libreto para Colorear” y el “Programa de Arteterapia”.

A continuación, en cumplimiento del objetivo cuatro, se aplicó el Taller de Arteterapia a la muestra descrita en la sección de participantes, tal como se describe en la sección de procedimiento. Los resultados después de su evaluación se presentan a continuación.

Ahora bien, en relación con los objetivos cinco y seis y como se observa en la Tabla 6, los grupos de la investigación obtuvieron nuevamente puntajes similares. En la variable estrés, el grupo experimental obtuvo una media de 28.06 en la PSS14 y de 6.12 en la Subescala de Estrés del DASS21, mientras que el grupo control registró medias de 30.14 y 7.56, respectivamente. En cuanto al rendimiento académico, los puntajes fueron de 82.37 para el grupo experimental y de 81.98 para el grupo de control, siendo mayor este en el grupo experimental.

Tabla 6.*Estadísticos descriptivos de las variables después de la intervención*

	PSS14 Exp	PSS14 Control	Pre DASS21	DASS21 Control	Prom Exp	Prom Control
Media	28.06	30.14	6.12	7.56	82.37	81.98
Mediana	31	30	5	6	83.70	82.23
Moda	28 ^a	28 ^a	3	3	82.20	82.20
Desv. Desviación	10.51	8.67	4.18	4.95	11.59	9.71
Mínimo	0	0	0	0	50.50	52.20
Máximo	45	45	15	19	98.60	96.70

a. Existen múltiples modas. Se muestra el valor más pequeño.

Como se observa en las Tablas 5 y 6, en el grupo experimental se aprecia una ligera disminución del estrés en el DASS21 después de la intervención. Sin embargo, contrario a lo esperado, la media de estrés medida a través del PSS14 es mayor después de la intervención en este instrumento. En cuanto al promedio académico, sí se presentó un aumento de 2.34 puntos sobre 100. En el grupo de control se manifestó un incremento del estrés después de la intervención en ambos instrumentos. De manera similar a lo observado en el grupo experimental, en el grupo de control el promedio académico aumentó 1.29 puntos sobre 100.

Dado que los estadísticos descriptivos no ofrecen información inferencial que permita afirmar si realmente hubo diferencias significativas intragrupo en los grupos experimental y de control, antes y después de la intervención se realizaron pruebas t de Student (véanse las Tablas 7 y 8). Como puede constatar, en ninguno de los grupos se observaron diferencias significativas ($p < .05$) respecto a la variable estrés y los tamaños del efecto fueron débiles (véanse las Tablas 7 y 8). Es preciso hacer notar que las medias de estrés, en su mayoría, fueron mayores después de la

intervención, cuando lo esperado era que disminuyeran. Asimismo, las medias de rendimiento académico sí presentaron un aumento, aunque este no fue significativo.

Tabla 7.

Grupo experimental: diferencia de medias y tamaño del efecto en las variables, antes y después

		<i>t</i>	gl	Sig. (bilateral)	<i>d</i> de Cohen
Par 1	PSSS14 Preprueba - PSSS14 Posprueba	-1.363	49	.179	12.03641
Par 2	Preprueba DASS21 - Preprueba DASS21	.930	49	.357	5.62360
Par 3	Promedio Preprueba - Promedio Posprueba	-.916	49	.364	9.41

Tabla 8.

Grupo de control: diferencia de medias y tamaño del efecto en las variables, antes y después

		<i>t</i>	gl	Sig. (bilateral)	<i>d</i> de Cohen
Par 1	PSSS14 Preprueba - PSSS14 Posprueba	-1.640	49	.107	12.76
Par 2	Preprueba DASS21 - Preprueba DASS21	-.276	49	.784	7.17
Par 3	Promedio Preprueba - Promedio Posprueba	-.916	49	.364	9.41

Finalmente, para comparar el grupo de control con el grupo experimental respecto a los puntajes obtenidos en el estrés y en el rendimiento académico después de la intervención, se utilizó la *t* de Student para muestras independientes (ver Tabla 9).

Tabla 9.*Diferencias de medias entre grupo experimental y de control, después de la aplicación*

		Levene		prueba <i>t</i>		<i>d</i> de
		<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	gl	Sig. Cohen
PSS14	Se asumen varianzas iguales	,910	,342	-1,079	98	.283 9.64
Posprueba	No se asumen varianzas iguales			-1,079	94,593	.283
Preprueba	Se asumen varianzas iguales	,205	,651	-,529	98	.598 3.97
DASS21	No se asumen varianzas iguales			-,529	97,980	.598
Promedio	Se asumen varianzas iguales	1.385	.242	.217	98	.829 10.69
después	No se asumen varianzas iguales			.217	95.088	.829

CAPÍTULO V.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente tesis tuvo como propósito examinar el efecto de un taller de arteterapia orientado a la disminución de los niveles de estrés y a la mejora del rendimiento académico en estudiantes universitarios. Por lo cual se plantearon doce objetivos que se fueron cumpliendo uno a uno lo largo del diseño de esta tesis, como a continuación se menciona. Es preciso indicar que los análisis de consistencia interna de los instrumentos fueron muy buenos acorde con DeVellis (2003), lo que aporta certeza y confiabilidad a los resultados obtenidos.

En atención al *objetivo uno* que examina el estrés en estudiantes universitarios de los grupos control y experimental antes de la intervención, se observó que ambos grupos presentaron niveles de estrés moderados y comparables, de acuerdo con los criterios de interpretación establecidos para la *PSS14* y la subescala de estrés del *DASS21*. En la *PSS14*, el grupo experimental obtuvo una media de 25.74 y el grupo control de 27.18, ubicándose ambos dentro del rango de estrés moderado (19 a 37 puntos). De manera consistente, en el *DASS21* las medias fueron de 6.86 para el grupo experimental y 7.28 para el grupo control, correspondientes a niveles bajos a moderados de estrés. Estos resultados sugieren que, previo a la intervención, ambos grupos partían de condiciones similares en cuanto a estrés percibido, lo que permitió establecer una línea base homogénea. Dado que este objetivo fue de carácter descriptivo, no se planteó hipótesis específica, por lo que no aplica su aceptación o rechazo.

En relación con el *objetivo dos* que analiza el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de los grupos control y experimental antes de la intervención, se encontró que el grupo control presentó un promedio académico ligeramente superior ($M = 80.69$) en comparación con el grupo experimental ($M = 80.03$). Aunque esta diferencia no fue sometida a prueba inferencial

en esta etapa, los datos descriptivos evidencian una pequeña ventaja inicial del grupo control. Este hallazgo es relevante, ya que permite contextualizar los cambios posteriores y sugiere que el grupo experimental partía de un rendimiento académico ligeramente menor, lo cual refuerza la pertinencia de analizar la magnitud de la mejoría observada tras la intervención. Al igual que en el objetivo anterior, este análisis no se asoció a una hipótesis, por lo que no se establece aceptación o rechazo.

Posteriormente al diseño y aplicación del taller (*objetivos tres y cuatro*), al examinar los niveles de estrés en estudiantes universitarios de los grupos control y experimental (*objetivo cinco*), se identificó que ambos grupos continuaron ubicándose en niveles moderados de estrés según la *PSSI4*. No obstante, se observó un incremento en las medias de estrés percibido respecto a la preprueba, particularmente en la *PSSI4*, donde el grupo experimental alcanzó una media de 28.06 y el grupo control de 30.14. En contraste, la subescala de estrés del *DASS21* mostró una ligera disminución en el grupo experimental ($M = 6.12$) y un aumento en el grupo control ($M = 7.56$). Esta discrepancia entre instrumentos puede atribuirse a las diferencias conceptuales que evalúan, ya que la *PSSI4* se centra en la percepción global del estrés cotidiano, mientras que el *DASS21* evalúa síntomas específicos. La elevación general del estrés puede explicarse por variables como el momento de aplicación de la posprueba, realizada en mayo, periodo caracterizado por una alta carga académica.

En cuanto al *objetivo seis* que examina el rendimiento académico en estudiantes universitarios de los grupos control y experimental después de la intervención, los resultados mostraron un incremento en ambos grupos. El grupo experimental alcanzó una media de 82.37, mientras que el grupo control obtuvo 81.98. Aunque el grupo control presentó mejores promedios en la preprueba, el grupo experimental mostró una mayor ganancia absoluta (+2.34 puntos) en

comparación con el grupo control (+1.29 puntos). Este hallazgo sugiere que, aun cuando no se observaron diferencias significativas, el grupo experimental evidenció una mejoría académica superior, lo cual resulta relevante desde una perspectiva práctica y educativa.

Respecto al *objetivo siete*, al analizar si existen diferencias significativas en los niveles de estrés del grupo experimental antes y después de la intervención, la prueba *t* de Student para muestras relacionadas indicó que no existieron diferencias significativas en ninguno de los instrumentos de estrés (*PSSI4*: $t = -1.363$, $p = .179$; *DASS21*: $t = .930$, $p = .357$). En ambos casos, los tamaños del efecto, evaluados mediante la *d* de Cohen, fueron débiles, lo que indica que la magnitud del cambio fue pequeña. En consecuencia, la hipótesis H_1 se rechaza, ya que no se confirmaron diferencias significativas en los niveles de estrés del grupo experimental tras la intervención.

De manera similar, y en camino a la consecución del *objetivo ocho*, al examinar si existen diferencias significativas en los niveles de estrés del grupo control antes y después de la intervención, los resultados de la prueba *t* tampoco mostraron cambios estadísticamente significativos (*PSSI4*: $t = -1.640$, $p = .107$; *DASS21*: $t = -.276$, $p = .784$), con tamaños del efecto débiles según la *d* de Cohen. Por lo tanto, la hipótesis H_2 se acepta, al confirmarse la ausencia de diferencias significativas en este grupo.

El *objetivo nueve* analiza si existen diferencias significativas en el rendimiento académico del grupo experimental antes y después de la intervención, la prueba *t* para muestras relacionadas indicó que el aumento observado en el promedio académico no fue estadísticamente significativo ($t = -.916$, $p = .364$), con un tamaño del efecto débil según la *d* de Cohen. A pesar de ello, el incremento descriptivo sugiere una tendencia positiva. No obstante, desde el punto de vista inferencial, la hipótesis H_3 se rechaza, ya que no se encontraron diferencias significativas.

Igualmente, al analizar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico del grupo control antes y después de la intervención (*objetivo diez*), los resultados indicaron ausencia de significancia estadística ($t = -.916, p = .364$), con un tamaño del efecto igualmente débil. En consecuencia, la hipótesis H_4 se acepta, al confirmarse que no existieron diferencias significativas.

Acorde con el *objetivo*, al examinar si existen diferencias significativas entre el grupo control y el experimental en los niveles de estrés después de la intervención, la prueba t de Student para muestras independientes mostró que no existieron diferencias significativas en la *PSSI4* ($t = -1.079, p = .283$) ni en el *DASS21* ($t = -.529, p = .598$). Los tamaños del efecto, evaluados mediante la d de Cohen, fueron pequeños, lo que indica que las diferencias entre grupos son espurias. En consecuencia, la hipótesis H_5 se rechaza, ya que no hay diferencias significativas entre los grupos.

De igual manera, y para alcanzar el último objetivo, al analizar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico entre el grupo control y el experimental después de la intervención, los resultados indicaron ausencia de diferencias significativas ($t = .217, p = .829$), con un tamaño del efecto pequeño según la d de Cohen. Este resultado sugiere que, aunque el grupo experimental mostró una mayor mejoría, dicha diferencia no fue suficiente, por lo que la hipótesis H_6 se rechaza.

Desde una perspectiva contextual, es importante considerar que la primera medición se realizó en abril y la segunda en mayo, periodo en el que los estudiantes de arquitectura suelen experimentar un aumento considerable del estrés académico debido a la entrega de proyectos finales, maquetas y evaluaciones integradoras. Diversos estudios han señalado que los estudiantes de arquitectura presentan niveles elevados de estrés en etapas finales del semestre debido a la alta carga de trabajo, exigencias creativas y presión por el desempeño (Peña-Paredes. *et al.*, 2018b;

Salama, 2015), lo cual podría explicar el incremento general del estrés observado, independientemente de la intervención.

De manera general, los resultados de la presente investigación permiten concluir que la aplicación del taller basado en técnicas de arteterapia no generó cambios estadísticamente significativos en la disminución del estrés ni en el incremento del rendimiento académico de los estudiantes universitarios participantes. No obstante, se identificaron ciertas tendencias que resultan relevantes y que aportan información útil para la reflexión y la toma de decisiones en el ámbito educativo, particularmente en contextos académicos caracterizados por una alta carga de trabajo, como es el caso de la carrera de arquitectura.

Desde una perspectiva teórica, los hallazgos sugieren que el estrés académico es un fenómeno complejo y multifactorial, cuya manifestación no depende únicamente de intervenciones de corta duración, sino que se ve influida por factores contextuales, temporales y propios de la disciplina que cursan los estudiantes. En el plano metodológico, esta investigación aporta elementos que destacan la importancia de considerar el momento en el que se realizan las mediciones, así como la pertinencia de emplear instrumentos que evalúen distintas dimensiones del estrés para lograr una comprensión más integral del fenómeno.

En el ámbito práctico, si bien no se observaron diferencias significativas entre los grupos, el grupo experimental presentó una ligera mejora en el rendimiento académico en comparación con el grupo control, lo cual sugiere que las técnicas de arteterapia podrían generar beneficios graduales o sutiles que requieren intervenciones más prolongadas o bien el acompañamiento de otras estrategias de apoyo académico y emocional. Asimismo, los resultados permiten visibilizar la necesidad de fortalecer acciones de apoyo emocional dirigidas a estudiantes de arquitectura, especialmente durante periodos críticos del semestre académico.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el uso de un muestreo no probabilístico, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones universitarias, así como la utilización de instrumentos de autorreporte, los cuales pueden verse influenciados por la percepción subjetiva de los participantes. De igual forma, la delimitación teórica se centró en un enfoque cognitivo-emocional del estrés, y desde el punto de vista metodológico se optó por un diseño cuasiexperimental con mediciones pre y post intervención.

Finalmente, para futuras investigaciones se recomienda ampliar el tamaño de la muestra, considerar diseños longitudinales, incorporar medidas fisiológicas de estrés y extender la duración de las intervenciones basadas en arteterapia. A pesar de que los resultados obtenidos no fueron los esperados, el presente estudio aporta evidencia empírica relevante sobre el estrés académico en estudiantes universitarios y contribuye a la apertura de nuevas líneas de investigación relacionadas con el uso de intervenciones artísticas en contextos universitarios.

REFERENCIAS

- Adams, J. (1998). Estrés. Un amigo de por vida. Editorial Kier.
- Admin, & Admin. (2023, 31 mayo). El dormitorio en Arlés II - Museo Van Gogh. Museo Van Gogh. <https://museovangogh.org/cuadros/el-dormitorio-en-arles/>
- Aguilera, A., Molina, J. & Méndez, K. (2019). Efectividad del arte terapia para la reducción del estrés: El caso de las estudiantes de 5to año de Medicina de FAREM-Estelí, que realizaron prácticas en el Hospital Escuela San Juan de Dios, periodo octubre 2018 - abril 2019. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Nicaragua]. Repositorio Institucional de la UNAN-Managua.
- Aldana, J. A., Morales, F. M., & Pérez, M. L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(2), 556–575.
- Álvarez, G. (1989). *Un enfoque psiconeuroendocrino*. La Habana: Científico Técnica.
- Armenta, C. N., Barrón, K. E., & Domínguez, J. L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios: Un análisis desde la psicología educativa. *Revista de Educación y Desarrollo*, 54, 23–34.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Asociación Británica de Terapeutas del Arte (2015). What is Art Therapy? <https://www.baat.org/About-Art-Therapy>

Asociación Estadounidense de Arte Terapia (2018). Definition of Art. <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>

Attard, A., & Larkin, M. (2016). Art therapy for people with psychosis: A narrative review. *The Arts in Psychotherapy*, 47, 1–10. <https://es.scribd.com/document/402507610/art-therapy-pembanding-docx>

Ávila Arellan, N. (2013). Manejo del estrés bajo un enfoque artístico y terapéutico: una nueva propuesta para la psicología. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio Institucional Universidad Autónoma del Estado de México.

Barcos pesqueros en la playa - Poster de Vincent van Gogh. (2019, 27 julio). <https://www.reprodart.com/a/vincent-van-gogh/barcos-pesqueros-playa.html>

Barraza, A., Hernández, J., & González, M. (2015). Estrés académico: Conceptualización y medición. *Revista de Psicología Educativa*, 21(2), 65–75.

Barrón, K. E., & Armenta, C. N. (2021). Factores asociados al estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 89–104.

Basantes, A. V., Vega, C. E., & López, M. P. (2020). Estrés académico y desempeño escolar en estudiantes universitarios. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(1), 45–58.

Beck, A. T., Taylor, C., & Robbins, M. (2003). Missing links: Cognition, emotion, and behavior. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 17(4), 371–379.

- Beerse, M. E., Van Lith, T., & Stanwood, G. D. (2020). Art therapy for stress reduction: A systematic review. *Arts & Health*, 12(2), 87–101. <https://doi.org/10.1080/17533015.2019.1643795>
- Bermúdez, V. E. (2018). ANSIEDAD, DEPRESIÓN, ESTRÉS y AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA. RELACIÓN, IMPLICACIONES y CONSECUENCIAS EN LA EDUCACIÓN PRIVADA. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (26), 37–52. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/5351>
- Berrio, N. & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3 (2), 67-82.
- Borges, A., & Melgosa, J. (2017). Estrés y afrontamiento en universitarios. *Revista de Psicología*, 35(1), 75–94.
- Caldera, J. & Pulido, B. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7. https://www.researchgate.net/publication/291048965_Niveles_de_estres_y_rendimiento_academico_en_estudiantes_de_la_carrera_de_Psicologia_del_Centro_Universitario_de_Los_Altos
- Ciasca, E., Ferreira, R., Santana, C., Forlenza, O., Dos Santos, G. & Brum, P.(2018). Art therapy as an adjuvant treatment for depression in elderly women: a randomized controlled trial. *Braz. J. Psychiatry* 40, 256–263. doi: 10.1590/1516-4446-2017-2250
- Cockerham, W. C. (2001). *Handbook of medical sociology*. New York, NY: Prentice Hall.
- Cohen, S.; Kamark, T. y Mermelstein, R. (1983) A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 285-396.

Collados Sánchez, J. M., & García Cutillas, N. (2012). Riesgo de estrés en estudiantes de Enfermería durante las prácticas clínicas. *Revista Científica de Enfermería*, 4, 1-10.
<http://hdl.handle.net/10045/44867>

Cool Stripes - Wassily Kandinsky. (s. f.). <https://www.reprodart.com/a/wassily-kandinsky/khlestreifen.html>

Cosme, Mariana. (2013). El uso de la arteterapia como alternativa psicoterapéutica en el área clínica de la psicología: un estudio de caso. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Crone, D., O'Connell, E., Tyson, P., Clark-Stone, F., Opher, S., & James, D. (2013). 'Art Lift' intervention to improve mental well-being: an observational study from U.K. general practice. *Int. J. Ment. Health Nurs.* 22, 279–286. doi: 10.1111/j.1447-0349.2012.00862.x

Dalley, T. (1986). *El arte como terapia*. Herder.

Deshmukh, S. R., Holmes, J., & Cardno, A. (2018). Art therapy for mental health problems. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (3), CD011073.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Sage.

Dilawari, K. & Tripathi N. (2014). Art therapy: A creative and expressive process. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(1), 81-85.

Domínguez, J. L., Armenta, C. N., & Barrón, K. E. (2015). Estrés académico en universitarios mexicanos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(2), 135–156.

Domínguez-Toscano, P. (2004). Arteterapia. Principios y aplicación. Gráficas Gilmo.

Drake, J. & Winner, E. (2012a). Confronting sadness through art-making: Distraction is more beneficial than venting. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 6(3), 255-261. 10.1037/a0026909

Edwards, J. R., & Cooper, C. L. (1988). The impacts of positive psychological states on physical health: A review and theoretical framework. *Social Science & Medicine*, 27(12), 1447-1459. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(88\)90212-2](https://doi.org/10.1016/0277-9536(88)90212-2)

Espinosa-Castro, J. F. (2020). Estrés académico y desempeño escolar. *Educación y Ciencia*, 9(52), 89–101.

Estrada, E. G., Mamani, M., Gallegos, N., Mamani, H., & Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *AVFT – Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/22351

Estudio de color: cuadrados con círculos concéntricos - Wassil. . . (s.f.). HA! <https://historia-arte.com/obras/estudio-de-color-cuadrados-con-circulos-concentricos>

File:Vincent van Gogh - The hill of Montmartre with stone quarry - Google Art Project.jpg - Wikimedia Commons. (s.f.). https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vincent_van_Gogh_-_The_hill_of_Montmartre_with_stone_quarry_-_Google_Art_Project.jpg

Folkman, S., & Moskowitz, J. (2000). Stress, positive emotion and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 9(4), 115-118. <http://www.bioenergeticaesocieta.it/docs/4518857.pdf>

Fortifications of Paris with Houses, 1887 - Vincent van Gogh - WikiArt.org. (s. f.).

<https://www.wikiart.org/en/vincent-van-gogh/fortifications-of-paris-with-houses-1887>

Francisco-Méndez, A. (2015). Estrés académico en educación superior. *Revista de Psicología Educativa*, 21(1), 23–31.

García, P., Cano, L., López, S., Castillo, Y., Gutiérrez, G., & Jiménez, A. (2017). Nivel de estrés y consumo de alcohol en estudiantes universitarios. *Paraninfo Digital*, 11(27). <http://www.index-f.com/para/n27/118.php>

García, R., Pérez, L., & Rodríguez, M. (2017). Estrés académico y estrategias de afrontamiento. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 89–103. González, M. T., & Landero, R. (2005). Estrés percibido y salud. *Salud Mental*, 28(4), 45–52.

González, M. & Landero, R. (2005). El papel del estrés y otras variables en la salud. En A. Contreras y L. Oblitas (Eds.), *Terapia cognitivo conductual: Teoría y práctica*. Bogotá, Colombia: Psicom Editores.

González, M. T., & Landero, R. (2007). Propiedades psicométricas de la PSS14. *Salud Mental*, 30(5), 68–75.

González, M. T., Landero, R., & Ruiz, J. (2008a). Estrés percibido y bienestar psicológico. *Revista de Psicología*, 17(1), 23–35.

González, M., Landero, R., & Ruiz, M. (2008b). Modelo estructural predictor de la salud mental y física en mujeres. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(2), 101-108. <http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v23n2/05.pdf>

- Gozalo, M., León, M., & Moya, S. (2022). Estrés académico postpandemia. *Revista de Psicología Educativa*, 28(1), 1–9.
- Grasso, J. (2020). Art therapy and emotional regulation. *The Arts in Psychotherapy*, 67, 101622.
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*, 11(20), 87-102.
- Guadarrama, R., Márquez, O., Mendoza, S., Veytia, M., Serrano, J., & Ruiz, J. (2012a). Acontecimientos estresantes, una cuestión de salud en universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4), 1532-1547.
- Guadarrama, R., Ponce, M., & Pérez, L. (2012b). Estrés académico en universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 95–107.
- Gutiérrez, H. & Amador, M. (2016). Estudio del estrés en el ámbito académico para la mejora del rendimiento estudiantil. *QUIPURAMAYOC*, 24(45), 23-28
- Gutiérrez, M. & Ángeles, Y. (2012). Consecuencias relacionadas con el estrés laboral-organizacional”. Trillas.
- Hattori, H., Hattori, C., Hokao, C., Mizushima, K., & Mase, T. (2011). Controlled study on the cognitive and psychological effect of coloring and drawing in mild Alzheimer’s disease patients. *Geriatr Gerontol Int*, 11, 431–437. doi: 10.1111/j.1447-0594.2011.00698.x
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

- Holmqvist, G. & Lundqvist, C. (2012). Is there evidence for the use of art therapy in treatment of psychosomatic disorders, eating disorders and crisis? A comparative study of two different systems for evaluation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53 (1), 47-53. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00923.x>
- Hu, J., Zhang, J., Hu, L., Yu, H., & Xu, J. (2021a). Art therapy: a complementary treatment for mental disorders. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2021.686005
- Hu, Y., Zhang, Y., & Wang, J. (2021b). Academic stress and mental health. *Frontiers in Psychology*, 12, 647879.
- Huet, V. & Holttum, S. (2016). Art therapy-based groups for work-related stress with staff in health and social care: An exploratory study. *The Arts in Psychotherapy*, 50, 46-57. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.06.003>
- Huss, E., Nuttman-Shwartz, O. & Altman, A. (2012). The role of collective symbols as enhancing resilience in children's art. *The Arts in Psychotherapy*, 39 (1), 52-59. 10.1016/j.aip.2011.11.005
- Jalambadani, Z. (2020). Art therapy based on painting therapy for the improvement of autistic children's social interactions in Iran. *Indian J. Psychiatry* 62, 218–219. doi: 10.4103/psychiatry.indianjpsychiatry_215_18
- Jarreau, G. & Pain, S. (1995). Una psicoterapia por el arte: teoría y técnica. Nueva visión.
- Jiménez, M. (2000a). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.

- Jiménez, M. (2000b). Evaluación del rendimiento académico. *Revista de Educación*, 321, 45–61.
- Kim, S. (2013). A randomized, controlled study of the effects of art therapy on older Korean-Americans' healthy aging. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 158-164. 10.1016/j.aip.2012.11.002
- Kirchner, T. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123–145.
<https://www.redalyc.org/pdf/213/21328600007.pdf>
- Klein, P. (2006). Arteterapia, una introducción. Octaedro.
- Lara, C. M., Verduzco, M., Acevedo, M. & Cortés, J. (1993a). Validez y confiabilidad del inventario de autoestima Coopersmith para adultos en población mexicana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(2), 247-255. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1994-86313-001>
- Lara, R., Estrada, M., & Andrade, P. (1993b). Rendimiento académico en educación superior. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(2), 201–215.
- Lazarus, R. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York, NY: Springer.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.
- Lee, R. (2010) El Síndrome del Superestrés. Ediciones Urano.
- Lefèvre, A., Ledoux, M., & Filbet, M. (2016). Art therapy and stress reduction. *Palliative Medicine*, 30(1), 1–3.

- Lemus, M., Torres, J., & Pérez, A. (2019). Estrés académico en universitarios mexicanos. *Revista de Educación Superior*, 48(189), 45–60.
- Licht-Ardila, L., Gómez, J., & Rincón, C. (2021). Estrés académico y bienestar psicológico. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 1–22.
- López, M. & Ávalos, L. (2024). La arteterapia en entornos universitarios y su incidencia en el manejo del estrés. En Pérez, P., Islas, C., Rojas, G. y Maricel (Eds.), *Artes y educación: herramientas para la acción pedagógica* (pp.39-50). Cromberger Editores e Impresores.
- López, M. (2009). *La intervención Arteterapeutica y su metodología en el contexto profesional español*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Portal de la Investigación de la Universidad de Murcia.
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*. Psychology Foundation.
- Lupien, S., McEwen, B., Gunnar, M. & Heim, C. (2014). El estudio científico del estrés crónico en neurociencias y psicooncología. *Persona*, (17), 53–70.
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147137147003.pdf>
- Malchiodi, C. (2003). *Manual de terapia de arte*. Guilford Press.
- Marty, C., Lavín, M., Figueroa, M., Larraín de la C, D., & Cruz, C. (2005a). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista Chilena de Neuro Psiquiatría*, 43(1), 25-32.
<https://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v43n1/art04.pdf>

- Marty, M., Lavie, E., & Rolland, B. (2005b). Art therapy and emotional expression. *European Psychiatry*, 20(3), 225–231.
- Marxen, E. (2011). Diálogos entre arte y terapia. Del arte “psicótico” al desarrollo de la Arteterapia y sus aplicaciones. Gedisa.
- MeisterDrucke. (s. f.). Study for Winter No. II, 1910-1911 by Wassily Kandinsky. MeisterDrucke. <https://www.meisterdrucke.uk/fine-art-prints/Wassily-Kandinsky/1187941/Study-for-Winter-No.-II,-1910-1911.html>
- Mendoza, M., Pérez, L., & Salas, R. (2010). Estrés académico en universitarios. *Revista de Psicología*, 19(1), 33–48.
- Mennin, D. S., Holaway, R. M., Fresco, D. M., Moore, M. T., & Heimberg, R. G. (2008a). Delineating components of emotion regulation. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(5), 866–883.
- Mennin, D., Heimberg, R., Fresco, D., & Ritter, M. (2008b). Is generalized anxiety disorder an anxiety or mood disorder? Considering multiple factors as we ponder the fate of GAD. *Depress Anxiety*, 25, 289-99. doi: 10.1002/da.20493
- Mercer, A., Warson, E. & Zhao, E. (2010). Visual journaling: An intervention to influence stress, anxiety and effect levels in medical students. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 143- 148. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2009.12.003>
- Monterroza, E., Ulloque, L., & Carriazo, S. (2019). Estrés académico y salud mental. *Salud Uninorte*, 35(1), 23–35.

- Morazán, J. (2013). Arteterapia y procesos creativos. *Revista de Arte y Psicología*, 5(2), 45–59.
- Morazán, S. (2013). *Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas en las instituciones de educación media del municipio de Danlí*. [Tesis de Maestría en Investigación Educativa]. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, República de Honduras.
- Online store. (s. f.). https://thelikeevs.click/product_tag/83176453.html
- Papangelo, P., Baldoni, R., & Fagioli, F. (2020a). Art therapy interventions. *Arts & Health*, 12(3), 201–215.
- Papangelo, P., Pinzino, M., Pelagatti, S., Fabbri-Destro, M., & Narzisi, A. (2020b). Human figure drawings in children with autism spectrum disorders: a possible window on the inner or the outer world. *Brain Sci.* 10 (398). doi: 10.3390/brainsci10060398
- Peña-Paredes, E., Bernal, L. I., Pérez, R., Reyna, L., & García, K. (2018a). Estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. Nure Investigación: *Revista Científica de Enfermería*, 15(92).
- Peña-Paredes, M., González, M., & Landero, R. (2018b). Estrés académico y afrontamiento. *Salud Mental*, 41(3), 123–130.
- Polo, L. (2000). Tres aproximaciones al Arte Terapia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12. 311-319
- Polo, M. I., Hernández, J., & Pozo, C. (2022). Estrés académico en universitarios. *Educación XXI*, 25(1), 123–145.

- Regehr, C., Glancy, D. & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1). 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>
- Richardson, P., Jones, K., Evans, C., Stevens, P., & reeRowe, A. (2009). Exploratory RCT of art therapy as an adjunctive treatment in schizophrenia. *J Ment. Health* 16, 483–491.
- Rivas, L., González, M., & Delgado, J. (2010). Rendimiento académico en educación superior. *Revista de Educación*, 352, 213–235.
- Rivas, T., González, M., & Delgado, M. (2010). Descripción y propiedades psicométricas del Test de Evaluación del Rendimiento Académico (TERA). *Revista Interamericana de Psicología*, 44 (2), 279-290.
- Rojas, C., & Galván, J. (2020). Estrés académico y afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 1–11.
- Rojas, C., Galván, J., & López, M. (2020). Estrés académico en universitarios mexicanos. *Revista de Psicología*, 29(2), 45–58.
- Rojas, G., & Galván, L. (2020). Arteterapia: una experiencia de implementación remedial voluntaria en universitarios. *Ride. Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21).
- Román, C., y Hernández, Y. (2011a). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2).

- Román, F., & Hernández, Y. (2011b) Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 4(2), 25–36.
- Román, F., Santibáñez, C., & Vinet, E. (2016). Estrés académico en estudiantes universitarios chilenos. *Revista de Psicología*, 25(1), 1–15.
- Ruchkin, V., Eisemann, M., & Hägglöf, B. (2000a). Coping styles and academic stress. *Journal of Adolescence*, 23(5), 605–615.
- Ruchkin, V., Eisemann, M., & Hägglöf, B. (2000b). Coping styles and psychosomatic problems: Are they related?. *Psychopathology*, 33(5), 235-239. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10965279>
- Ruiz, J. (2018). Estrés y bienestar psicológico. *Revista de Psicología de la Salud*, 30(2), 123–135.
- Salama, A. M. (2015). *Spatial design education: New directions for pedagogy in architecture and beyond*. Ashgate.
- Salud mental. (s. f.). OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud. <https://www.paho.org/es/temas/salud-mental>
- Sánchez-Villena, A. (2018). Relación entre estrés académico e ideación suicida en estudiantes universitarios. *Eureka*, 15(1), 27-38.
- Sandín, B. (1999). Estrés: Concepto y evaluación. *Clínica y Salud*, 10(1), 1–22.
- Sandín, B. (2003) El estrés: Un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(1), 141-157. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/337/33730109.pdf>

- Sandoval, A. & Rojas, G. (2023). Arteterapia: herramienta de apoyo en la salud mental en el alumnado universitario. En Tolano, E., Islas, C., Serna A., Galindo, G., Mejía, D. (Eds.), Bienestar físico, psicológico y desarrollo del arte en ambientes universitarios. Cromberger Editores e Impresores.
- Sarid, O. & Huss, E. (2010). Trauma and acute stress disorder: A comparison between behavioral intervention and art therapy. *Arts in Psychotherapy*, 37(1), 8-12.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2009.11.004>
- Selye, H. (1956). El estrés de la vida. McGraw-Hill
- Shelley, T. (2007). Psicología de La Salud. Mc Graw Hill.
- Shukla, A., Choudhari, S., Gaidhane, A., & Syed, Z. (2022). Role of Art Therapy in the Promotion of Mental Health: A Critical Review. *Cureus*, 14(8), 1-6. DOI 10.7759/cureus.28026
- Silva-Ramos, M., López-Cocotle, J., & Columba, M. (2020a). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/674/67462875008/67462875008.pdf>
- Silva-Ramos, M., López-Cocotle, J., & Meza-Zamora, M. (2020b). Estrés académico en universitarios mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 1–11.
- Stover, C. S., Hall, C., McMahon, T. J., & Easton, C. J. (2014). Emotional regulation and stress. *Journal of Family Psychology*, 28(4), 517–528.

- Stover, J., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freiberg, A. & Fernández, M. (2014). Rendimiento académico. Estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 11 (2), 10-20.
- Sy, A. (2016a). Una aproximación a la diversidad de perspectivas en torno a la atención del sufrimiento psíquico desde el arte. *Revista de Salud Pública*, 20(2), 22-39. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/110151>
- Sy, J. (2016b). Art therapy in higher education. *International Journal of Art Therapy*, 21(2), 65–75.
- Tacilla, M., Salas, J., & Hernández, M. (2020). Estrés académico y salud mental. *Revista Peruana de Psicología*, 26(1), 45–60.
- Taller Mexicano de Arteterapia. (2024, 3 julio). Inicio - Taller Mexicano de Arteterapia A.C. Taller Mexicano de Arteterapia A.C. <https://arteterapia.com.mx/>
- Tejedor, F. (1998). Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F. J. (1998). Evaluación del rendimiento académico. *Revista de Educación*, 316, 35–55.
- The British Association of Art Therapists | BAAT. (2026, 5 enero). The British Association of Art Therapists. <https://baat.org/>
- Tong, J., Yu, W., Fan, X., Sun, X., Zhang, J., & Zhang, J. (2020). Impact of group art therapy using traditional Chinese materials on self-efficacy and social function for individuals diagnosed with schizophrenia. *Front Psychol*, 11, 571124. doi: 10.3389/fpsyg.2020.571124

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2024, 16 octubre). *Arte Terapia - Universidad Autónoma de Nuevo León*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
https://www.uanl.mx/educacion_co/arteterapia/

Universidad de Monterrey. (s.f.). *Arte Terapia para Adultos y Adultos Mayores* | UDEM.
<https://www.udem.edu.mx/es/educacion-continua/arteterapia-para-adultos-y-adultos-mayores>

Vaartio-Rajalin, H., Santavirta, N., & Järnefelt, H. (2020). Art therapy in education. *Arts & Health*, 12(1), 1–15.

Vanegas, M. & González, M. (2014). Efecto de la actividad gráfica en las emociones y el estrés. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, (9). 145-154.
https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2014.v9.47488

Vanegas, M., Quezada, L. & González, M. (2016) Actividades artístico-recreativas y estrés percibido. *Ansiedad y Estrés*, 22. 68-73. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2016.10.002>

Vanegas, J., Martínez, P., & Pérez, R. (2017a). Estrés académico y afrontamiento. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45–58.

Vanegas, M., González, M. & Landero, R. (2017b). Un modelo estructural sobre la reducción del estrés utilizando material artístico. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 12, 79-94. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view...>

Vanegas-Farfano, J., Martínez, P., & Pérez, R. (2017c). Academic stress and coping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 1–12.

Villa, A. (2020). Arteterapia y educación emocional. *Revista Española de Arteterapia*, 15(1), 23–38.

Visnola, D., Sprudza, D. Arija, M. & Pike, A. (2010a). Effects of art therapy on stress and anxiety of employees. *Proceedings of the Latvian Academy of Sciences*, 64, 85-91. 10.2478/v10046-010-0020-y

Visnola, D., Sprudzāne, J., & Pļavniece, M. (2010b). Art therapy for stress reduction. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 129–133.

Wassily Kandinsky: Nach Rechts - nach Links 1932 | ARTGalerie.de. (s. f.).
https://www.artgalerie.de/wandbilder-motiv/abstrakte-kunst/muster/wassily-kandinsky-nach-rechts-nach-links-1932/a1142426?srsId=AfmBOoqQdsFLFpcHwjA91pwNs27fb82qBFu_k2J7GZkFWJANtnPxn1YV

Wikipedia contributors. (s. f.). File:Vincent van Gogh - Still Life with Quinces - Google Art Project.jpg - Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/File:Vincent_van_Gogh_-_Still_Life_with_Quinces_-_Google_Art_Project.jpg

Willcox, M. (2011). *Art therapy and emotion regulation*. Routledge.

World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194.

Zamora, A. (1998). Evaluación del rendimiento académico universitario. *Revista de Educación*, 317, 89–102.

Zinker, J. (1979). El proceso creativo de la terapia gestáltica. Paidós.

Zurita, R. (2013). *El estrés en las mujeres y el Arteterapia como una técnica de intervención*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Nacional PUCE.
<https://repositorio.puce.edu.ec/items/17bc6782-330b-4277-9c8a-5a6e9bae822d>

Anexo 1

DeVellis S

Carta de consentimiento informado del estudiante

El estudio de investigación titulado “Diseño de un taller de arteterapia para disminuir el estrés en estudiantes universitarios y mejorar su rendimiento académico” consiste en diseñar y aplicar un modelo de intervención a través del arte, el cual incide en el estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, y comprobar su eficacia. Este estudio está siendo desarrollado por la maestra Fermina Hinojosa Vázquez, quien actualmente cursa el sexto semestre del Doctorado en Psicología con Orientación en Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, teniendo como asesora de tesis a la Dra. Mónica Azucena Castillo de León, investigadora y catedrática de la Facultad de Psicología de la UANL.

Qué representa participar en el estudio:

- Participar en el grupo control (modalidad en línea) o en el grupo experimental (modalidad presencial).
- Contestar un cuestionario de datos generales y un instrumento de evaluación bajo la modalidad en línea (grupo control y grupo experimental).
- Si usted es candidato para participar en la aplicación de la intervención, se le informará el mismo día de la realización del cuestionario (grupo experimental).
- Constará de un total de 10 sesiones de dos horas cada una, distribuidas del 6 al 22 de mayo del año en curso, en el horario que se establezca (grupo experimental).
- La aplicación consistirá en la realización de un taller donde se llevarán a cabo actividades que consisten en aplicar color a un cuadernillo de actividades con lápices de colores, en réplicas de obras de pintores reconocidos, actividades que pueden ser realizadas sin tener habilidades artísticas, ya que no serán evaluadas (grupo experimental).

Además, entiendo que en el presente estudio se puede derivar el siguiente beneficio. Es posible que ayude a reducir la sintomatología de algún malestar emocional, así como a retroalimentar la metodología de la aplicación de la intervención. Toda la información que sea proporcionada será tratada con estricta confidencialidad, salvaguardando la identidad de los participantes, y únicamente será utilizada para los fines del estudio. Si considera estar de acuerdo en participar en el mencionado estudio de investigación, favor de firmar de conformidad.

NOMBRE DEL PARTICIPANTE

DIRECCIÓN:

FECHA: _____

FIRMA DEL PARTICIPANTE _____

AUTORIZACIÓN DE PADRE, MADRE O TUTOR _____

GRUPO CONTROL _____

GRUPO EXPERIMENTAL _____

Anexo 2

Escala de Estrés Percibido (PSS14) de González y Landero (2007)

Adaptation of the PSS (14 items) for Mexico [in Spanish]

Marca la opción que mejor se adecúe a tu situación actual, teniendo en cuenta <i>el último mes</i>. <i>Durante el último mes:</i>	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
E1. ¿Con qué frecuencia has estado afectado/a por algo que ha ocurrido inesperadamente?	0	1	2	3	4
E2. ¿Con qué frecuencia te has sentido incapaz de controlar las cosas importantes de tu vida?	0	1	2	3	4
E3. ¿Con qué frecuencia te has sentido nervioso/a o estresado/a (lleno de tensión)?	0	1	2	3	4
E4. ¿Con qué frecuencia has manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	0	1	2	3	4
E5. ¿Con qué frecuencia has sentido que has afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en tu vida?	0	1	2	3	4
E6. ¿Con qué frecuencia has estado seguro/a sobre tu capacidad de manejar tus problemas personales?	0	1	2	3	4
E7. ¿Con qué frecuencia has sentido que las cosas te van bien?	0	1	2	3	4
E8. ¿Con qué frecuencia has sentido que no podías afrontar todas las cosas que tenías que hacer?	0	1	2	3	4
E9. ¿Con qué frecuencia has podido controlar las dificultades de tu vida?	0	1	2	3	4
E10. ¿Con qué frecuencia has sentido que tienes el control de todo?	0	1	2	3	4
E11. ¿Con qué frecuencia has estado enfadado/a porque las cosas que te han ocurrido estaban fuera de tu control?	0	1	2	3	4
E12. ¿Con qué frecuencia has pensado sobre las cosas que no has terminado (pendientes de hacer)?	0	1	2	3	4
E13. ¿Con qué frecuencia has podido controlar la forma de pasar el tiempo (organizar)?	0	1	2	3	4
E14. ¿Con qué frecuencia has sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puedes superarlas?	0	1	2	3	4

Anexo 3

Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (Depression Anxiety Stress Scale, DASS21) de Román, Santibáñez y Vinet (2016)

INSTRUCCIONES. Por favor lea las siguientes afirmaciones y coloque un círculo alrededor de un número (0, 1, 2, 3) que indica en qué grado le ha ocurrido a usted esta afirmación durante la semana pasada. La escala de calificación es la siguiente: 0: No me ha ocurrido; 1: Me ha ocurrido un poco, o durante parte del tiempo; 2: Me ha ocurrido bastante, o durante una buena parte del tiempo; 3: Me ha ocurrido mucho, o la mayor parte del tiempo.

- | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 1. | Me ha costado mucho descargar la tensión..... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. | Me di cuenta que tenía la boca seca..... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. | No podía sentir ningún sentimiento positivo..... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. | Se me hizo difícil respirar..... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. | Se me hizo difícil tomar la iniciativa para hacer cosas..... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. | Reaccioné exageradamente en ciertas situaciones..... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. | Sentí que mis manos temblaban..... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. | He sentido que estaba gastando una gran cantidad de energía..... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. | Estaba preocupado por situaciones en las cuales podía tener pánico o en las que podría hacer el ridículo..... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. | He sentido que no había que me ilusionara..... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. | Me he sentido inquieto..... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. | Se me hizo difícil relajarme..... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. | Me sentí triste y deprimido..... | 0 | 1 | 2 | 3 |

14.	No toleré nada que no me permitiera continuar con lo que estaba haciendo.....	0	1	2	3
15.	Sentí que estaba al punto de pánico.....	0	1	2	3
16.	No me pude entusiasmar por nada.....	0	1	2	3
17.	Sentí que valía muy poco como persona.....	0	1	2	3
18.	He tendido a sentirme enfadado con facilidad.....	0	1	2	3
19.	Sentí los latidos de mi corazón a pesar de no haber hecho ningún esfuerzo físico.....	0	1	2	3
20.	Tuve miedo sin razón.....	0	1	2	3
21.	Sentí que la vida no tenía ningún sentido.....	0	1	2	3

Anexo 4

Cuestionario de Evaluación para la Aplicación del Taller de Arteterapia.

Fecha _____

Le invitamos a hacer los comentarios que considere pertinentes con respecto al taller. Sus opiniones son de suma importancia para nosotros.

En una escala del 1 al 10, donde 1 corresponde a la calificación más baja, marque con una X.

1.- ¿Cómo califica este taller en general?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2.- ¿Qué experiencia le resultó el ejercicio de arteterapia?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3.- ¿Cómo califica el tiempo de solución del ejercicio?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4.- ¿Cómo califica la duración del taller en relación con los contenidos y actividades realizadas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5.- ¿Cómo califica el grado de complejidad de las actividades realizadas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6.- ¿La cantidad de actividades tuvo una dosificación adecuada?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7.- ¿Le pareció satisfactorio que al realizar el ejercicio hubiera música de fondo?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8.- ¿Le pareció agradable el tipo de música de fondo que se usó en la realización del taller?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9.- ¿Considera que un promedio de dos horas y media es suficiente para realizar un ejercicio?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10.- ¿La persona facilitadora explicó la estructura del taller?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11.- ¿La persona facilitadora mostró cordialidad durante todo el taller?

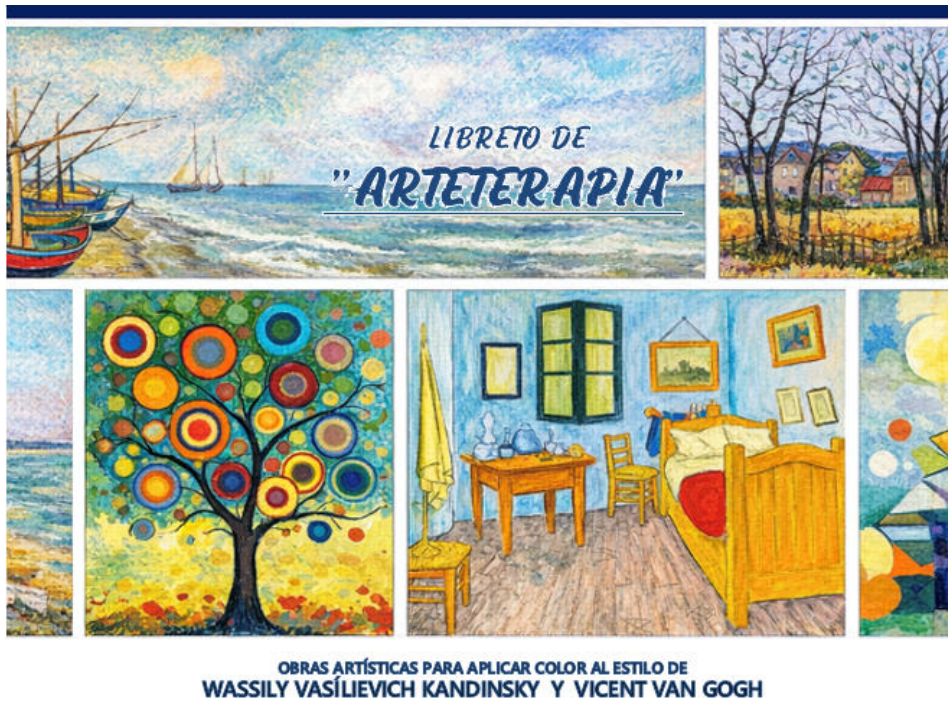
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12.- ¿Modificaría algún aspecto del taller?

13.- Observaciones generales con respecto a las actividades del taller

Anexo 5

Cuadernillo “Arteterapia. Libreto para Colorear”



Introducción al uso del color y la textura

El propósito de este libreto no es que sepas de arte, ni que “combines bien” los colores. Aplicar color es un ejercicio de atención, pausa y expresión personal.

Puedes elegir los colores que llamen tu atención en ese momento, repetirlos o mezclarlos. Si algo no te gusta, también es parte del proceso. Usa lápices de colores, plumones o lo que tengas a tu alcance para aplicar color, papel bond o algún papel especial para la técnica a utilizar.

Algunas sugerencias para comenzar:

- Empieza con uno o dos colores, no con todos.
- Usa colores suaves si buscas calma, o colores intensos si necesitas energía.
- Repite el mismo color en distintas zonas, si eso te da sensación de orden.
- Cambia la presión del lápiz, el ritmo o la dirección para crear texturas.
- No intentes “terminar rápido”.

Observa cómo te sientes antes, durante y después de colorear.

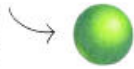
- Ayúdate de un papel auxiliar para apoyar tu mano. La grasa de nuestra piel podría correr el color si la deslizamos por encima.
- Toma en cuenta los detalles de lo que observas, esto te servirá tanto en el dibujo como en el color.
- Considera las sombras y las luces, de esa manera podrás mezclar de manera correcta tus colores.
- Marca los bordes no solo del dibujo, sino también de las sombras y brillos de manera suave.

Este espacio es para ti.

MÁS TRUCOS PARA APLICAR COLOR

RESALTA LOS DETALLES

Para otorgarles jerarquía a algunos efectos que sobresalen por su brillo, utiliza colores muy vivos y define bien los contornos en objetos que requieren ser muy detallados.



SI DESEAS EFECTO DESVANECIDO

Difumina los colores, empezando con el tono más claro al tono más oscuro, dando más presión en las partes oscuras y menos presión en las partes que tienen más claridad.



COLOREA POR PINCELADAS

Desliza el lápiz de forma transversal dejando zonas blancas en el medio, después, aplicas un poco de color para cubrirías haciendo más trazos, horizontales o verticales, dando un toque impresionista a la obra.



APLICA COLOR POR PINCELADAS

Al aplicar color en zonas de mayor área como vegetación, cielos o cerros debes partir de varias direcciones aplicando primero el color más claro y, gradualmente, ir aumentando la intensidad del tono con movimientos según se requiera. Los trazos pueden ser circulares, horizontales, abstractos, etc.



RECOMENDACIONES BÁSICAS

A COLOR UNIFORME

Para lograr el color o tono uniforme, se aplica de dos maneras diferentes: acostamos o inclinamos el lápiz para aplicar el color.



1. EN TIPO ZIG-ZAG
2. EN DIRECCIONES
3. COMBINADAS EN TIPO CIRCULAR

1.- EN TIPO ZIG-ZAG



Aplica color en sentido horizontal o tipo zig-zag hasta cubrir lo suficiente la superficie.

2.- EN DIRECCIONES COMBINADAS



Las flechas indican el sentido de dirección al momento de pasar con el color y así hasta lograr un tono parejo.

3.- EN TIPO CIRCULAR



Rota y gira el color para lograr una base uniforme.

B DEGRADACIÓN TONAL

Aplica el color al principio, con mucho intensidad, y poco a poco se va retirando el lápiz de cera con menos presión hasta que queda un color base en tono muy daro.



C DELINEADO O CONTORNO

Puedes dibujar cualquier figura usando el color que desees, pero sin despegar la punta del lápiz de la superficie del papel.



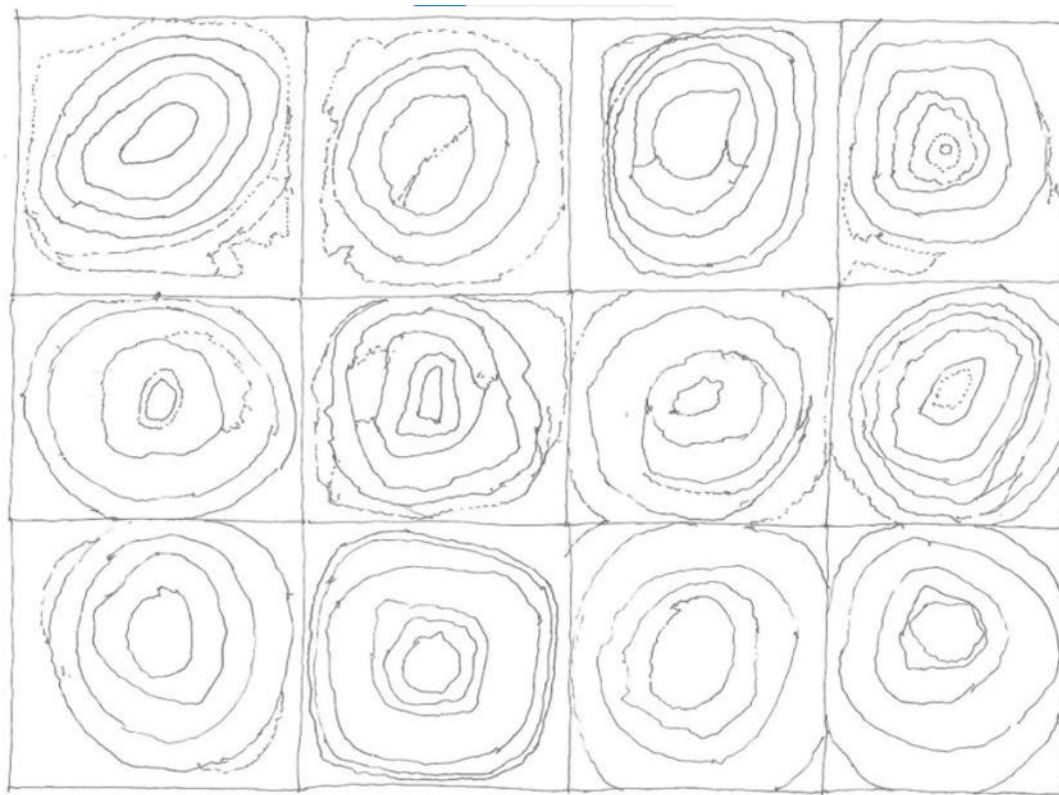
LAS PINTURAS





Obra titulada "Cuadrados y círculos concéntricos"
de Wassily Kandinsky (1913)

Recuperado de: <https://historia-arte.com/obras/estudio-de-color-cuadros-con-circulos-concentricos>

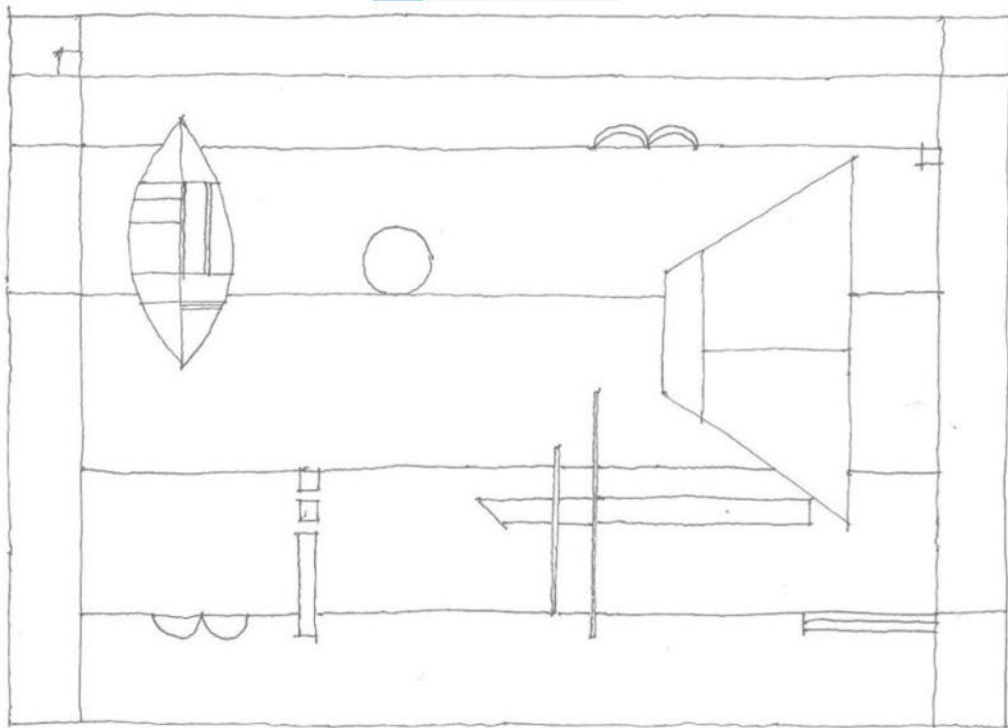


Elaborado por Fermina Hinojosa Vázquez

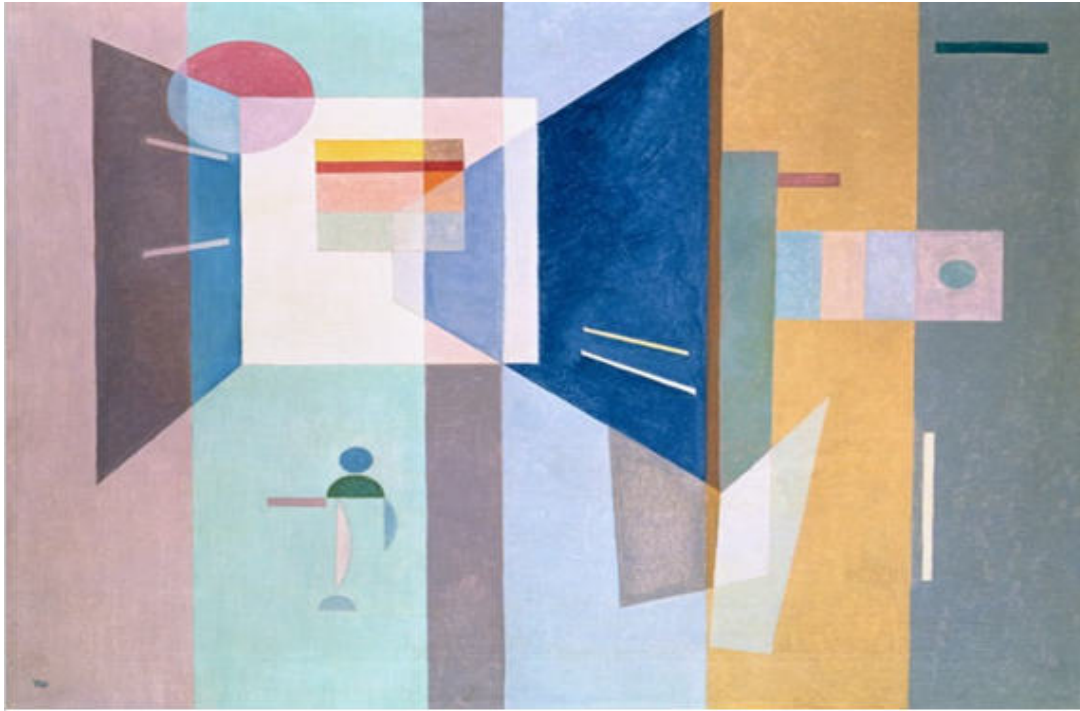


Obras titulada "Cool Stripes" de Wassily Kandinsky
(1930)

Recuperado de: <https://www.reproart.com/a/wassily-kandinsky/khlestreifen.html>

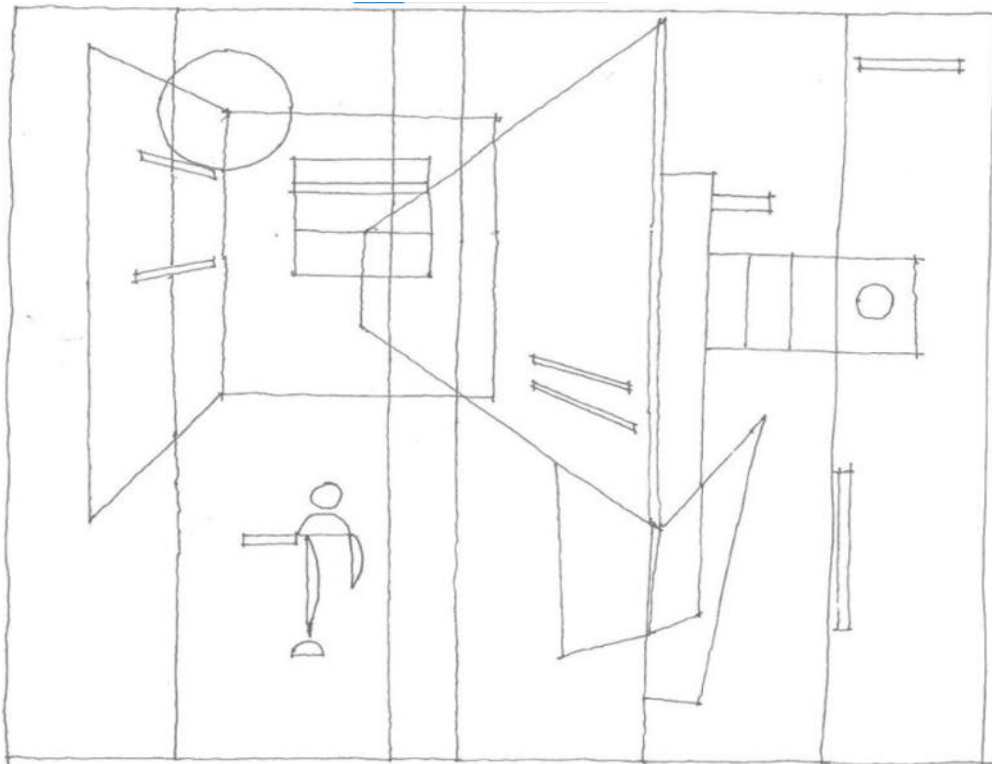


Elaborado por Fermina Hinojosa Vázquez



Obra titulada "Nach Rechts-nach Links" de
Wassily Kandinsky (1932)

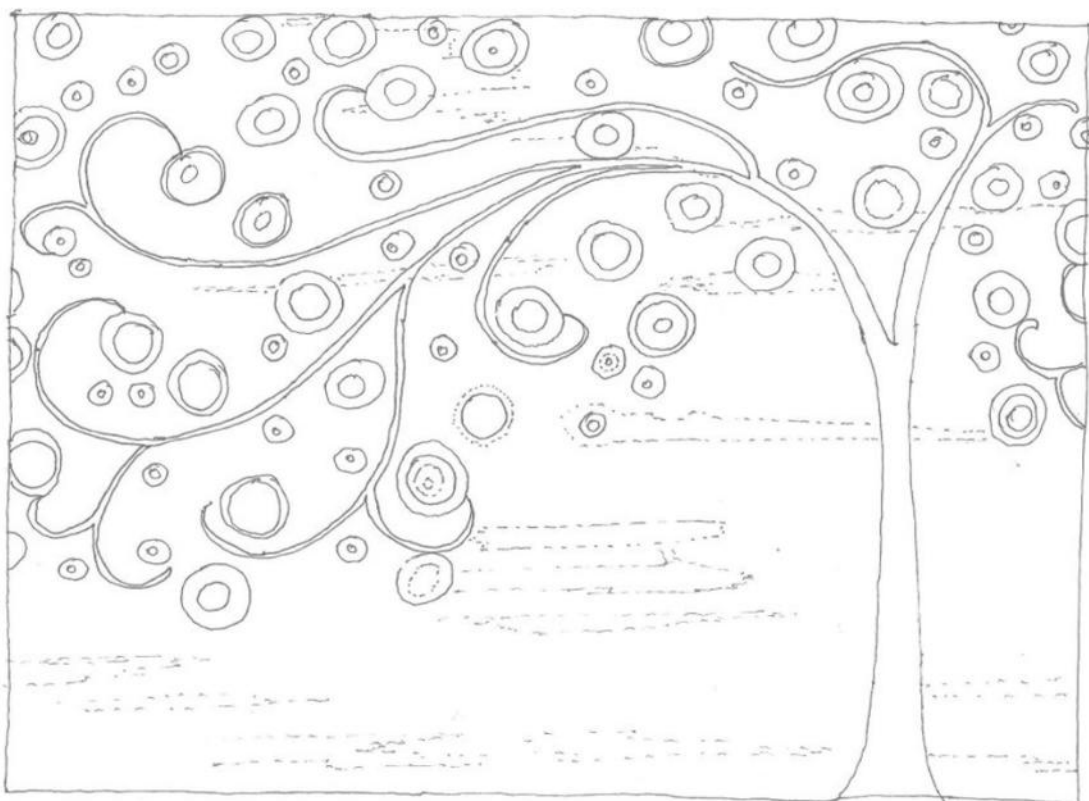
Recuperado de: https://www.artgalorio.de/wandbilder-motiv/abstrakte-kunst/muster/wassily-kandinsky-nach-rechts-nach-links-1932/a-1142426?srsltid=AfmBOoqQdsFLFpCHwiA91pwNs27fb82qBFu_k2J7GZkFWJANtnPxn1YV



Elaborado por Fermina Hinojosa Vázquez



Obra titulada "El árbol de Kandinsky" de Wassily
Kandinsky (1913)
Recuperado de: https://thelikeovz.click/product_tag/83176453_html



Elaborado por Fermina Hinojosa Vázquez



Obra titulada "Study in Winter No. 2" de Wassily Kandinsky (1911)

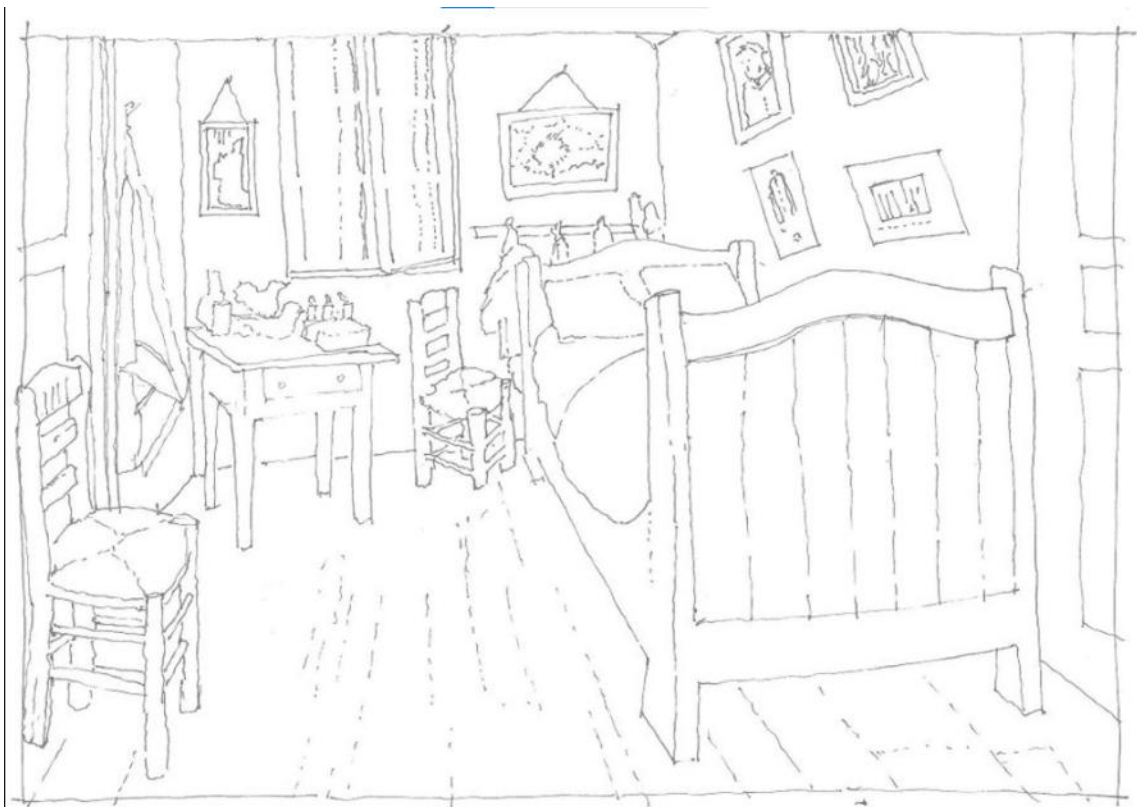
Recuperado de: <https://www.meisterdrucke.uk/fine-art-prints/Wassily-Kandinsky/1187941/Study-for-Winter-No.-II,-1910-1911.html>



Elaborado por Fermina Hinojosa Vázquez



Obra titulada "El dormitorio en Arlés" de Vincent
Van Gogh (1888)
Recuperado de: <https://museovanogogh.org/cuadros/el-dormitorio-en-arles/>

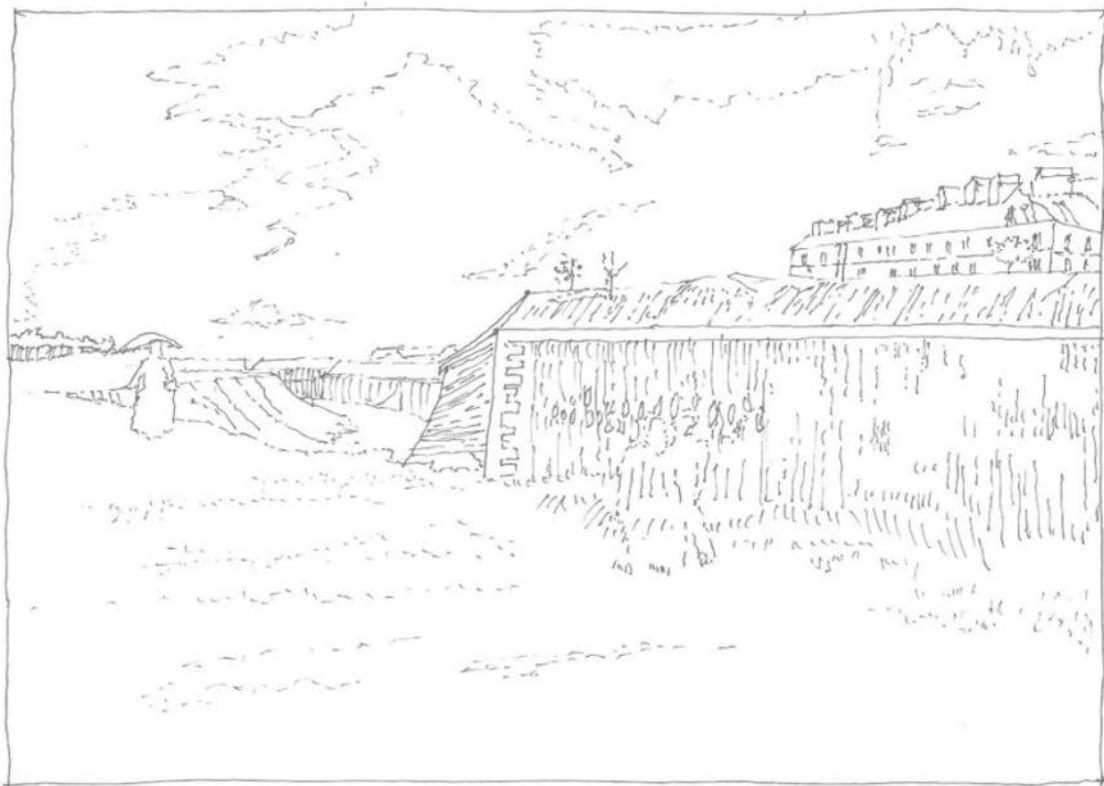


Elaborado por Fermina Hinojosa Vázquez



Obra titulada "Fortification of Paris with houses"
de Vincent Van Gogh (1887)

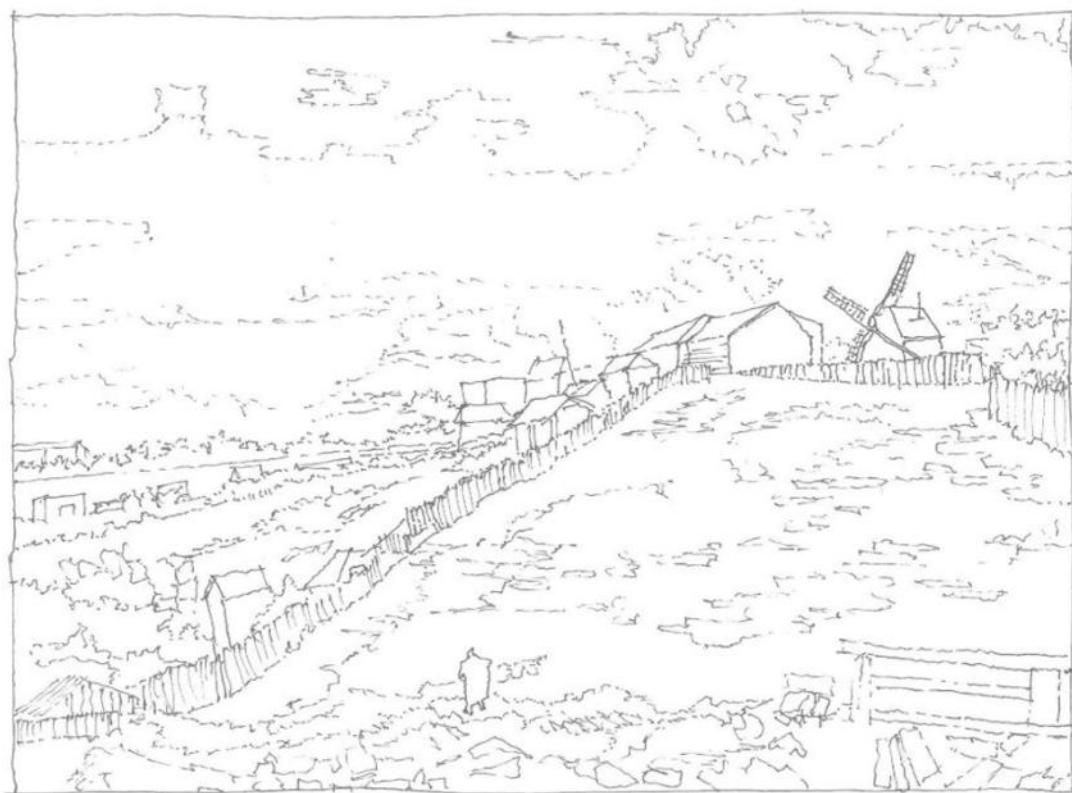
Recuperado de: <https://www.wikiart.org/en/vincent-van-gogh/fortifications-of-paris-with-houses-1887>



Elaborado por Fermina Hinojosa Vázquez



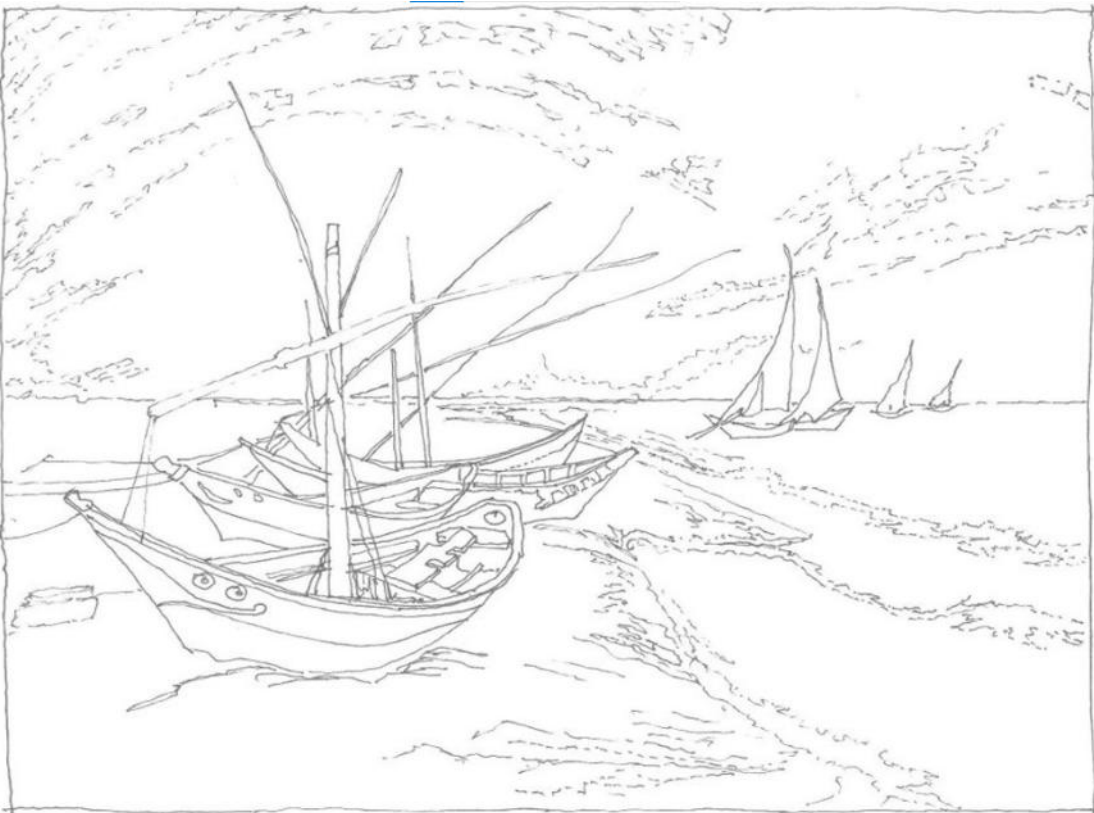
Obra titulada "The Hill of Montmartre with stone quarry" de Vincent Van Gogh (1886)
 Recuperada de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vincent_van_Gogh_-_The_hill_of_Montmartre_with_stone_quarry_-_Google_Art_Project.jpg



Elaborado por Fermina Hinojosa Vázquez



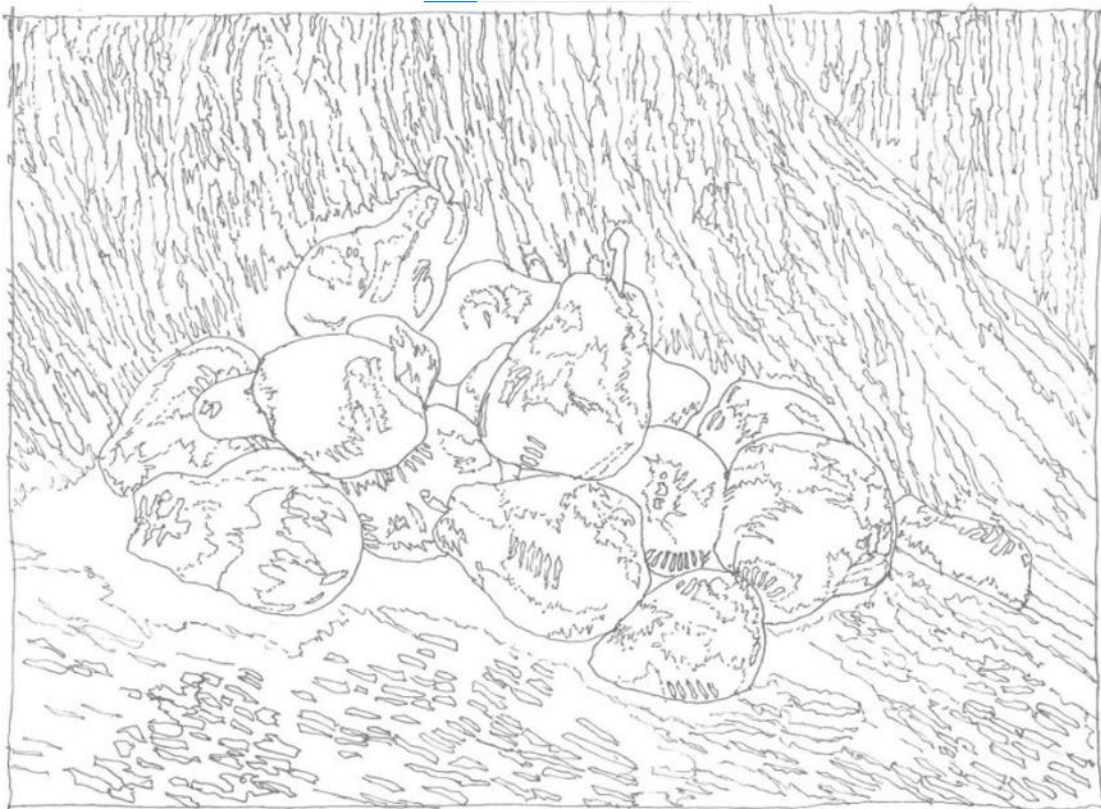
Obra titulada "Barcos pesqueros en la playa" de
 Vincent Van Gogh (1888)
 Recuperado de: <https://www.reprodiart.com/a/vincent-van-gogh/barcos-pesqueros-playa.html>



Elaborado por Fermina Hinojosa Vázquez



Obra titulada "Still Life with Quinces" de Vincent
 Van Gogh (1887/88)
 Recuperado de: https://en.wikipedia.org/wiki/File:Vincent_van_Gogh_-_Still_Life_with_Quinces_-_Google_Art_Project.jpg



Elaborado por Fermina Hinojosa Vázquez

REFERENCIAS

Online store. (s. f.). https://thelikeevs.click/product_tag/83176453.html

Admin, & Admin. (2023, 31 mayo). *El dormitorio en Arlés II* - Museo Van Gogh. Museo Van Gogh. <https://museovangogh.org/cuadros/el-dormitorio-en-arles/>

Barcos pesqueros en la playa - Poster de Vincent van Gogh. (2019, 27 julio). <https://www.reprodart.com/a/vincent-van-gogh/barcos-pesqueros-playa.html>

Cool Stripes - Wassily Kandinsky. (s. f.). <https://www.reprodart.com/a/wassily-kandinsky/khlestreifen.html>

Estudio de color: cuadrados con círculos concéntricos - Wassil... (s. f.). HA! <https://historia-arte.com/obras/estudio-de-color-cuadros-con-circulos-concentricos>

File:Vincent van Gogh - The hill of Montmartre with stone quarry - Google Art Project.jpg - Wikimedia Commons. (s. f.). [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vincent van Gogh - The hill of Montmartre with stone quarry - Google Art Project.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vincent_van_Gogh_-_The_hill_of_Montmartre_with_stone_quarry_-_Google_Art_Project.jpg)

Fortifications of Paris with Houses, 1887 - Vincent van Gogh - WikiArt.org. (s. f.). <https://www.wikiart.org/en/vincent-van-gogh/fortifications-of-paris-with-houses-1887>

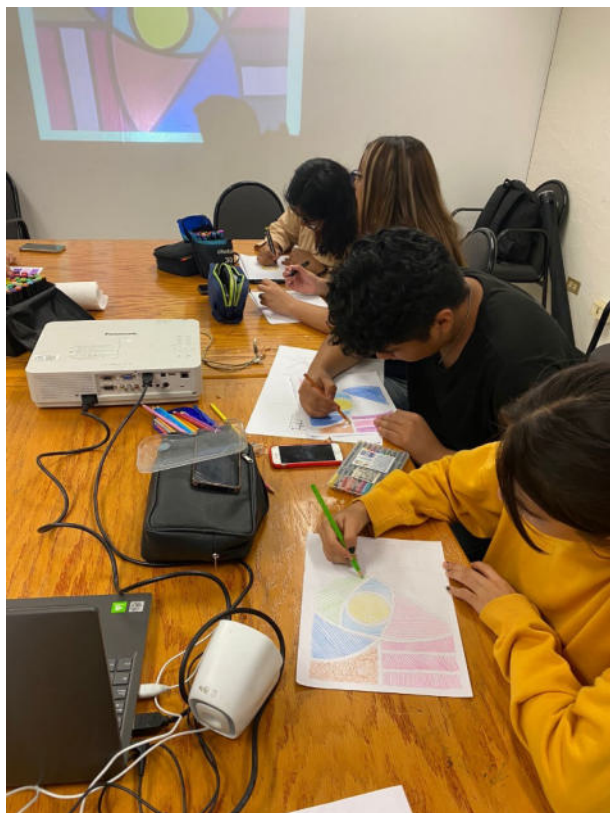
MeisterDrucke. (s. f.). *Study for Winter No. II, 1910-1911 by Wassily Kandinsky*. MeisterDrucke. <https://www.meisterdrucke.uk/fine-art-prints/Wassily-Kandinsky/1187941/Study-for-Winter-No.-II,-1910-1911.html>

Wassily Kandinsky: *Nach Rechts - nach Links 1932* | ARTGalerie.de. (s. f.). https://www.artgalerie.de/wandbilder-motiv/abstrakte-kunst/muster/wassily-kandinsky-nach-rechts-nach-links-1932/all142426?srsltid=AfmBOoQdsFLFpcHwiA91pwNs27f682aBFu_k2J7GZkFW7ANmPgm1YY

Wikipedia contributors. (s. f.). File:Vincent van Gogh - Still Life with Quinces - Google Art Project.jpg - Wikipedia. [https://en.wikipedia.org/wiki/File:Vincent van Gogh - Still Life with Quinces - Google Art Project.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/File:Vincent_van_Gogh_-_Still_Life_with_Quinces_-_Google_Art_Project.jpg)

Anexo 6

Impartición del taller de arteterapia

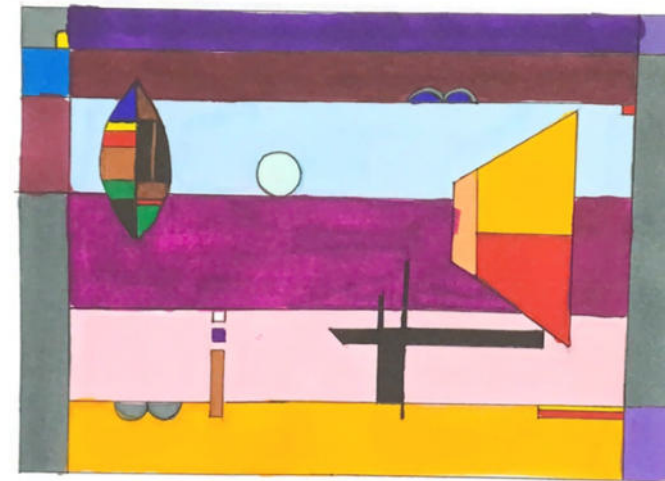


Anexo 7

Resultados del taller



Obra titulada "Cuadrados y círculos concéntricos"
de Wassily Kandinsky (1913)



Obra titulada "Cool Stripes" de Wassily Kandinsky
(1930)



Obra titulada "Study in Winter No. 2" de Wassily Kandinsky (1911)



Obra titulada "Fortification of Paris with houses" de Vincent Van Gogh (1887)



Obra titulada "The Hill of Montmartre with stone quarry" de Vincent Van Gogh (1886)



Obra titulada Barcos pesqueros en la playa” de
Vincent Van Gogh (1888)



Obra titulada “Still Life with Quinces” de Vincent
Van Gogh (1887/88)

Anexo 8

Programa de Arteterapia

Sesión 1	Objetivos	Desarrollo de las actividades	Materiales	Duración
Inicio	• Establecer un clima de confianza entre los estudiantes participantes y las personas a cargo del taller. • Favorecer el desarrollo de habilidades sociales y de empatía con la dinámica de presentación.	1. Los instructores del taller se presentarán ante el grupo (<i>un instructor para exposiciones frente al grupo y temas teóricos, y otro instructor para supervisión de las actividades y acompañamiento individual de participantes</i>). 2. El instructor pedirá a los participantes que se pongan las etiquetas adhesivas con su nombre y procederá a una dinámica de presentación con la finalidad de establecer una relación de confianza entre las personas involucradas en el taller. 3. El instructor repartirá una hoja de autógrafos a cada participante y leerá en voz alta la instrucción: “Busca a una persona que reúna las características que se	- Etiquetas adhesivas (para nombres). - Marcadores. - Hoja de autógrafos (actividad).	30 min.

		indican en los cuadros y pídele su firma. Cuando cumplas con la fila y/o columna adecuada, toma asiento”. 4. El instructor indicará a los participantes que se pongan de pie y se muevan libremente por el lugar para conversar y conseguir los autógrafos de sus compañeros, indicando que tienen 10 minutos para completar la actividad. En caso de ser conveniente, el instructor puede circular entre las personas para animarles a participar. 5. Al terminar el tiempo, el instructor pedirá al grupo que tomen asiento y facilitará la conversación con preguntas: ¿qué coincidencias encontraron?, ¿qué pudieron conocer de sus compañeros?, ¿qué les sorprendió tener en común?, ¿con quién coincidieron más?, ¿quiénes fueron distintos a ustedes? 6. El instructor mencionará la importancia del respeto a la		
--	--	--	--	--

		diversidad durante las dinámicas y actividades artísticas, ya que		
--	--	---	--	--

		todas las personas tienen diferentes intereses, prácticas, formas de vivir, y formas de ver el mundo. 7. El instructor explicará a los participantes el lugar, horario y modalidad que tendrán las siguientes sesiones. 8. El instructor explicará asimismo la dinámica de las sesiones: éstas se realizarán con música instrumental de fondo y se dispondrá de 90-120 minutos para la realización de cada actividad artística. 9. El instructor explicará que se trabajará de manera individual en mesas de dibujo, y les pedirá a los participantes que tengan a la mano todos los materiales necesarios para la actividad artística.		
--	--	--	--	--

Desarrollo	• Brindar una introducción sobre el dibujo con lápices de colores. • Brindar recomendaciones para empezar a dibujar. • Realizar la actividad 1 del cuadernillo.	10. El instructor dará una introducción sobre el dibujo con lápices de colores; se hablará de la historia del lápiz de color y de su inventor Johann Sebastian Staedtler. El instructor también brindará recomendaciones para empezar a dibujar. 11. El instructor presentará a los participantes el cuadernillo de arteterapia y les brindará una copia a cada participante. 12. El instructor pedirá a los participantes que revisen en su Cuadernillo la obra titulada “Cuadrados y círculos concéntricos” de Wassily Kandinsky (1913), y que realicen la Actividad 1. 13. El instructor apoyará resolviendo dudas o preguntas durante el desarrollo de la actividad artística. 14. Una vez concluido el tiempo (o la actividad), el instructor pedirá a los participantes que firmen su obra y que entreguen el cuadernillo.	- Proyector de imágenes. - Cuadernillo de arteterapia. - Lápices de colores, marcadores, pasteles o pinturas. - Sacapuntas o exacto.	120 min.
------------	---	---	---	----------

Cierre	• Reflexionar sobre cómo se sintieron al final de la actividad. • Establecer un compromiso para asistir a las sesiones siguientes.	15. El instructor pedirá a los participantes reunirse en grupo para una reflexión antes de finalizar la sesión. 16. El instructor invitará a los participantes a reflexionar sobre cómo se sintieron después de terminar la actividad: ¿qué tan relajados se sintieron durante y al final de la actividad artística?	-	30 min.
--------	---	--	---	---------

		17. Por último, el instructor pedirá a los participantes que hagan un esfuerzo para comprometerse a asistir a la siguiente sesión del taller.		
--	--	---	--	--

Sesión 2	Objetivos	Desarrollo de las actividades	Materiales	Duración
----------	-----------	-------------------------------	------------	----------

Inicio	• Dar la bienvenida a los participantes a la sesión 2. • Favorecer el desarrollo de un clima de confianza entre los participantes.	1. Los instructores del taller se presentarán ante el grupo, y les pedirán a los participantes ponerse las etiquetas adhesivas con su nombre. 2. El instructor procederá a una dinámica con la finalidad de establecer una relación de confianza entre los participantes. 3. El instructor explicará las instrucciones en voz alta: “Vamos a ponernos de pie y formar un círculo. Cierren los ojos e imagínense que están en un parque público”. En caso de ser conveniente, el instructor puede invitar a los participantes a que describan en voz alta cómo se imaginan el parque. 4. El instructor pondrá música de fondo simulando la música en un parque público y les pedirá a los participantes que abran los ojos y que caminen imaginándose que están paseando por ese parque. 5. El instructor mencionará a los participantes que	- Etiquetas adhesivas (para nombres). - Marcadores.	30 min.
--------	--	---	--	---------

		deberán saludar a las personas que se topen imaginándose que son conocidas. La instrucción cambia cuando cada participante haya podido saludar a dos o tres personas. 6. El instructor ahora mencionará a los participantes que deberán saludar a las personas imaginándose que son amistades cercanas y/o familiares. 7. Al terminar el tiempo, el instructor pedirá al grupo que tomen asiento y facilitará la conversación con preguntas: ¿cómo se		
--	--	--	--	--

		sintieron al saludarse?, ¿fue diferente la forma en que saludaste a un conocido y a alguien cercano?, ¿qué otras formas de saludos conoces dentro de tu comunidad o familia?, ¿cómo te hizo sentir que te saludaran como un conocido y/o como alguien cercano? 8. El instructor mencionará la importancia de crear un clima de confianza durante las dinámicas y actividades artísticas, ya que todas las personas tienen diferentes intereses, prácticas, formas de vivir, y formas de ver el mundo. 9. El instructor explicará la dinámica de la sesión: se realizará con música instrumental de fondo y se dispondrá de 90-120 minutos para la realización de la actividad artística. 10. El instructor explicará que se trabajará de manera individual en mesas de dibujo, y les pedirá a los participantes que		
--	--	--	--	--

		tengan a la mano todos los materiales necesarios para la actividad artística.		
Desarrollo	• Continuar con el tema sobre el dibujo con lápices de colores. • Brindar recomendaciones para empezar a dibujar. • Realizar la actividad 2 del cuadernillo.	11. El instructor continuará con el tema sobre el dibujo con lápices de colores, y seguirá brindando recomendaciones para empezar a dibujar. 12. El instructor repartirá a cada participante su cuadernillo de arteterapia. 13. El instructor pedirá a los participantes que revisen en su cuadernillo la obra titulada “Cool Stripes” de Wassily Kandinsky (1930), y que realicen la Actividad 2. 14. El instructor apoyará resolviendo dudas o preguntas durante el desarrollo de la actividad artística.	- Proyector de imágenes. - Cuadernillo de arteterapia. - Lápices de colores, marcadores, pasteles o	120 min.

		15. Una vez concluido el tiempo (o la actividad), el instructor pedirá a los participantes que firmen su obra y que entreguen el cuadernillo.	pinturas. - Sacapuntas o exacto.	
Cierre	• Reflexionar sobre cómo se sintieron al final de la actividad.	16. El instructor pedirá a los participantes reunirse en grupo para una reflexión antes de finalizar la sesión. 17. El instructor invitará a los participantes a reflexionar sobre cómo se sintieron después de terminar la actividad: ¿qué tan	-	30 min.

	• Mantener el compromiso de asistir a las sesiones siguientes.	estresados se sintieron antes, durante y al final de la actividad artística? 18. Por último, el instructor pedirá a los participantes que hagan un esfuerzo para comprometerse en asistir a la siguiente sesión del taller.		
--	--	---	--	--

Sesión 3	Objetivos	Desarrollo de las actividades	Materiales	Duración
Inicio	• Dar la bienvenida a los participantes a la sesión 3. • Favorecer el desarrollo de un clima de confianza entre los participantes.	1. Los instructores del taller se presentarán ante el grupo, y les pedirán a los participantes ponerse las etiquetas adhesivas con su nombre. 2. El instructor procederá a una dinámica con la finalidad de establecer un clima de confianza entre los participantes. 3. El instructor explicará las instrucciones en voz alta: “Vamos a pensar en una palabra (positiva) que describa nuestra personalidad... pero debemos reflexionar bien porque esa palabra tiene que empezar con la misma letra que su nombre”. En caso de ser conveniente, el instructor puede empezar a decir ejemplos de palabras que empiecen con la inicial de su nombre. 4. En caso de que a algún participante se le dificulte la	- Etiquetas adhesivas (para nombres). - Marcadores.	30 min.

		actividad, el instructor puede dar la instrucción de que la palabra que describa su personalidad puede empezar por cualquier letra de su nombre (no necesariamente la inicial del nombre). 5. Al terminar el tiempo, el instructor pedirá al grupo que tomen asiento y facilitará la conversación con preguntas: ¿fue fácil o difícil encontrar palabras positivas para describir nuestra personalidad?, ¿qué palabras negativas se te vinieron a la mente durante la actividad?, ¿qué estrategia utilizaste para no enfocarte en palabras negativas y buscar palabras positivas?		
--	--	---	--	--

		6. El instructor mencionará la importancia de crear un clima de confianza con uno mismo, y del beneficio que tiene un discurso interno compasivo con uno mismo. 7. El instructor explicará la dinámica de la sesión: se realizará con música instrumental de fondo y se dispondrá de 90-120 minutos para la realización de la actividad artística. 8. El instructor explicará que se trabajará de manera individual en mesas de dibujo, y les pedirá a los participantes que tengan a la mano todos los materiales necesarios para la actividad artística		
--	--	--	--	--

Desarrollo	• Brindar una introducción sobre la teoría del color, las propiedades del color, y el círculo cromático. • Brindar recomendaciones para empezar a dibujar. • Realizar la actividad 3 del cuadernillo.	9. El instructor hablará de manera general sobre la teoría del color, sobre las propiedades del color, y sobre el círculo cromático. El instructor seguirá brindando recomendaciones para empezar a dibujar. 10. El instructor repartirá a cada participante su cuadernillo de arteterapia. 11. El instructor pedirá a los participantes que revisen en su cuadernillo la obra titulada “Nach Rechts-nach Links” de Wassily Kandinsky (1932), y que realicen la Actividad 3. 12. El instructor apoyará resolviendo dudas o preguntas durante el desarrollo de la actividad artística. 13. Una vez concluido el tiempo (o la actividad), el instructor pedirá a los participantes que firmen su obra y que entreguen el cuadernillo.	- Proyector de imágenes. - Cuadernillo de arteterapia. - Lápices de colores, marcadores, pasteles o pinturas. - Sacapuntas o exacto.	120 min.
------------	---	--	---	----------

Cierre	• Reflexionar sobre cómo se sintieron al final de la actividad. • Mantener el compromiso de asistir a las sesiones siguientes.	14. El instructor pedirá a los participantes reunirse en grupo para una reflexión antes de finalizar la sesión. 15. El instructor invitará a los participantes a reflexionar sobre cómo se sintieron después de terminar la actividad: ¿qué tan tranquilos/en paz se sintieron durante y al final de la actividad artística? 16. Por último, el instructor pedirá a los participantes que hagan un esfuerzo para comprometerse en asistir a la siguiente sesión del taller.		30 min.
--------	---	--	--	---------

Sesión 4	Objetivos	Desarrollo de las actividades	Materiales	Duración
Inicio	• Dar la bienvenida a los participantes a la sesión 4. • Favorecer el desarrollo de un clima de confianza entre los participantes.	1. Los instructores del taller se presentarán ante el grupo, y les pedirán a los participantes ponerse las etiquetas adhesivas consu nombre. 2. El instructor procederá a una dinámica con la finalidad de establecer un clima de confianza entre los participantes. 3. El instructor explicará las instrucciones en voz alta: “Quiero que piensen sobre algún elemento de la naturaleza con el que se identifiquen. Puede ser cualquier elemento presente en la naturaleza, en un bosque, en una playa, en la montaña, etc.”. 4. El instructor pondrá música de fondo simulando estar en la naturaleza y les pedirá a los participantes que se pongan de	- Etiquetas adhesivas (para nombres). - Marcadores.	30 min.

		piey formen parejas. 5. El instructor mencionará a los participantes que deberán presentarse con su pareja de trabajo y comentar con qué elemento de la naturaleza con el que se identificaron y por qué. En caso de ser conveniente para respetar el tiempo de la actividad, el instructor puede avisar a los participantes cuándo es momento de dejar de compartir y permitir que hable la otra persona. 6. El instructor mencionará la importancia de crear un clima de confianza durante las dinámicas y actividades artísticas, ya que todas las personas tienen diferentes vivencias y formas de ver el mundo. 7. El instructor explicará la dinámica de la sesión: se realizará con música instrumental de fondo y se dispondrá de 90-120 minutos para la realización de la actividad artística.		
--	--	---	--	--

		8. El instructor explicará que se trabajará de manera individual en mesas de dibujo, y les pedirá a los participantes que tengan a la mano todos los materiales necesarios para la actividad artística.		
Desarrollo	• Continuar con el tema sobre la teoría del color, propiedades del color y el círculo cromático. • Brindar trucos para aplicar color. • Realizar la actividad 4 del cuadernillo.	9. El instructor continuará con el tema sobre la teoría del color, sobre las propiedades del color, y sobre el círculo cromático. El instructor también brindará algunos trucos para aplicar color. 10. El instructor repartirá a cada participante su cuadernillo de arteterapia. 11. El instructor pedirá a los participantes que revisen en su cuadernillo la obra titulada “El árbol de Kandinsky” de Wassily Kandinsky (1913), y que realicen la Actividad 4. 12. El instructor apoyará resolviendo dudas o preguntas durante el desarrollo de la actividad artística.	- Proyector de imágenes. - Cuadernillo de arteterapia. - Lápices de colores, marcadores, pasteles o pinturas.	120 min.

		13. Una vez concluido el tiempo (o la actividad), el instructor pedirá a los participantes que firmen su obra y que entreguen el cuadernillo.	- Sacapuntas o exacto.	
Cierre	• Reflexionar sobre cómo se sintieron al final de la actividad. • Mantener el compromiso de asistir a las sesiones siguientes.	14. El instructor pedirá a los participantes reunirse en grupo para una reflexión antes de finalizar la sesión. 15. El instructor invitará a los participantes a reflexionar sobre cómo se sintieron después de terminar la actividad: ¿qué tan nerviosos se sintieron antes, durante y al final de la actividad artística? 16. Por último, el instructor pedirá a los participantes que hagan un esfuerzo para comprometerse en asistir a la siguiente sesión del taller.		30 min.

Sesión 5	Objetivos	Desarrollo de las actividades	Materiales	Duración
Inicio	• Dar la bienvenida a los participantes a la sesión 5.	1. Los instructores del taller se presentarán ante el grupo, y les pedirán a los participantes ponerse las etiquetas adhesivas consu nombre.	- Etiquetas adhesivas (para nombres).	30 min.

	• Facilitar la identificación y expresión de emociones en los participantes.	2. El instructor procederá a una dinámica con la finalidad de que los participantes identifiquen y expresen sus emociones. 3. El instructor repartirá una hoja de emociones a cada participante y leerá en voz alta la instrucción: “Para cada emoción, escribe en el recuadro: ¿qué tanto sientes esta emoción en este momento (del 1 al 10)? y ¿cómo se siente esta emoción en mi cuerpo (pesadez, dolor, calor, frío, etc.)?” 4. El instructor indicará a los participantes que tienen 10 minutos para completar su actividad. En caso de ser conveniente, el instructor puede circular entre las personas para asegurarse que no haya alguna dificultad o incomodidad. 5. Al terminar el tiempo, el instructor pedirá al grupo que	- Marcadores. - Hoja de emociones (actividad).	
--	--	--	--	--

		guardesilencio y facilitará la conversación con preguntas: ¿en general fue fácil o difícil identificar lo que estaban sintiendo?, ¿qué emoción fue la más rápida de identificar?, ¿cuál tomó más tiempo reflexionar para asignar un número?, ¿sabes identificar cómo se sienten las emociones en tu cuerpo?, ¿para qué nos sirve identificar emociones (al contrario de esconderlas)? 6. El instructor mencionará la importancia de identificar y expresar emociones de manera saludable, ya que, si bien las emociones son válidas y no deben reprimirse, la forma de dejarlas salir puede tener un impacto en nuestro alrededor. 7. El instructor explicará la dinámica de la sesión: se realizará con música instrumental de fondo y se dispondrá de 90-120 minutos para la realización de la actividad artística. 8. El instructor explicará que se trabajará de manera		
--	--	--	--	--

		individual en mesas de dibujo, y les pedirá a los participantes que tengan a la mano todos los materiales necesarios para la actividad artística.		
Sesión 5 Desarrollo	• Brindar una introducción sobre los colores fríos y cálidos, y sobre	9. El instructor hablará de manera general sobre los colores fríos y cálidos, y sobre la armonía de colores. El instructor seguirá brindando trucos para aplicar color.	- Proyector de imágenes. - Cuadernillo de arteterapia.	120 min.

	la armoníade colores.			
--	-----------------------	--	--	--

	• Brindar trucos para aplicar color. • Realizar la actividad 5 del cuadernillo.	10. El instructor repartirá a cada participante su cuadernillo de arteterapia. 11. El instructor pedirá a los participantes que revisen en su cuadernillo la obra titulada “Study in Winter No.2” de Wassily Kandinsky (1911), y que realicen la Actividad 5. 12. El instructor apoyará resolviendo dudas o preguntas durante el desarrollo de la actividad artística. 13. Una vez concluido el tiempo (o la actividad), el instructor pedirá a los participantes que firmen su obra y que entreguen el cuadernillo.	- Lápices de colores, marcadores, pasteles o pinturas. - Sacapuntas o exacto.	
Cierre	• Reflexionar sobre cómo se sintieron al final de la actividad. • Mantener el	14. El instructor pedirá a los participantes reunirse en grupo para una reflexión antes de finalizar la sesión. 15. El instructor invitará a los participantes a reflexionar sobre cómo se sintieron después de terminar la		30 min.

	compromiso de asistir a las sesiones siguientes.	actividad: ¿qué tan creativos se sintieron antes, durante y al final de la actividad artística? 16. Por último, el instructor pedirá a los participantes que hagan un esfuerzo para comprometerse en asistir a la siguiente sesión del taller.		
--	--	--	--	--

Sesión 6	Objetivos	Desarrollo de las actividades	Materiales	Duración
Inicio	• Dar la bienvenida a los participantes a la sesión 6. • Facilitar la identificación y expresión de emociones en los participantes.	1. Los instructores del taller se presentarán ante el grupo, y les pedirán a los participantes ponerse las etiquetas adhesivas con su nombre. 2. El instructor retomará la dinámica de la sesión 5 con la finalidad de que los participantes identifiquen y expresen sus emociones. 3. El instructor repartirá una hoja de emociones a cada participante y leerá en voz alta la instrucción: “Para cada emoción, escribe en el recuadro: ¿qué tanto sientes esta	- Etiquetas adhesivas (para nombres). - Marcadores. - Hoja de emociones (actividad)	30 min.

		emoción en este momento (del 1 al 10)? y ¿cómo se siente esta emoción en mi cuerpo (pesadez, dolor, calor, frío, etc.)?” 4. El instructor indicará a los participantes que tienen 10 minutos para completar su actividad. En caso de ser conveniente, el instructor puede circular entre las personas para asegurarse que no haya alguna dificultad o incomodidad. 5. Al terminar el tiempo, el instructor pedirá al grupo que guardesilencio y facilitará la conversación con preguntas: ¿cómo se sintieron repitieron la dinámica de la sesión anterior?, ¿hubo diferencias en cuanto a su habilidad para identificar emociones?, ¿supieron identificar de mejor manera las emociones en su cuerpo? 6. El instructor volverá a mencionar la importancia de		
--	--	--	--	--

		identificar y expresar emociones de manera saludable, ya que, si bien las emociones son válidas y no deben reprimirse, la forma de dejarlas salir puede tener un impacto en nuestro alrededor. 7. El instructor explicará la dinámica de la sesión: se realizará con música instrumental de fondo y se dispondrá de 90-120 minutos para la realización de la actividad artística. 8. El instructor explicará que se trabajará de manera individual en mesas de dibujo, y les pedirá a los participantes que tengan a la mano todos los materiales necesarios para la actividad artística.		
Desarrollo	- Continuar con el tema sobre los colores fríos y cálidos, y sobre la armonía de colores. - Brindar trucos para	9. El instructor continuará con el tema sobre los colores fríos y cálidos, y sobre la armonía de colores. El instructor seguirá brindando trucos para aplicar color. 10. El instructor repartirá a cada participante su cuadernillo de arteterapia.	- Proyector de imágenes. - Cuadernillo de	120 min.

	aplicar color. • Realizar la actividad 6 del cuadernillo.	11. El instructor pedirá a los participantes que revisen en su cuadernillo la obra titulada “El dormitorio en Arlés” de Vincent Van Gogh (1888), y que realicen la Actividad 6. 12. El instructor apoyará resolviendo dudas o preguntas durante el desarrollo de la actividad artística.	arteterapia. - Lápices de colores, marcadores, pasteles o pinturas.	
--	--	--	---	--

		13. Una vez concluido el tiempo (o la actividad), el instructor pedirá a los participantes que firmen su obra y que entreguen el cuadernillo.	- Sacapuntas o exacto.	
Cierre	• Reflexionar sobre cómo se sintieron al final de la actividad. • Mantener el compromiso de asistir a las sesiones siguientes.	14. El instructor pedirá a los participantes reunirse en grupo para una reflexión antes de finalizar la sesión. 15. El instructor invitará a los participantes a reflexionar sobre cómo se sintieron después de terminar la actividad: ¿qué tan cansados se sintieron antes, durante y al final de la actividad artística? 16. Por último, el instructor pedirá a los participantes que hagan un esfuerzo para comprometerse en asistir a la siguiente sesión del taller.	-	30 min.

Sesión 7	Objetivos	Desarrollo de las actividades	Materiales	Duración
Inicio	• Dar la bienvenida a los participantes a la sesión 7. • Facilitar la identificación y expresión de emociones en los participantes.	1. Los instructores del taller se presentarán ante el grupo, y les pedirán a los participantes ponerse las etiquetas adhesivas con su nombre. 2. El instructor volverá a retomar la dinámica de la sesión 5 con la finalidad de que los participantes identifiquen y expresen sus emociones. 3. El instructor repartirá una hoja de emociones a cada participante y leerá en voz alta la instrucción: “Para cada emoción, escribe en el recuadro: ¿qué tanto sientes esta emoción en este momento (del 1 al 10)? y ¿cómo se siente esta emoción en mi cuerpo (pesadez, dolor, calor, frío, etc.)?” 4. El instructor indicará a los participantes que tienen 10 minutos para completar su actividad. En caso de ser	- Etiquetas adhesivas (para nombres). - Marcadores. - Hoja de emociones (actividad)	30 min.

		conveniente, el instructor puede circular entre las personas para asegurarse que no haya alguna dificultad o incomodidad.		
--	--	---	--	--

		5. Al terminar el tiempo, el instructor pedirá al grupo que guardesilencio y facilitará la conversación con preguntas: ¿cómo se sintieron repitiendo la dinámica de las emociones por tercera vez?, ¿han visto diferencia en su habilidad para identificar emociones?, ¿cuáles identifican de manera más fácil en el cuerpo y cuáles siguen siendo difíciles o ambiguas? 6. El instructor volverá a mencionar la importancia de identificar emociones, y lo valioso que es expresarlas de manera saludable, ya que, si bien las emociones son válidas y no debenreprimirse, la forma de dejarlas salir puede tener un impacto en las personas de nuestro alrededor. 7. El instructor también mencionará que identificar y regularemociones es una práctica de trabajo constante, y que es normal tener altibajos emocionales cuando se		
--	--	---	--	--

		está aprendiendo. 8. El instructor explicará la dinámica de la sesión: se realizará con música instrumental de fondo y se dispondrá de 90-120 minutos para la realización de la actividad artística. 9. El instructor explicará que se trabajará de manera individual en mesas de dibujo, y les pedirá a los participantes que tengan a la mano todos los materiales necesarios para la actividad artística.		
Desarrollo	• Brindar una explicación a detalle sobre el círculo cromático. • Realizar la actividad 7 del cuadernillo.	10. El instructor brindará una explicación a detalle sobre el círculo cromático. 11. El instructor repartirá a cada participante su cuadernillo de arteterapia. 12. El instructor pedirá a los participantes que revisen en su cuadernillo la obra titulada “Fortification of Paris with houses” de Vincent Van Gogh (1887), y que realicen la	- Proyector de imágenes. - Cuadernillo de arteterapia. - Lápices de	120 min.

		Actividad 7. 13.El instructor apoyará resolviendo dudas o preguntas durante el desarrollo de la actividad artística.	colores, marcadores , pasteles o pinturas. - Sacapuntas o exacto.	
--	--	--	---	--

		14. Una vez concluido el tiempo (o la actividad), el instructor pedirá a los participantes que firmen su obra y que entreguen el cuadernillo.		
Cierre	• Reflexionar sobre cómo se sintieron al final de la actividad. • Mantener el compromiso de asistir a las sesiones siguientes.	15. El instructor pedirá a los participantes reunirse en grupo para una reflexión antes de finalizar la sesión. 16. El instructor invitará a los participantes a reflexionar sobre cómo se sintieron después de terminar la actividad: ¿qué tan acelerados o apurados se sintieron antes, durante y al final de la actividad artística? 17. Por último, el instructor pedirá a los participantes que hagan un esfuerzo para comprometerse en asistir a la siguiente sesión del taller.	-	30 min.

Sesión 8	Objetivos	Desarrollo de las actividades	Materiales	Duración
Inicio	• Dar la bienvenida a los participantes a la sesión 8. • Facilitar la identificación y expresión de emociones en los participantes. • Indagar sobre estrategias de regulación emocional.	1. Los instructores del taller se presentarán ante el grupo, y les pedirán a los participantes ponerse las etiquetas adhesivas con su nombre. 2. El instructor retomará la hoja de emociones vista en la sesión 5 con la finalidad de que los participantes identifiquen y expresen sus emociones. 3. El instructor repartirá la nueva hoja de emociones a cada participante y leerá en voz alta la instrucción: “Para cada emoción, escribe en el recuadro: ¿alguna experiencia que hayas tenido en la cual pudiste fácilmente identificar esta emoción?, y ¿qué tanto consideras que la expresaste de manera saludable (del 1 al 10)?” 4. El instructor indicará a los participantes que tienen 15 minutos para completar su actividad. En caso de ser	- Etiquetas adhesivas (para nombres). - Marcadores. - Hoja de emociones (actividad).	40 min.

		conveniente, el instructor puede circular entre las personas para asegurarse que no haya alguna dificultad o incomodidad con la actividad.		
--	--	--	--	--

		5. Al terminar el tiempo, el instructor pedirá al grupo que guarde silencio y facilitará la conversación con preguntas: ¿qué experiencias les trajo el miedo/temor?, ¿y la tristeza?, ¿y el enojo?, ¿y el asco/desagrado?, ¿y la felicidad?, ¿cómo sabemos cuál es la manera más saludable de expresar emociones?, ¿cómo me puedo asegurar de que al expresar mis emociones no estoy dañando (física o emocionalmente) a alguien cercano? 6. El instructor pedirá a los participantes que reflexionen en la última pregunta mientras realizan la actividad artística. 7. El instructor explicará la dinámica de la sesión: se realizará con música instrumental de fondo y se dispondrá de 90-120 minutos para la realización de la actividad artística.		
--	--	--	--	--

		8. El instructor explicará que se trabajará de manera individual en mesas de dibujo, y les pedirá a los participantes que tengan a la mano todos los materiales necesarios para la actividad artística.		
Desarrollo	• Retomar los temas vistos anteriormente y dar un repaso del contenido. • Realizar la actividad 8 del cuadernillo.	9. El instructor retomará de manera general los temas vistos anteriormente: dibujo con lápices de colores, teoría del color, propiedades del color, colores fríos y cálidos, y armonía de colores. 10. El instructor repartirá a cada participante su cuadernillo de arteterapia. 11. El instructor pedirá a los participantes que revisen en su cuadernillo la obra titulada “The Hill of Montmartre with stone quarry” de Vincent Van Gogh (1886), y que realicen la Actividad 8.	- Proyector de imágenes. - Cuadernillo de arteterapia. - Lápices de colores, marcadores, pasteles o	100 min.

		12. El instructor apoyará resolviendo dudas o preguntas durante el desarrollo de la actividad artística. 13. Una vez concluido el tiempo (o la actividad), el instructor pedirá a los participantes que firmen su obra y que entreguen el cuadernillo.	pinturas. - Sacapuntas o exacto.	
--	--	--	--	--

Cierre	• Reflexionar sobre cómo se sintieron al final de la actividad. • Mantener el compromiso de asistir a las sesiones siguientes.	14. El instructor pedirá a los participantes reunirse en grupo para una reflexión antes de finalizar la sesión. 15. El instructor retomará la dinámica del inicio de la sesión y facilitará la conversación con preguntas acerca de las maneras saludables de expresar emociones: ¿cómo se puede expresar de manera sana el enojo?, ¿y la tristeza?, ¿y el miedo/temor? 16. A lo largo de la actividad, el instructor subrayará la importancia de sentir e identificar las emociones propias, ya que el propósito de las estrategias emocionales no es reprimir las emociones, sino identificar qué nos quieren decir en relación a nuestros límites, necesidades y salud mental. 17. Por último, el instructor pedirá a los participantes que hagan un esfuerzo para comprometerse en asistir a la siguiente	-	40 min.
--------	---	---	---	---------

		sesión del taller.		
--	--	--------------------	--	--

Sesión 9	Objetivos	Desarrollo de las actividades	Materiales	Duración
Inicio	• Dar la bienvenida a los participantes a la sesión 9. • Facilitar la identificación y expresión de emociones en los participantes. • Brindar opciones de	1. Los instructores del taller se presentarán ante el grupo, y les pedirán a los participantes ponerse las etiquetas adhesivas consu nombre. 2. El instructor retomará la hoja de emociones vista en sesiones anteriores, con la finalidad de que los participantes identifiquen y expresen sus emociones. 3. El instructor repartirá la nueva hoja de emociones a cada	- Etiquetas adhesivas (para nombres). - Marcadores. - Hoja de emocióne	40 min.

	estrategias de regulación emocional.	participante y leerá en voz alta la instrucción: “Para cada emoción, escribe en el recuadro dos experiencias: una en donde la hayas expresado de manera saludable y otra en donde consideras que la expresaste de manera poco saludable”. 4. El instructor indicará a los participantes que tienen 15 minutos para completar su actividad. En caso de ser conveniente, el	s (actividad).	
--	--------------------------------------	---	----------------	--

		instructor puede circular entre las personas para asegurarse que no haya alguna dificultad o incomodidad con la actividad. 5. Al terminar el tiempo, el instructor pedirá al grupo que guarde silencio y facilitará la conversación con preguntas: ¿cómo te diste cuenta que la expresión emocional que hiciste fue poco saludable o inadecuada?, ¿sientes que lastimaste a alguien (incluye uno mismo)?, ¿por qué creen que algunas personas no se dan cuenta que lastiman a otros con su expresión emocional inadecuada (la pregunta no es para hacer juicios hacia otros, sino para reflexionar sobre acciones propias pasadas)? 6. El instructor subrayará la importancia de no hacer juicios hacia otras personas cuando se está hablando de cuestiones emocionales. Las preguntas de las dinámicas y actividades		
--	--	---	--	--

		son para reflexionar sobre las emociones, pensamientos y acciones propias, no para enjuiciar a otras personas. 7. El instructor explicará la dinámica de la sesión: se realizará con música instrumental de fondo y se dispondrá de 90-120 minutos para la realización de la actividad artística. 8. El instructor explicará que se trabajará de manera individual en mesas de dibujo, y les pedirá a los participantes que tengan a la mano todos los materiales necesarios para la actividad artística.		
Desarrollo	• Brindar una introducción sobre el tema de psicología del color. • Brindar consejos finales sobre texturas y colores. • Realizar la actividad 9	9. El instructor brindará una introducción sobre la psicología del color. El instructor también brindará algunos consejos finales sobre texturas y colores. 10. El instructor repartirá a cada participante su cuadernillo de arteterapia. 11. El instructor pedirá a los participantes que revisen en su cuadernillo la obra titulada “Barcos pesqueros en la	- Proyector de imágenes. - Cuadernillo de arteterapia. - Lápices de	100 min.

	delcuadernillo.	playa” de Vincent Van Gogh (1888), y que realicen la Actividad 9. 12.El instructor apoyará resolviendo dudas o preguntas durante eldesarrollo de la actividad artística.	colores, marcadores , pasteles o pinturas. - Sacapuntas oexacto.	
--	-----------------	--	---	--

		13. Una vez concluido el tiempo (o la actividad), el instructor pedirá a los participantes que firmen su obra y que entreguen el cuadernillo.		
Cierre	• Reflexionar sobre cómo se sintieron al final de la actividad. • Mantener el compromiso de asistir a la última sesión.	14. El instructor pedirá a los participantes reunirse en grupo para una reflexión antes de finalizar la sesión. 15. El instructor retomará la dinámica del inicio de la sesión y facilitará la conversación con preguntas acerca de las maneras saludables de expresar emociones: ¿cómo se puede expresar de manera sana el enojo?, ¿y la tristeza?, ¿y el miedo/temor? 16. A lo largo de la actividad, el instructor subrayará la importancia de sentir e identificar las emociones propias, ya que el propósito de las estrategias emocionales no es reprimir las emociones, sino identificar qué nos quieren decir en relación a nuestros límites y necesidades;		40 min.

		especialmente las emociones que solemos etiquetar como “negativas” como la ira o la tristeza. 17. Por último, el instructor pedirá a los participantes que hagan un esfuerzo para comprometerse en asistir a la última sesión del taller.		
--	--	---	--	--

Sesión 10	Objetivos	Desarrollo de las actividades	Materiales	Duración
Inicio	• Dar la bienvenida a los participantes a la sesión 10. • Facilitar la identificación y expresión de emociones	1. Los instructores del taller se presentarán ante el grupo, y les pedirán a los participantes ponerse las etiquetas adhesivas con su nombre. 2. El instructor retomará la hoja de emociones vista en la sesión 6 con la finalidad de que los participantes identifiquen y expresen sus emociones.	- Etiquetas adhesivas (para nombres). - Marcadores. - Hoja de emociones	30 min.

	en los participantes. • Brindar opciones de estrategias de regulación emocional.	3. El instructor repartirá la nueva hoja de emociones a cada participante y leerá en voz alta la instrucción: “Para cada emoción, escribe en el recuadro mínimo dos estrategias que te funcionen para manejarla de manera saludable”. 4. El instructor indicará a los participantes que tienen 15 minutos para completar su actividad, y que no hay respuestas correctas o incorrectas, ya que se trata de estrategias que les funcionen de manera personal. 5. Al terminar el tiempo, el instructor pedirá al grupo que guarde silencio y mostrará en el proyector un cuadro con diversas estrategias que las personas utilizan para regulación emocional: rumiación, catastrofización, autculpa, culpar a otros, inhibición emocional, poner en perspectiva, focalización positiva, reinterpretación positiva, y refocalización en los planes. 6. El instructor facilitará la conversación con preguntas: ¿cuáles de estas estrategias se asemejan a las escritas en	(actividad).	
--	---	--	--------------	--

		su actividad?, ¿hay algunas estrategias que antes usaban y que ahora no les funcionan?, ¿hay alguna nueva estrategia que quieran utilizar a partir de ahora?, ¿realmente hay estrategias buenas y malas, o dependen de la persona que las usa y del contexto? 7. El instructor volverá a subrayar la importancia de no hacer juicios hacia otras personas cuando se está hablando de cuestiones emocionales. Las preguntas de las dinámicas y actividades son para reflexionar sobre las emociones, pensamientos y acciones propias, no para enjuiciar a otras personas. 8. El instructor explicará la dinámica de la sesión: se realizará con música instrumental de fondo y se dispondrá de 90-120 minutos para la realización de la actividad artística. 9. El instructor explicará que se trabajará de manera		
--	--	--	--	--

		individual en mesas de dibujo, y les pedirá a los participantes que tengan a lamano todos los materiales necesarios para la actividad artística.		
--	--	--	--	--

Desarrollo	Continuar sobre el tema sobre la psicología del color. Realizar la actividad 10 del cuadernillo.	10. El instructor continuará con el tema sobre la psicología del color. 11. El instructor repartirá a cada participante su cuadernillo de arteterapia. 12. El instructor pedirá a los participantes que revisen en su cuadernillo la obra titulada “Still Life with Quinces” de Vincent Van Gogh (1887/88) y que realicen la Actividad 10. 13. El instructor apoyará resolviendo dudas o preguntas durante el desarrollo de la actividad artística. 14. Una vez concluido el tiempo (o la actividad), el instructor pedirá a los participantes que firmen su obra y que se queden con su cuadernillo para la actividad de cierre.	- Proyector de imágenes. - Cuadernillo de arteterapia. - Lápices de colores, marcadores, pasteles o pinturas. - Sacapuntas o exacto.	100 min.
------------	---	--	---	----------

Cierre	• Reflexionar sobre cómo se sintieron al final de la actividad. Elaborar una reflexión final sobre lo aprendido en el taller.	15. El instructor pedirá a los participantes reunirse en grupo para una reflexión final. 16. El instructor invitará a los participantes a mostrar sus 10 obras realizadas a lo largo del taller. Los bocetos se posicionan sobre las mesas de trabajo de cada participante como si fuera una exhibición de un museo. 17. El instructor incitará a los participantes a reflexionar cómo se sintieron durante las sesiones del taller, y también cómo se sienten en este momento viendo todas sus obras en exhibición. Es primordial que el instructor mencione que lo importante no es la calidad de los bocetos, sino hacer memoria de qué emociones placenteras sintieron mientras estaban realizando las actividades artísticas. 18. El instructor puede interceder en alguna participación en caso de ser necesario, para asegurarse que las personas no se sientan incómodas o abrumadas		50 min.
--------	--	--	--	---------

		emocionalmente. Por último, el instructor informará a los participantes sobre la fecha y horario de las evaluaciones posprueba.		
--	--	---	--	--