



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO: MASTER EN INVESTIGACIÓN E
INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN CONTEXTOS SOCIAL, FAMILIAR Y
ESCOLAR

TESIS DOCTORAL

**AFRONTA-T: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA CON EL ALUMNADO DE
LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

Autora:

Rosa M^a Lino Carmona

Directoras:

Dra.: D^a Ángela María Muñoz Sánchez

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Málaga (España)

Dra.: D^a Isabel M^a Bernedo Muñoz

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación


Universidad de Málaga (España)

Málaga, 2015



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Rosa María Lino Carmona

 <http://orcid.org/0000-0002-3279-0954>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



D^a Ángela María Muñoz Sánchez, profesora Titular del de la Universidad de Málaga y D^a Isabel M^a Bernedo Muñoz, profesora Contratada Doctora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la misma Universidad, certifican que:

La Tesis Doctoral titulada: "AFRONTA-T: Una experiencia innovadora con el alumnado de la facultad de Psicología de la Universidad de Málaga" que presenta D^a Rosa M^a Lino Carmona ha sido realizada bajo nuestra dirección y reúne los requisitos estipulados en la legislación vigente para optar al grado de Doctora, por lo cual autorizamos la presentación para su defensa.

Málaga, 13 de Noviembre 2015



Fdo.: D^a Ángela María Muñoz Sánchez



Fdo.: D^a Isabel M^a Bernedo Muñoz



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Deja que te sonría la luna

“Hace unos años nació una pequeñita niña de grandes ojos y rizos de oro. Conforme creció su personalidad fue creándose... Rizos de oro estaba cargada de enormes ganas de aprender y aprender...

Vivió muchos momentos duros, pero en cada uno de ellos descubrió que quería luchar porque la luna le sonriese cada noche..., su gran amiga a la que le contaba todos sus problemas..., una amiga a la que cada noche al acostarse, miraba y le decía: -Algún día viajaré y viajaré... y lograré que me sonrías.... ¡Algún día lo lograré!

Cuando cumplió 18 años decidió comenzar este viaje y conocer millones de lugares, personas, olores, colores, etc..., pero la luna no le sonreía...

-¿Por qué no me sonrías?- le preguntó rizo de oro desesperada.

-Llevas tantos años buscando la sonrisa en mí...que no te has parado a pensar que la sonrisa debe estar en ti... en tu interior. El día que te mires a ese espejo y te sonrías, ¡ese día sonreiremos juntas!- le contestó la Luna.

- y...¿cómo lo lograré?- le preguntó rizos de oro.

- Nadie te puede enseñar ese camino... tienes que encontrarlo tú... mira dentro de ti... solo te digo que en ese camino nunca estarás sola... - contestó la luna.

Rizos de oro vivió millones de momentos bellos cargados de cariño, alegría, amistad, y amor... Aprendió, compartió y se sorprendió....

Han pasado muchos años y hoy la luna y rizos de oro sonríen juntas... Hoy se ha unido a sus sonrisas el sol y los tres hacen que los días de su vida estén llenos de *calor, luz y sonrisa*.

“Rizos de oro descubrió que la felicidad vive en su interior”.

Dedicado a ese niño o niña que hay en nuestro interior

Rosa M^a Lino



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Agradecimientos

Al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación por permitirme adentrarme en esta bella experiencia y hacerme ver que el camino profesional que elegí es el que me hace sentir especial.

A la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación por su apoyo en el desarrollo de esta investigación.

A Ángela e Isa, por compartir conmigo momentos de paciencia, lucha y amistad.

A Jesu, mi amor, por haber tenido mucha paciencia en ese largo camino y por hacerme ser mejor persona.

A mis padres por su entrega, confianza y por enseñarme a poner amor en todo lo que digo y hago.

A mi hermano, por su ejemplo de tenacidad y lucha por lo que quiere y siente.

A mis sobrinos, por hacerme sonreír cada día.

A Esther, por su ayuda en la elaboración del logo de esta experiencia.

A mi familia y amigos/as por tanta confianza puesta en mí y por su apoyo incondicional.

A mis alumnos y alumnas porque sin ellos esta experiencia no hubiera sido posible.

Este logro es de Todos y Todas.....



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Índices



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Introducción	17
Primera Parte: Fundamentación Teórica	
Capítulo 1. La orientación en el contexto universitario: necesidades del alumnado y diferentes perspectivas de abordaje	21
1.1. La orientación en las diferentes etapas educativas	23
1.2. La orientación universitaria: Parámetros actuales según el Espacio de Educación Europea Superior	25
1.3. Las necesidades de orientación en el alumnado universitario	27
1.3.1. Recursos de las universidades	32
1.3.1.1. Servicios de orientación institucionalizados	33
1.3.1.1.1. Servicios de la Universidad de Málaga	34
1.3.1.2. Recursos no institucionales	37
1.3.1.2.1. Grupo de Orientación Universitaria	37
Capítulo 2. Intervención por programas	51
2.1. Programas de Orientación en el contexto universitario	54
2.2. El programa de referencia “Lo mejor en Afrontamiento” (“The best of Coping”, Frydenberg y Brandon, 2007)	68
2.2.1. Cuadernos del programa	69
2.2.1.1. Cuaderno del profesorado	69
2.2.1.2. Cuaderno del estudiante	73
2.2.2. Objetivos del programa	74
2.2.2.1. Objetivo general	74
2.2.2.2. Objetivos específicos	74
2.2.3. Metodología	75
2.2.4. Procedimiento de aplicación	75
2.2.5. Contenidos del programa	76
2.2.6. Recursos del programa	77
Capítulo 3. Evaluación de programas	79
3.1. Análisis de contexto, detección de necesidades y conclusión diagnóstica	83
3.2. Fundamentación teórica (modelo de impacto)	85
3.3. Establecimiento de metas y objetivos	86
3.4. Diseño y planificación del programa	87
3.5. Aplicación del programa	92

3.6. Evaluación del programa.	92
3.7. Transmisión o difusión de los resultados de la evaluación del programa a través del informe	100
3.8. Toma de decisiones respecto al mantenimiento, supresión o modificación del programa	101
Capítulo 4. Variables personales implicadas en la orientación en el ámbito universitario	103
4.1. Estrés, ansiedad y autoeficacia durante la Educación Superior	106
4.2. Estilos y Estrategias de Afrontamiento en el contexto universitario	117
4.3. Emociones y habilidades sociales	123
Segunda parte: Investigación empírica	
Capítulo 5: Método	135
5.1. Objetivos	136
5.1.1. Objetivo general	136
5.1.2. Objetivos específicos	137
5.2. Planteamiento del problema	141
5.3. Diseño de investigación	144
5.4. Participantes	146
5.4.1. Muestra Estudio A	146
5.4.2. Muestra Estudio B	148
5.5. Instrumentos	152
5.5.1. Estudio A	152
5.5.2. Estudio B	153
5.6. Procedimiento	162
5.6.1. Procedimiento del Estudio A	162
5.6.2. Procedimiento del Estudia B	166
5.7. Análisis de datos	168
Capítulo 6. Resultados	173
6.1. Resultados del Estudio A	175
6.1.1. Necesidades formativas e informativas del alumnado novel de la Facultad de Psicología (Momento 1)	175

6.1.2. Estrés Percibido, y Estilos y Estrategias de Afrontamiento del alumnado de primero y el alumnado de cuarto y quinto (Momento 1)	177
6.1.3. Satisfacción del alumnado en relación al taller “Afrontamiento de trabajos y problemas académicos” (Momento 2)	182
6.1.4. Estrés Percibido, y Estrategias de Afrontamiento entre el alumnado participante y no participante en el G.O.U., al inicio y a la finalización del curso académico 2009/10 (Momento 3)	183
6.1.5. Diagnóstico derivado del análisis del contexto y de las necesidades durante el curso académico 2009/10	184
6.2. Resultados del Estudio B	184
6.2.1. Fase 1 (curso académico 2010/11)	186
6.2.1.1. Implementación y primeras modificaciones del programa de afrontamiento	186
6.2.1.2. Análisis descriptivos y comparación de medias de las variable personales	188
6.2.2. Fase 2 (cursos académicos 2011/12 y 2012/13)	196
6.2.2.1. Implementación y modificaciones en el programa de afrontamiento	196
6.2.2.2. Análisis descriptivo y comparación de medias del uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento	199
6.2.2.3. Análisis de medias repetidas de las variables personales del alumnado que ha participado en el programa de afrontamiento, al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11 y en Febrero de 2012	202
6.2.3. Fase 3 (Curso académicos 2013/14 y 2014/15)	203
6.2.3.1. Aplicación de Afronta-T	203
6.2.3.2. Evolución del programa Afronta-T	204
6.2.3.3. Paquete de formación de apoyo al programa	209
6.2.3.4. Resultados cualitativos de la implementación y adaptación del programa	211
6.2.3.5. Impacto vital del programa Afronta-T en participantes significativos	213
6.2.3.6. Dificultades personales y profesionales encontradas por la coordinación principal del programa	219
6.2.3.7. Elaboración del manual de aplicación de Afronta-T	221

Capítulo 7. Resumen y Discusión	225
7.1. Análisis de necesidades, conclusiones diagnósticas y punto de partida del programa de intervención.	225
7.2. Desarrollo del programa de intervención (Estudio B)	231
7.2.1. Implementación y desarrollo del programa	232
7.2.2. Evaluación del programa	239
7.2.3. Limitaciones	246
7.3. Conclusiones Generales y Propuestas de Futuro	247
Referencias Bibliográficas	253
Anexo	297

INDICE TABLAS

Tabla 1: El profesor y el estudiante según el enfoque educativo	26
Tabla 2: Competencias que promueve el aprendizaje cooperativo	46
Tabla 3: Fases de la experiencia desarrollada por el G.O.U.	50
Tabla 4: Estrategias de Afrontamiento según Frydenberg y Brandon (2007)	72
Tabla 5: Contenidos del programa de Frydenberg y Brandon (2007)	77
Tabla 6: Recursos del programa de Frydenberg y Brandon (2007)	77
Tabla 7: Principales diferencias entre la evaluación convencional y la participativa	95
Tabla 8: Estudios de la investigación	136
Tabla 9: Muestras de los diferentes momentos de evaluación del Estudio A	147
Tabla 10: Participantes durante el curso académico 2010/11	149
Tabla 11: Participantes durante el curso académico 2011/12	149
Tabla 12: Participantes durante el curso académico 2012/13	150
Tabla 13: Participantes durante el curso académico 2013/14	150
Tabla 14: Participantes durante el curso académico 2014/15	151
Tabla 15: Instrumentos de evaluación centrados en variables personales	160
Tabla 16: Instrumentos de evaluación centrados en el desarrollo y adaptación del programa	162
Tabla 17: Necesidades formativas/informativas del alumnado novel del curso académico 2009/10	176
Tabla 18: Estrés percibido y Estilos y Estrategias de Afrontamiento del alumnado de 1º (N=160) y de 4º-5º (N= 114) de la Licenciatura de Psicología durante el curso académico	178
Tabla 19: Estrés Percibido, y Estilos y Estrategias de Afrontamiento del alumnado de 1º (N=160) y de 4º-5º (N= 114) de la Licenciatura de Psicología durante el curso académico 2009/10, en función del sexo	180
Tabla 20: Valoración del taller “Afrontamiento de trabajos y problemas académicos”	182
Tabla 21: Tabla Estrés percibido del grupo control y experimental del alumnado de 1º del Grado de Psicología (N=83) al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11	189
Tabla 22: Estilos y Estrategias de Afrontamiento de los grupos control y experimental del alumnado de 1º del Grado de Psicología (N=83) al inicio y a la	

finalización del curso académico 2010/11	190
Tabla 23: Manifestaciones del Estrés del grupo control y experimental del alumnado de 1º del Grado de Psicología (N=83) al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11	193
Tabla 24: Autoeficacia General percibida por el grupo control y el experimental del alumnado de 1º del Grado de Psicología (N=83) al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11	194
Tabla 25: Habilidades Sociales del grupo control y el experimental del alumnado de 1º de Psicología (N=83) al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11	195
Tabla 26: Ansiedad E-R del grupo control y el experimental del alumnado de 1º de Psicología (N=83), al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11	196
Tabla 27: Estilos y Estrategias de Afrontamiento del alumnado participante, de manera continua, en Afronta-T de 1º del Grado de Psicología (N=22), al inicio y a la finalización del curso académico 2011/12	200
Tabla 28: Estilos y estrategias de Afrontamiento de los grupos control y experimental del alumnado de 1º del Grado de Psicología (N=22), al inicio y a la finalización del curso académico 2011/12 en función del sexo	201
Tabla 29: Evolución de los contenidos del programa Afronta-T	205
Tabla 30: Evolución de la temporalización del programa	206
Tabla 31: Fases a seguir en el programa	207
Tabla 32: Paquete de formación para cada rol de participación en Afronta-T	210
Tabla 33: D.A.F.O. final extraído de los instrumentos cualitativas de los cinco cursos académicos (2010-2015)	212
Tabla 34: Categoría A: Adaptación del programa	220
Tabla 35: Categoría B: Mi experiencia	221
Tabla 36: Objetivos y contenidos del rol asistente	349
Tabla 37: Objetivos y contenidos del rol tutor	350
Tabla 38: Objetivos y contenidos del rol monitor	350
Tabla 39: Objetivos y contenidos del rol coordinador	351
Tabla 40: Recursos del programa Afronta-T	354
Tabla 41: Cronograma de evaluación de Afronta-T	355

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Pasos a seguir en el afrontamiento de una situación estresante	70
Figura 2. Fases de la investigación-acción	91
Figura 3. Diseño de un proceso investigador	97



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

INDICE ANEXOS

Anexo I: Manual de referencia	299
Anexo II: Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS)	315
Anexo III: Cuestionario de necesidades del alumnado novel	319
Anexo IV Cuestionario de valoración de los talleres	321
Anexo V: Cuestionario de valoración final	323
Anexo VI: Manuales de participación en el programa	325
Anexo VII: Registro de observación de los agentes externos	343
Anexo VIII: Borrador del manual de Afronta-T	345



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Introducción

El actual sistema educativo tiene como finalidad favorecer una educación centrada en un alumnado reflexivo, crítico y autónomo. Este enfoque deriva en formar agentes socialmente activos en una sociedad en continuo cambio. Cada etapa educativa conlleva unas demandas académicas, personales y sociales para los miembros de la comunidad educativa. Por ello, desde la etapa de la educación infantil se considera imprescindible la orientación como recurso y agente transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo y, a su vez, como nexo de unión de la comunidad educativa.

El desarrollo de la orientación educativa ha estado en paralelo a una evolución legislativa. En la actual, el nuevo enfoque educativo considera la orientación como un elemento imprescindible en una escuela inclusiva formada por un alumnado con diversas características personales y evolutivas.

Con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la orientación pasa a ser un derecho del alumnado y un elemento de calidad educativa. Por ello, se están instaurando iniciativas innovadoras sustentadas en la orientación como elemento enriquecedor del proceso de tránsito y desarrollo del alumnado universitario. Desde el Grupo de Orientación Universitarias (G.O.U.) se está llevando a cabo la detección de necesidades así como diversas intervenciones centradas en una adecuada adaptación del alumnado de la Facultad de Psicología a la vida y demanda universitaria. Esta investigación es un reflejo de una de las experiencias del G.O.U. que partió de una investigación realizada durante el curso académico 2009/10 (Estudio A), seguida de un programa de intervención con el alumnado del Grado de Psicología a lo largo de cinco cursos académicos (2010/15) (Estudio B).

La presente investigación consta de dos partes, la primera está compuesta por los cuatro capítulos dedicados a la fundamentación teórica y la segunda corresponde a la investigación empírica y comprende los capítulos 5, 6 y 7. El trabajo se completa con las

referencias bibliográficas y los anexos reflejados en la parte final.

En el capítulo uno se presenta el concepto de orientación y su presencia en la diferente normativa educativa, se describen sus parámetros actuales según el Espacio de Educación Europea Superior. Además, se hace referencia a las necesidades del alumnado universitario. Por último, se muestran los diferentes recursos de orientación de la Universidad de Málaga profundizando en una visión más detallada del G.O.U.

El capítulo dos está formado por una revisión de los programas de orientación en diferentes contextos universitarios junto a la descripción del manual de referencia del programa de intervención. En este capítulo se puede observar la introducción, objetivos, contenidos, metodología y recursos que conforman el programa original.

En el capítulo tres se presentan las partes que conlleva la intervención con un programa de orientación profundizando en la evaluación de programas.

En el capítulo cuatro se presentan las variables personales implicadas en la orientación universitaria y que son empleadas en esta investigación.

En el *capítulo 5* se recogen los objetivos generales y específicos junto a la hipótesis de trabajo, teniendo como referencia la fundamentación teórica previa y los objetivos que se quieren alcanzar con la investigación. Además, se refleja la metodología de la investigación, incluyéndose las muestras de participantes en ambos estudios, el diseño, los instrumentos, el procedimiento y el análisis de datos.

En el *capítulo 6* se realiza el análisis estadístico de los resultados de los diferentes estudios realizados, con la intención de alcanzar nuestros objetivos previos y comprobar las hipótesis de trabajo.

El *capítulo 7* se centra en un resumen de la investigación y las conclusiones de los resultados con la finalidad de aclarar y dar sentido a lo obtenido. Para finalizar, se presentan las Referencias Bibliográficas y los Anexos.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 1. La orientación en el contexto universitario: Necesidades del alumnado y diferentes perspectivas de abordaje



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1.1. La orientación en las diferentes etapas educativas

El concepto de orientación educativa surge en Estados Unidos en el siglo XX, referido a la orientación vocacional y profesional, y su conceptualización ha estado marcada por diversas cuestiones educativas y legislativas.

A la hora de definir el concepto de la orientación, diversos autores se han encontrado con dificultades teniendo como referencia sus objetivos y campo de acción. En su recorrido histórico, la orientación ha estado relacionada con conceptos como ayuda, servicios, toma de decisiones, asistencia, etc. (Álvarez, 1995; Contreras y Luz, 2002; Echeverría, 1997; Santana y Santana, 1998). En este sentido, Álvarez y Bisquerra (1996) definen la orientación como un enfoque vital el cual ayuda a las personas, a lo largo de toda la vida, en todos sus aspectos.

En cuanto a las cuestiones legislativas, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículo 26) y en la Constitución Española (artículo 27) se trata el derecho a una educación gratuita centrada en el desarrollo humano y el bienestar de la sociedad.

Esta normativa es la base sobre la que se sustenta las sucesivas legislaciones del sistema educativo español, tales y como la Ley General de Educación de 1970 (L.G.E.), la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (L.I.S.M.I.), la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E), la Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (L.O.C.E.), la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación (L.O.E.), y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (L.O.M.C.E). En estas leyes se otorga al alumnado una serie de deberes y derechos que deben estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la convivencia diaria de los centros educativos.

A partir de los años noventa, Mir (2007) considera que Europa lleva a cabo diversos cambios (económicos, sociales, etc.) y se plantea la educación como uno de los elementos vertebradores de los mismos, surgiendo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Además, este autor resalta que en el EEES se subraya la importancia de la adquisición de competencias transversales y su papel relevante en el desarrollo de perfiles académicos y profesionales que acerquen al alumnado universitario a la sociedad y al mundo laboral.

En España, el ámbito de la orientación educativa en el ámbito no universitario ha sido revalorizado con el paso del tiempo. La L.O.G.S.E. fue uno de los hitos relevantes al respecto. En esta ley se plantea la orientación educativa como un factor de calidad del sistema educativo español, formando parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la orientación educativa se expresa como una responsabilidad de los miembros educativos (coordinación del departamento de orientación y del tutor) y un derecho del alumnado.

En el ámbito universitario, la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.) no refleja ningún mecanismo para responder a las necesidades del estudiante. Pero si retrocedemos en el tiempo, podemos encontrar que la Ley General de Educación, en sus artículos 125 y 127, hace referencia a la orientación universitaria al afirmar que el alumnado tiene derecho a una orientación educativa y profesional (Pérez y Villayandre, 2000)

En la Declaración de la Sorbona (1998), en la Declaración de Bolonia (1999) y en el informe Bricall (2000), se otorgó a la orientación educativa un papel prioritario en la mejora de la calidad de la educación superior y un derecho del estudiante (Salmerón, 2001). A su vez, en el informe Bricall se refleja la importancia de que la orientación pase a formar parte de la función docente en coordinación con los profesionales de la misma.

Además, en el ámbito universitario la orientación se encuentra presente en el Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre) que, en

su artículo 8, refleja los derechos específicos de los estudiantes de Grado. Concretamente, se especifica en su apartado e) el derecho a recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en la fase final para favorecer la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria. También, en la Estrategia Universidad 2015 se hace referencia al desarrollo de actuaciones dirigidas a la atención integral del estudiante y su participación en la vida universitaria.

1.2. La orientación universitaria: Parámetros actuales según el Espacio de Educación Europea Superior

El sistema universitario europeo conlleva una profunda transformación en el enfoque educativo que parte de la Declaración de la Sorbona en 1998. Este acuerdo se ratifica en la Declaración de Bolonia en 1999, por lo que se inicia la convergencia de los sistemas de Educación Superior en Europa.

Posteriormente a la Declaración de Bolonia, se establece un calendario de reunión, cada dos años, para los ministerios adheridos con la finalidad de llevar a cabo una revisión de los objetivos planteados y el establecimiento de líneas futuras en cada reunión. Las reuniones fijadas en este calendario son la Declaración de Praga en 2001, el Comunicado de Berlín en 2003, la Declaración de Bergen en 2005, la Conferencia de Londres en 2007, la Conferencia de Lovaina en 2009, la Declaración de Budapest-Viena en 2010, y el Comunicado de Bucarest en 2012.

Por lo tanto, el EEES está en un momento de profundo cambio que tiene como base el abordaje del aprendizaje y la docencia, marcado por la concepción de un *alumnado* autónomo en el proceso de construcción del aprendizaje y de un *docente* que le guía en el mismo. Es por ello que surge la necesidad de modificar la metodología y la evaluación

para adaptarlos a un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con esta nueva concepción educativa.

Por lo tanto, este proceso de convergencia europea ha derivado en modificaciones en la forma de concebir el hecho educativo, como se observa en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1

El profesor y el estudiante según el enfoque educativo (Castillo, 2008, p. 150)

<i>Enfoque Educativo</i>	<i>Profesorado</i>	<i>Alumnado</i>
<i>Previo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Transmisor de conocimientos. - Solo él decide el qué, el cómo, el cuándo...de las actuaciones. - Evaluador único. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dependiente. - Receptivo pasivo. - Individualista. - Desasistido.
<i>EEES</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificador del aprendizaje. - Facilitador y guía... TUTOR. - Comparte las propuestas docentes. - Fomenta la autonomía del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autónomo. - Participativo. - Colaborativo. - Comprometido con las actuaciones.

De esta manera, la orientación universitaria, con el EEES, se convierte en un elemento de orientación y apoyo al alumnado que debe ser planificado y consensuado, teniendo como referencia la diversidad del alumnado y las peculiaridades de cada institución (Sebastián y Sánchez, 2006). Por lo tanto, la orientación universitaria debe ir en consonancia con este nuevo enfoque propuesto en el EEES.

En esta dirección, el futuro de la orientación debe centrarse en su dimensión educativa y su promoción en todas las dimensiones, mediante una intervención continua y sistemática, siendo el alumnado universitario el mayor protagonista con sus intereses y expectativas (Campoy y Pantoja, 2000; Rodríguez, 1997). España, como en el resto de los países de la Unión Europea, otorga a la orientación un papel fundamental en el logro de la calidad educativa (Pérez, 1998).

El desarrollo de competencias en el alumnado universitario ha sido investigado por varios autores (Huerta, Pérez y Castellanos, 2008; Lucas, 2007; Villena, Muñoz-García, Polo y

Jiménez, 2010). El concepto de competencias en el ámbito universitario europeo está relacionado con la transparencia de títulos y con el establecimiento de nexo de unión entre la formación universitaria y una mayor relación de la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación del estudiante (Riesco, 2008).

Algunas de las competencias a desarrollar por el alumnado universitario son la responsabilidad, autoconfianza, capacidad de resolución de problemas, habilidades comunicativas (comprensión interpersonal), razonamiento crítico, flexibilidad, trabajo en equipo, iniciativa, planificación, innovación y creatividad (García, 2006). La evolución del alumnado en la adquisición de las mismas debe estar presente sus vivencias diarias y, a su vez, reforzadas por las experiencias de orientación universitaria que le ofrezca el sistema universitario.

En coherencia con este enfoque europeo de educación, centrado en la participación activa del alumnado y la concepción integral del estudiante, se plantea la necesidad de que las universidades lleven a cabo diversas iniciativas orientadoras para la preparación del alumnado universitario.

1.3. Las necesidades de orientación en el alumnado universitario

El perfil de alumno y las demandas sociales y académicas están en continuo cambio, lo que requiere que la práctica de la orientación y la tutoría universitaria se centre en dar respuesta a las siguientes cuestiones: conocer nuestro alumnado universitario, favorecer oportunidades de aprendizaje, inculcar valores, fomentar el desarrollo comunitario, conocimiento y utilización de los recursos de la institución, crear recursos materiales y personales necesarios, establecer programas de tutoría que den respuestas a las demandas y necesidades actuales, reconsiderar las políticas y las prácticas profesionales y

estar alerta a los problemas personales que pueden inhibir el proceso de aprendizaje (Sanz, 2005).

En el primer apartado de este marco teórico, se ha comentado la presencia de la orientación en las diferentes etapas educativas obligatorias y postobligatorias. La orientación debe tener como referencia las necesidades informativas y formativas propias de cada etapa evolutiva, académica y curricular, así como las características personales de cada alumno y alumna.

La transición del alumnado a la vida universitaria se da entre el último curso de la enseñanza preuniversitaria y el primer curso del Grado. Durante la educación secundaria el alumnado es guiado por los diferentes agentes de orientación y, en el último curso, requiere participar en programas centrados en la orientación vocacional-profesional y la orientación al tránsito y acceso a la Universidad. Esta información es aportada por el departamento de orientación en coordinación con los tutores y tutoras del grupo.

Cuando el alumnado accede al sistema universitario se enfrenta a un entramado complejo de demandas para las cuales no está siempre preparado, como puede ser la autonomía en el proceso de aprendizaje, el desarrollo de habilidades sociales, etc.

Por lo tanto, cuando el alumnado acude a su centro o facultad necesita que la orientación educativa esté instaurada en este contexto educativo. Además, el alumnado universitario se encuentra en una etapa del desarrollo con demandas externas marcada por cambios continuos que pueden ser percibidos por el alumnado como estresante, existiendo un conflicto entre las demandas y los recursos personales que posee. La mayor parte de los problemas del alumnado son personales, relacionados con la adaptación a la nueva etapa académica que inicia y, en ocasiones, familiares y económicas que se manifiestan en la falta de seguridad en sí mismo, junto al temor hacia las demandas y a la separación de su contexto familiar (Cornejo y Lucero, 2005). Esta situación de cambio está marcada por las

habilidades sociales, las estrategias de afrontamiento y la búsqueda de apoyo social que abren, en mayor o menor medida, su camino hacia la adaptación a las demandas y vida del entorno universitario. Es decir, el alumnado pasa de una educación previa donde estaba inmerso en un abanico de intereses más o menos generales a un entorno universitario, donde la opción elegida tiene unos objetivos que les guía a ir conformando un futuro proyecto de vida. Por ello, es de suma importancia que su primera revisión de expectativa en el ámbito universitario y en su carrera académica sea favorable, si no, podría ocurrir el abandono universitario y/o la insatisfacción en este proceso de su vida (Aguilar, 2007). Ante esta complejidad se deben articular diferentes medidas orientadoras que faciliten el proceso de transición y la adaptación del alumnado novel (Álvarez y González, 2005).

Son numerosas las investigaciones nacionales e internacionales (Bermúdez, Moreno y Rubio, 1999; Bernardo, Cerezo, Núñez, Tuero y Esteban, 2015; Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez y González, 2008; Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006; Casas, Ramos, Hiraldo, y Sanz, 2003; Cobo, 2010; Corominas, 2001; Díaz, 2008; Escandell, Marrero y Rubio, 1999; Guerrero, Hinojosa, Melgar y Ordaz, 2003; Hicks, 2005; López, Marín y García, 2012; Marchena, Galo, Hervías y Rapp, 2008; Murray, 2014; Roca, 2010; Rué, 2014; Salvador y García-Valcárcel, 1989; Vargas, 2012) que se han centrado en la definición del abandono universitario y en la identificación de los posibles causas de dicho abandono.

Evidentemente, las causas del abandono universitario son diversas y no podemos defender que exista un único factor, sino más bien un cúmulo de factores personales, académicos y sociales que influirán, en mayor o menor medida, en el alumnado y podrán repercutir negativamente en su evolución universitaria (Tinto, 1982).

En esta dirección, Hicks (1993) afirma que algunos universitarios tienen diferentes expectativas, pobre preparación académica y social, limitaciones económicas, baja

autoestima, bajo apoyo parental, etc., por lo que su adaptación al contexto universitario no es tan buena como para otro alumnado.

Además, existen investigaciones relacionadas con las tasas de abandono universitario ya que es uno de los grandes desconciertos del sistema educativo universitario. Los datos y cifras del sistema universitaria español, aportados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD) evidencian que la tasa de abandono del alumno universitario de primer curso es de un 19% frente a un 7.1% en la tasa de cambio. A pesar de ello, estos datos manifiestan una disminución en la tasa de abandono en comparación con años previos, relacionada con la reducción de la población entre 18 y 24 años. La mayor tasa de abandono se percibe entre el alumnado de ingeniería, aspecto que preocupa por el aumento de la misma en los últimos curso académicos (Arce, Crespo y Míguez-Álvarez, 2015)

El MECD ha desarrollado un plan para la reducción del abandono educativo temprano con el objetivo de reducir dicho abandono y cumplir con el compromiso con el Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020). Dentro de este plan se plantea la identificación de los factores principales de abandono universitario, seguido de unas políticas de prevención, intervención y compensación.

El término “éxito universitario” está relacionado con una serie de variables que favorecen la continuidad satisfactoria del alumnado universitario a lo largo de su escolarización. Una de estas variables es el “compromiso” en el primer año universitario, relacionado con las oportunidades que desde la universidad se le brinda al alumnado para su proceso de integración social y académica, unido a su motivación personal.

En este sentido, la resiliencia es otra variable que guarda relación con el concepto de “éxito académico”. Este término se plantea como un rasgo de personalidad innato pero

que, también, puede ser enseñado desde el entorno educativo (Kupfeld, 2010) y que, a su vez, se encuentra relacionado con el sentimiento de permanencia. Son diversas las investigaciones que evidencian que estas variables influyen directamente en la adaptación del alumnado de nuevo ingreso al ámbito universitario (Cornejo y Lucero, 2005; López-Justicia, Hernández, Fernández, Polo, y Chacón, 2008; Polo, Hernández y Poza, 1996).

Teniendo en cuenta todas estas necesidades que el alumnado manifiesta en su primer ingreso a la universidad, son diversas las investigaciones centradas en el proceso de adaptación del alumnado al ámbito universitario mediante el diseño de propuestas de intervención innovadoras. Previo a esta intervención, cada facultad debe llevar a cabo un proceso que comienza con la detección de las necesidades específicas de orientación de su alumnado y, en general, del estudiante universitario. A su vez, esta andadura debe ser sustentada en un enfoque integrador y multifactorial (satisfacción, adquisición de conocimientos, logro de los objetivos educativos, aprendizaje basada en experiencias, pensamiento crítico, etc.), donde todos los agentes estén coordinados y tenga un fin común.

En el estudio de Cornejo y Lucero (2005) sobre las preocupaciones principales y las necesidades del alumnado de nuevo ingreso universitario se concluye que las mayores preocupaciones se centran en dos categorías del estudio: la personal (autopercepción negativa y sentimiento de soledad) y en la adaptación a la nueva etapa vital (dificultad hacia el estudio, añoranza familiar, transición secundaria a la universidad, relaciones interpersonales, comprender la oferta formativa, insertarse eficazmente en la vida universitaria, participar en la universidad, desarrollar competencias académicas y profesionales).

Cuando se plantea llevar a cabo una propuesta de intervención en el contexto educativo es de suma importancia conocer las necesidades que presenta sus integrantes. Por lo tanto, conocer las necesidades del alumnado universitario y resaltar aquella que se

encuentran asociadas al éxito académico y personal facilita la toma de decisiones sobre qué se va a trabajar en los diferentes servicios y con qué programas de orientación se puede abordar el objetivo de favorecer el desarrollo y la adaptación del alumnado universitarios a las medidas y vivencias de dicho contexto.

1.3.1. Recursos de las universidades

Actualmente, la comunidad educativa manifiesta un mayor interés hacia la integración del alumnado en el contexto universitario al considerarlo un recurso favorecedor de la calidad de la formación (Álvarez-Saura, García-Basallote, García, García y de Ory, 2002).

Para integrar al alumnado, el enfoque de servicios ha sido utilizado fundamentalmente en la universidad española a la hora de desarrollar la orientación, con intervenciones de carácter directo y grupal. Por lo tanto, se trate de un enfoque reactivo, dependiente de una demanda previa por parte del alumnado (Repetto y Malik, 1998; Rodríguez-Espinar, 1993; Vidal, Díez y Vieira, 2002). Tradicionalmente, el modelo de orientación universitaria se ha sustentado en dos pilares básicos, por un lado, los *Servicios de Orientación Institucionalizados* y, por otro, los *Sistemas de Acción Tutorial* que, en la actualidad, se ven complementados por la implantación de programas, dentro de un marco planificado de orientación en la institución (Álvarez y Bisquerra, 1996; Echeverría, 1994; Rodríguez-Espinar, 1993). Estos programas constituyen una herramienta muy útil para proporcionar al alumnado información, asesoramiento y/o formación personal, académica y profesional (Rodríguez y Manzano, 2002).

No existe un criterio unánime en la comunidad educativa en relación a las necesidades y las funciones de los servicios de orientación dado que está influido por la concepción propia del modelo educativo universitario (Castellano, 1995). Esta falta de

consenso deriva en que existen iniciativas muy diversas de orientación educativa universitaria.

Las universidades españolas, amparadas en la autonomía con la que cuentan estas instituciones, muestran diferentes experiencias de orientación para el alumnado preuniversitario y universitario. Por un lado, para el alumnado preuniversitario se están realizando jornadas de puertas abiertas en los campus universitarios, visitas guiadas, charlas en los institutos de enseñanza secundaria (I.E.S) o en instalaciones deportivas, entre otros.

Estas actividades permiten que el alumnado conecte física y mentalmente con la realidad universitaria, estableciéndose un puente de conexión entre sus intereses previos y las ofertas formativas (Martínez, 2009). Por otro lado, para el alumnado novel y matriculados en los Grados se están llevando a cabo experiencias innovadoras a través de servicios de orientación externos y/o internos a cada facultad que se reflejarán en apartados sucesivos de este trabajo. Las modalidades de atención del alumnado en los servicios de orientación pueden ser: a) personalizada en el despacho, b) orientación al grupo a través de programa (talleres, charlas, etc.), y c) autoconsulta.

1.3.1.1. Servicios de orientación institucionalizados

Como se ha mencionado anteriormente, el enfoque de orientación utilizado fundamentalmente en la universidad española ha sido el de *Servicios*. El primer servicio de orientación universitaria se denominó Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE) centrado en las necesidades y demandas provenientes de la sociedad. Estos servicios tenían como finalidad facilitar la inserción laboral del alumnado que acababa de titularse con la intención de disminuir las tasas de desempleo y subempleo, además del desajuste entre la formación universitaria y las exigencias del mundo laboral (Sánchez,

1998).

A partir de los COIE, los servicios de orientación universitarios han evolucionado desde un enfoque terapéutico, asistencial y externo, centrado en las personas con problemas y en las salidas profesionales y vocacionales, a otro de carácter preventivo e integral, donde se concibe la importancia de implicación de todos los agentes educativos a lo largo de la vida. Además, estos servicios de orientación universitaria surgen de manera externa a las facultades y gracias a iniciativas voluntarias de profesionales universitarios. Con el paso del tiempo, las experiencias orientadoras se están integrando en el contexto universitario apoyadas por la concepción integral de la orientación que propone el EEES (orientación académica, personal y profesional).

En esta dirección, Villena, Muñoz y Polo (2013) plantean la importancia de crear unidades de orientación a nivel de centro, aportando que los aspectos que caracterizan este tipo de organización son el apoyo al profesorado, la coordinación entre los agentes universitarios que comparten la acción y el aprovechamiento de los recursos existentes (humanos, económicos y materiales). Así, los servicios de orientación han evolucionado desde una perspectiva previa puntual y clínica centrada en una orientación académica y vocacional a otra más actual, con una visión integral del alumnado donde se tiene en cuenta todas las dimensiones del estudiante universitario (académica, vocacional, personal y social).

1.3.1.1.1. Servicios de la Universidad de Málaga

Algunos de los servicios institucionales que ofrece la Universidad de Málaga donde se encuentra asesoramiento y orientación personal y universitaria son los siguientes:

- Programa Destino UMA: es un programa de la Universidad de Málaga que se instaura en el curso 2004-05 y que tiene como objetivo general informar y orientar al

alumnado preuniversitario sobre las diferentes titulaciones, salidas profesionales y servicios ofertados en la universidad. A su vez, pretende transmitir al alumnado, familiares y orientadores y orientadoras los valores universitarios. Dentro del mismo se llevan a cabo diferentes actividades de tránsito, como pueden ser visitas guiadas a los Campus de Teatinos y El Ejido, charlas informativas al alumnado preuniversitario (información actualizada de servicios y titulaciones del UMA) de la provincia de Málaga y las Jornadas de Puertas Abiertas.

- El Servicio de Atención Psicológica (S.A.P.) es una unidad docente-asistencial que se encuentra ubicado en la Facultad de Psicología desde el año 1986 y tiene como finalidad la atención psicológica gratuita a la comunidad universitaria de la UMA. Desde esta unidad se ofrecen varios servicios, tales como a) atención psicológica a toda la comunidad universitaria (alumnos, PAS y PDI) y a sus hijos de menos de 15 años, b) formación práctica en psicología clínica al alumnado que se matricula en el Grado y en el Posgrado, c) atención a la Escuela Infantil en colaboración con la dirección, profesorado y asociación de padres, d) asesoramiento psicosocial a la administración de recursos humanos de la Universidad de Málaga, e) desarrollo de programas de información y prevención entre el colectivo universitario y f) colaboración con la docencia y la investigación universitaria. Para acceder a este servicio debe presentarse previamente una solicitud.

- El Punto de Información a Universitarios extranjeros (P.I.U.), situado en el Edificio del Jardín Botánico, ofrece a los estudiantes y a los miembros de la comunidad educativa una serie de herramientas virtuales (pantallas táctiles, terminal de UMA TV, navegación restringida por internet, etc.) que facilitan el acceso a información (becas, accesos, congresos, ocio, etc.) de la UMA.

- El Servicio de Orientación Profesional (S.O.P.) forma parte del programa Andalucía Orienta de la Junta de Andalucía y su ubicación está en el Campus de Teatinos. Desde este servicio se lleva a cabo la orientación individual y grupal relacionada con la búsqueda de empleo, prácticas, becas o cualquier tipo de información relacionada con el ingreso en el mercado laboral. A su vez, dentro del SOP se imparten diversos talleres de empleo de manera gratuita, en horario de mañana y tarde, en las diferentes zonas del campus. Algunos de los temas tratados en estos talleres son afrontamiento de entrevistas, realización de psicotécnicos, entrevistas en inglés, hablar en público, etc. Para poder utilizar este servicio se requiere el alta de la tarjeta de la demanda de empleo.

- El Servicio de Apoyo al alumnado con Discapacidad (S.A.A.D.). La Universidad de Málaga, a través del Vicerrectorado de Estudiantes, cuenta con una oficina centrada en la atención del alumnado con diversidad funcional. Este servicio orienta y atiende al alumnado con una valoración de discapacidad igual o superior al 33% que ingrese en la UMA con la finalidad de compensar y dar respuesta a las necesidades especiales que presenta relacionadas con su discapacidad. Por lo tanto, este servicio se plantea como objetivo prioritario garantizar la igualdad de oportunidades y la plena integración de los estudiantes universitarios con discapacidad en la vida académica. A su vez, se pretende sensibilizar y concienciar a toda la comunidad educativa universitaria. Este servicio se encuentra ubicado en el Aulario Rosa de Gálvez.

- Servicio de Cooperación Empresarial y Promoción del Empleo. Este servicio se encuentra instalado en el Pabellón de Gobierno de la UMA y aporta al alumnado un itinerario de acciones para facilitar su inserción profesional, como pueden ser orientación profesional personalizada, formación y entrenamiento en competencias profesionales (talleres), prácticas en empresas y apoyo para emprender (Programa Spin-Off).

1.3.1.2. Recursos no institucionales

Como se ha mencionado anteriormente, el modelo de orientación universitaria, tradicionalmente, se ha sustentado en servicios que se complementan con la implantación de programas (Álvarez y Bisquerra, 1996; Echeverría, 1994; Rodríguez-Espinar, 1993). Es interesante ver como se han ido construyendo diversos programas en los que el alumnado con mayor experiencia facilita la incorporación al mundo universitario del alumnado de recién ingreso, resolviendo dudas y guiándolo en su adaptación a una nueva situación, apoyando su proceso de aprendizaje e intentando prevenir fracasos académicos. Desde la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga también se ha gestado un programa de orientación basado en la tutoría de iguales que se describe a continuación.

1.3.1.2.1. Grupo de Orientación Universitaria

En apartados previos se han mostrado los servicios institucionalizados de la UMA y se ha introducido el enfoque de programas como un modo de abordar la orientación más acorde con el momento actual. En este apartado se va a presentar un programa no institucional de orientación universitaria denominado Grupo de Orientación Universitaria (G.O.U.) y en el seno del cual se ha realizado el trabajo empírico de esta investigación.

Este programa es una iniciativa que surgió de un grupo de profesores y profesoras del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga (UMA), con la finalidad de ofrecer una labor complementaria a los servicios de la UMA, anteriormente reflejados. Además, en la actualidad, el G.O.U. cuenta con la colaboración de alumnos y alumnas voluntarios en diversas Facultades (entre ellas, Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo, Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicaciones, Facultad de Ciencias de la Educación) de la Universidad de Málaga.

Evolución de la experiencia innovadora del G.O.U.

El origen y desarrollo de esta experiencia que denominamos G.O.U. se encuentran en sucesivos Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga que enumeramos sucintamente:

a) *En el curso académico 2006/07*, se desarrolló un Proyecto de Innovación Educativa denominado “Aplicación de la metodología cualitativa de grupos focales a la realización de prácticas en asignaturas”, en el que se realizó una evaluación cualitativa con el alumnado de últimos cursos de la Licenciatura de Psicología. Los resultados pusieron de manifiesto la percepción del alumnado de la insuficiencia en la orientación académica recibida a lo largo de sus estudios (Muñoz, Sánchez, García, y Escudero, 2007).

b) *En el curso académico 2007/08*, y como consecuencia de los resultados del proyecto anterior, se ideó el Proyecto de Innovación Educativa denominada “La tutoría de iguales como recurso para la orientación universitaria”. En este proyecto el alumnado de segundo curso de la Licenciatura de Psicología asumía la tutoría del alumnado de nuevo ingreso mediante el diseño y la realización de actividades de orientación, y guía en demandas académicas, sociales y asistenciales (becas, EEES, planes de estudios, servicios UMA, etc.) (Muñoz, Fernández-Baena, García, Sánchez y Escobar, 2009).

c) *En el bienio 2008/2010* se llevó a cabo el Proyecto de Innovación Educativa denominado “La orientación universitaria en el nuevo plan de estudios de Psicología”. Esta experiencia consolidó el G.O.U dentro del contexto universitario ya que a) estuvo presente en las Jornadas de Acogida del alumnado novel de la Facultad de Psicología, b) recibió dotación económica, d) se promovió el reconocimiento académico para el alumnado participante que obtiene el diploma (Muñoz et al., 2011b), y c) se realizó la evaluación previa a la implementación de un programa de afrontamiento en el siguiente curso académico 2010/11. Además, a la finalización de este bienio se comienza la transferencia

de esta experiencia a otras Facultades de la UMA y el Proyecto es galardonado con el Premio de Innovación Educativa de la UMA en su tercera edición (Muñoz, Escudero, Escudero, Hierrezuelo y Fernández, 2008; Muñoz et al., 2014).

d) *En el bienio 2010/12* se llevó a cabo el Proyecto de Innovación Educativa PIE 10-142 denominado “Orientación y ayuda entre iguales en el contexto universitario”. Dentro de este proyecto se empieza a desarrollar una experiencia con la adaptación de un programa de afrontamiento que mas adelante se denominará Afronta-T y en el que participaron alumnas y alumnos del Grado de Psicología y estudiantes voluntarios del Máster de Psicología Clínica de la Universidad de Málaga (Muñoz y Lino, 2010). Además, durante este bienio se extendieron las actividades de orientación a otras titulaciones de grado en otras Facultades (Ciencias de la Educación, Derecho, Geografía e Historia) y se participó en diferentes Jornadas, Congresos, etc. (Muñoz et al., 2011a; Muñoz et al., 2011b; Muñoz, Lino, Bernedo y González, 2011c).

d) *Desde el curso 2012/13 hasta la actualidad*, el G.O.U está llevando a cabo diversas iniciativas fortalecedoras de la experiencia. En primer lugar, para la coordinación con otras Facultades interesadas en la transferencia de esta experiencia, se establecieron las pautas de implantación del programa que comienza con la formación del alumnado tutor por parte del G.O.U. de Psicología. En segundo lugar, se ha compartido esta experiencia con los niveles de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Bachillerato, mediante el desarrollo de talleres que imparte el alumnado de Grado en los centros educativos interesados. En tercer lugar, se ha elaborado y consolidado el programa Afronta-T mediante una reflexión y aprendizaje conjunto entre todos los implicados en los diferentes roles de participación. En cuarto y último lugar, se están desarrollando diferentes instrumentos de evaluación, como el Cuestionario de Expectativas Universitarias para el alumnado de nuevo ingreso (Muñoz y Sánchez, 2012).

Además, en la actualidad se llevan a cabo cinco subprogramas dentro del G.O.U., destinados a diferentes agentes de la comunidad educativa, los cuales son:

- Tutoría de iguales para el alumnado de 1º del Grado de Psicología.
- Talleres formativos e informativos para el alumnado de 1º del Grado de Psicología y desarrollado e impartido por el alumnado de últimos cursos.
- Programa Afronta-T para todo el alumnado de la Facultad de Psicología.
- Laboratorio de ideas para todo el alumnado de la Facultad de Psicología
- Curso de Formación en Centros para PDI y alumnado tutor, responsables de la orientación en diferentes centros y facultades.

Objetivos generales del G.O.U.

Con estos cinco subprogramas que desarrolla el G.O.U se abarca toda la educación universitaria y los objetivos que se plantea son, por un lado, proporcionar información y acompañamiento al alumnado de nueva entrada con el fin de optimizar, desde el primer momento, su adaptación a la vida universitaria y facilitar la toma de decisiones y, por otro, dotar al alumnado de últimos cursos de una formación práctica, a través de la tutoría de iguales, así como de información necesaria para que comiencen su andadura profesional, e identifiquen posibles estrategias y habilidades que optimicen sus recursos personales y profesionales.

Agentes de participación

Para que esta experiencia sea posible, se requiere de la coordinación y fluidez entre todos los agentes de participación en el G.O.U., como son:

- a) coordinadores/as (profesorado, alumnado de 3º y 4º del Grado de Psicología y de postgrado, que son los responsables de la formación , supervisión, coordinación, etc.),

- b) tutores/as (alumnado del Grado de Psicología a partir de 2º que orienta al alumnado de nuevo ingreso),
- c) tutelados/as (alumnado de nuevo ingreso),
- d) Equipo Decanal de la Facultad de Psicología y, en especial, el Vicedecanato de Estudiantes, que apoya y da reconocimiento oficial a las actividades organizadas por el G.O.U., y
- e) profesorado que imparte asignaturas en el Grado de Psicología, que apoya y da difusión a las actividades que se realizan.

Metodología de trabajo del G.O.U: el aprendizaje cooperativo y la tutoría iguales

El Programa de Orientación Universitaria (G.O.U.) se sustenta en el aprendizaje cooperativo y la tutoría de iguales como metodología de trabajo.

El estudio y trabajo en grupo es una de las modalidades organizativas en el que el alumnado aprende y se enriquece como fruto de la interacción con los demás. Cuando se llevan a cabo trabajos en grupo es primordial qué metodología de enseñanza es más fructífera. El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas se consideran los métodos más adecuados para el trabajo en grupo (Díaz, 2009).

Vygotski y posteriores psicólogos soviéticos resaltan la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), considerada como la distancia entre el nivel real de desarrollo (NDR), la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial (NDP), determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Seguidores más actuales del enfoque histórico-cultural, desean ir más allá de la distinción entre experto y novato, y considerar qué aprendices son, en realidad, quienes participan de esa situación (Lacasa, Cosano y Reina, 1997, p. 9).

En un texto fundamental como es “el desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, Vygotski (1989) afirma que, en el desarrollo cultural del ser humano, cualquier función aparece dos veces, primero a nivel social, y después, a nivel individual, produciéndose primero entre personas, a nivel interpsicológico, y más tarde, en el interior, a nivel intrapsicológico. Por tanto, todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

Una característica de la colaboración social que fomenta el desarrollo cognoscitivo es el andamiaje (término acuñado por Bruner), en el que el más “experto” adapta su soporte a la situación actual del “novato”, para que lo aproveche y conozca más a fondo el problema. El andamiaje ocurre no solamente en la enseñanza formal, sino siempre que se ajusta la ayuda para guiar de un modo cercano (Santrock, 2003; Shaffer y Kipp, 2007; Vila, 2005).

Según Bruner, el aprendizaje se provoca al manejar y usar información. Es una actividad compleja que implica tres procesos: adquisición, transformación y evaluación de la información. Además, es importante la disposición de un ambiente adecuado, que favorezca un aprendizaje por descubrimiento, la transformación se logrará codificando y clasificando la información, ajustándola a las categorías que ya posee (Martín del Buey, Martín, Camarero y Sáez, 2009).

Rogoff (1993) aporta el concepto de “participación guiada” en el que incluye tanto el papel que desempeña el individuo como el contexto sociocultural. Para esta autora, los esfuerzos individuales, la interacción social y el contexto cultural están intrínsecamente enlazados a través de todo el desarrollo. La eficacia de la participación guiada depende de cómo se espera que se comporte un adulto competente en una sociedad y las habilidades que se espera que adquiera un niño competente. La perspectiva adoptada por Rogoff lleva a considerar que la sociedad determina el tipo de actividades que dirigen el desarrollo

humano. Las prácticas educativas (formales e informales) de cada cultura desarrollan determinadas características de los individuos. Esta posición es semejante a la adoptada por Vygotski y otros seguidores que siguen un enfoque sociohistórico como Cole (1984).

Autores contemporáneos de nuestro contexto como Coll, Palacios, Marchesi y Mira se apoyan en las nociones vygotskianas del área de desarrollo potencial y proceso de interiorización, estableciendo una nueva forma de abordar las relaciones entre desarrollo, educación y cultura, lo que ha tenido como consecuencia iniciativas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando la educación como un proceso socialmente guiado en la construcción de conocimiento.

Por ello, el aprendizaje cooperativo es una de las metodologías constructivistas que proporciona al alumnado un enriquecimiento personal y grupal. Esta metodología se centra en el trabajo realizado por grupos heterogéneos y pequeños donde el alumnado realiza una construcción conjunta y compartida del conocimiento persiguiendo un objetivo común.

Por lo tanto, el producto final y compartido será fruto de los esfuerzos individuales (Goikoetxea y Pascual, 2002), dependiendo la recompensa individual del trabajo realizado por cada uno de los componentes del aprendizaje y de la implementación y desarrollo de las competencias relacionales en el grupo. Esta forma de aprendizaje favorece el diálogo y vivencias compartidas entre el alumnado, derivando en el establecimiento de lazos de unión entre los participantes, además de promover el desarrollo de las habilidades en cada uno.

Dentro de la comunidad educativa, el aprendizaje cooperativo surge como alternativa metodológica al aprendizaje individualizado, propio de la enseñanza tradicional (González y Díaz, 2005). En las experiencias de aprendizaje cooperativo existe un mayor apoyo entre compañeros que en el trabajo individual o competitivo, lo que favorece la implicación de los participantes en la tarea y la motivación del alumnado que presenta un

mayor nivel de dificultad hacia la misma (Traver, 2003).

El proceso y los esfuerzos centrados en lograr que un grupo de estudiantes trabaje de manera cooperativa, no siempre tienen que ir de la mano del éxito debido a la existencia de muchos factores que interfieren negativamente. Estos factores pueden ser la falta de confianza entre sus componentes, el no conocimiento entre sus miembros, la percepción de diferentes roles académicos y sociales, etc. y, fundamentalmente, el modo individualista de aprender tan generalizado en nuestro contexto.

Por ello, un grupo de trabajo cooperativo requiere de un entrenamiento previo en habilidades sociales y/o dinámicas de grupo que facilitarán, en los participantes, el desempeño de conductas verbales y roles de interacción en los diferentes entornos de aprendizaje y discusión (León, 2006). Por lo tanto, para que la metodología cooperativa derive en resultados favorables es necesario trabajar en la experiencia cinco componentes: 1) interdependencia positiva (vinculación entre los componentes, donde el logro del objetivo individual depende del logro del grupo); 2) interacción promotora (preferente cara a cara); 3) responsabilidad individual (el objetivo del grupo es que cada individuo sea más fuerte); 4) habilidades interpersonales y grupales (el alumnado debe adquirir habilidades académicas, sociales y personales necesarias para interactuar con el grupo), y 5) evaluación grupal (el grupo discute sobre el alcance de sus objetivos y cuán eficaces son sus relaciones de trabajo) (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

La teoría de aprendizaje social de Bandura (1984) nos ofrece un marco teórico para entender el aprendizaje cooperativo que se produce cuando se trabaja en pequeños grupos. Esta teoría plantea la adquisición de los comportamientos en el alumnado desde fuera, mediante la identificación y visualización de los mismos, hacia dentro, mediante la puesta en práctica de lo aprendido. Además, en este proceso de aprendizaje, el alumnado se ve favorecido cuando tiene que explicar a sus compañeros elementos o principios que

dominan, en mayor o menor medida, ya que la corrección puede llegar a ser bidireccional.

Este proceso refleja como el ser humano es una criatura activa que influye en el entorno y a su vez es influido por él, llevando a una espiral de construcción de aprendizaje. Bandura distingue entre la adquisición de la respuesta modelada y su realización, donde la adquisición está determinada por los procesos de retención y atención del observador, mientras que la realización está controlada por los procesos de motivación y producción del observador.

El modelo teórico propuesto por Bandura se basa en el determinismo recíproco, ya que sostiene que el desarrollo humano proviene de una compleja interacción entre las características de la persona activa, su conducta y el entorno (Shaffer y Kipp. 2007).

Además, las actividades cognitivas de una persona pueden influir en el entorno, el ambiente puede cambiar las cogniciones de una persona, y así sucesivamente (Santrock, 2003). Por ello, esta teoría refleja como aprender de y con los demás favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las personas implicadas. Como consecuencia de la Convergencia Europea, el contexto universitario se centra en crear entornos de aprendizaje que favorezcan en el alumnado el desarrollo de competencias de autogestión a lo largo de su vida. Para ello, es necesario que el alumnado sea partícipe y autónomo en su proceso de aprendizaje y se nutra de la relación con los demás.

Podemos considerar pues que el actual sistema universitario ha de sustentarse en un paradigma constructivista, focalizado en el aprendizaje por competencias, donde la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje está centrada en la actividad autónoma del estudiante y en un docente que lo guía y enriquece en dicha actividad, siendo el aprendizaje cooperativo una de las metodologías que favorece dicho aprendizaje. En este sentido, cuando se lleva a cabo un aprendizaje cooperativo dentro de un contexto educativo se plantea como finalidad que el alumnado desarrolle diversas competencias (Tabla 2).

Tabla 2

Competencias que promueve el aprendizaje cooperativo (Díaz, 2005, p. 115)

		Competencias
1. Conocimientos	1.1. Generales para el aprendizaje.	- <i>Búsqueda, selección, organización y valoración</i> de información.
	1.2. Académicos vinculados a una materia.	- <i>Comprensión</i> profunda de conceptos abstractos esenciales para la materia.
	1.3. Vinculados al mundo profesional.	- <i>Adaptación y aplicación</i> de conocimientos a situaciones reales.
2. Habilidades y destrezas	2.1. Intelectuales	- <i>Resolución creativa de problemas.</i> Resumir y sintetizar.
	2.2. De comunicación	- <i>Expresión oral:</i> planificación y estructuración del discurso, manejo de la asertividad, claridad en la exposición, readecuación del discurso en función del feed-back recibido. Invitar a expresarse. Plantear cuestiones, etc.
	2.3. Interpersonales	- <i>Desempeño de roles</i> (líder, facilitador, secretario, etc.). Reconocer aportaciones. Expresar desacuerdo. - <i>Animar a otros.</i> Expresar apoyo. Pedir aclaraciones. Reducir tensiones. Mediar en conflictos.
	2.4. Organización/gestión personal	- <i>Afrontar la incertidumbre.</i> Verificar existencia de consenso. Verificar compromiso. Centrar al grupo en su trabajo. Elaborar a partir de ideas de otros. Seguir consignas. Regular el tiempo de trabajo. Ceñirse a la tarea.
3. Actitudes y valores	3.1. De desarrollo profesional.	- <i>Expresar sentimientos.</i> Demostrar aprecio. Vivir satisfactoriamente la interacción con individuos o grupos. - <i>Afrontar</i> las perspectivas y aportaciones de otros como oportunidad de aprender.
	3.2. De compromiso personal.	- <i>Practicar la escucha activa.</i> - <i>Compromiso</i> con el cambio y el desarrollo social. - <i>Tomar conciencia</i> de lo comunitario, de la cooperación frente a la competición. - <i>Asumir</i> la diferencia y lo pluriidentitario.

El empleo del aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo está presente en diversas experiencias innovadoras universitarias a nivel nacional e internacional (Aramendi, Bujan, Garín y Vega, 2014; Arco, Fernández, y Maroto, 2006; Drakefor, 2012; Dar, 2014; Duxbury y Tsai, 2010). En todas ellas se refleja la contribución de este tipo de aprendizaje en el desarrollo de competencias universitarias y su ayuda a la hora de afrontar el reto de una enseñanza de calidad, para todo el alumnado, con garantías de éxito y

confianza.

En este sentido, Duran y Vidal (2004) plantea la tutoría de iguales como un método de aprendizaje cooperativo centrado en la creación de parejas que tienen una relación asimétrica, con un objetivo en común, compartido y conocido, la adquisición de competencia curricular, que se conseguirá a través de un proceso de relación planificado por el profesorado.

La tutoría de iguales es una herramienta que aparece ya en el mundo clásico y comienza su afianzamiento en el mundo moderno entre los siglos XVIII y XIX en Europa. No obstante la tutoría de iguales es un término controvertido debido a la diversidad de investigaciones y su escasa delimitación conceptual frente a otros términos. Así, por ejemplo, en una revisión realizada por Fernández (2007), se dice que “los modelos teóricos más representativos en este campo determinan que la tutoría entre compañeros (“peer tutoring”) es uno de los métodos, tipos o roles de ayuda (“peer helping”), apoyo (“peer support”), facilitación (“peer facilitation”), y aprendizaje (“peer learning”) entre compañeros”

Una de las características más importante de la tutoría de iguales es la reducción de la distancia entre tutor y el tutorizado ya que ambos agentes son alumnas o alumnos, aunque sean de diferentes cursos (Álvarez y González, 2005). En este sentido, diversas investigaciones llevadas a cabo en la escuela de Ginebra demuestran que la interacción entre compañeros puede ser más adecuada que la interacción con adultos en la generación de equilibrio y construcción de conocimiento. Además, en estas investigaciones subyace la idea de que la actividad del sujeto es una actividad social y que el conflicto cognitivo produce progreso en el pensamiento lógico y en el conocimiento social (Medrano, 1995).

A su vez, existe multitud de ventajas que derivan de esta intervenciones entre iguales, destacándose: a) la estimulación del aprendizaje mediante un clima positivo, b) el

aumento del nivel de competencia instructiva en ambos figuras de participación, c) la mejora del nivel de colaboración, d) la promoción de mejora en la autoestima, e) el fortalecimiento de la capacidad de liderazgo, f) la eliminación de la relación de autoridad, y g) la creación de entornos de confianza mutua. Además, tiene connotaciones de carácter humanista ya que ayuda a otras personas, de modo que el alumnado tutor aprende al reforzar sus competencias, conocimientos y capacidades específicas, como puede ser la actitud de responsabilidad profesional (Álvarez y González, 2005; Cortese, 2005; Goodlad y Hirst, 1990; Topping, 1998).

En la Universidad española son varias las iniciativas que han empleado esta herramienta (Alonso y Calles, 2008; Álvarez y González, 2005; Fernández, Arco, López y Heilborn, 2006; Fernández-Baena, Muñoz, Sánchez, y García, 2005; García-Sánchez, Palacios, Rodríguez, y Abuín, 2014; Lino, 2011; Marchena et al., 2008; Marchena, Menacho, Araujo, López, Navarro y Aguilar, 2011; Muñoz y Lino, 2010; Muñoz y Sánchez, 2012). Concretamente, su popularidad se debe a la gran comunicación y empatía desarrolladas por el alumnado partícipe (Marchena, 2006).

En esta dirección, Álvarez y González (2005), en una investigación centrada en la tutoría de iguales, preguntaban a los futuros estudiantes sobre quiénes deberían ser los responsables de la orientación del alumnado novel, respondiendo todos que debía ser el alumnado de cursos superiores. A su vez, el 61,53% afirma que el profesorado y los profesionales de la orientación tienen un papel imprescindible en esta labor. Además, el alumnado que formó parte de esta investigación afirmó que las capacidades que debía poseer un compañero tutor son las siguientes: a) expresión, b) empatía, c) relación, d) escucha, e) organización, f) resolución de problemas, g) capacidad de motivar, h) saber hablar en público, i) paciencia, j) voluntad, y k) compromiso.

Pero, para que la tutoría de iguales tenga éxito, no puede ser desempeñada por el

alumnado de últimos cursos tan sólo con su formación y experiencia académica y personal. Existe una serie de condiciones que garantizan el éxito de esta técnica. En primer lugar, debe existir una *formación específica* para el alumnado de últimos cursos (alumnado tutor) para apoyar al alumnado novel (alumnado tutelado) en su proceso de adaptación al ámbito universitario para realizar una adecuada estructuración de las sesiones de tutoría (Alonso y Calles, 2008; Barron y Foot, 1991; Melero y Fernández, 1995). En segundo lugar, se debe llevar a cabo una adecuada *selección del alumnado tutor* como se reflejan en el Tutorial Assistance Program desarrollados en diferentes universidades de Norte América (TAP en la Universidad de Texas –Austin-, programa de Villanova University, el programa de Universidad del Sur de Florida, Peer Tutorial Assistance Program de Universidad de Nevada, entre otros.). En tercer lugar, una vez realizado el proceso de formación específica, se debe realizar un adecuado *emparejamiento tutor-tutelado*. En cuarto lugar, Cohen (1986) afirma que es aconsejable otorgar un mayor protagonismo, responsabilidad y control al alumnado tutor conforme evolucionan las sesiones de tutoría ya que éste debe invertir más en formación, elección del material, desarrollo de habilidades, etc.

En conclusión, estimamos que las aportaciones que acabamos de comentar sirvan para avalar la necesidad de desarrollar dentro del G.O.U. experiencias que se sustenten en una metodología constructivista y en la creación de entorno de aprendizaje compartido, fruto de la experiencia y la reflexión de todos los implicados.

Fases del G.O.U.

A lo largo de su evolución, el G.O.U. ha podido ir estableciendo una serie de condiciones que deben estar presentes para que el programa diseñado sea fructífero y una serie de fases que componen el desarrollo de la experiencia (Tabla 3).

Tabla 3

Fases de la experiencia desarrollada por el G.O.U.

Fases	Fase 1	Fase 2
1.- Presentación de la experiencia en las Jornadas de Bienvenida	X	–
2.- Evaluación de las necesidades formativas e informativas	X	–
3.- Evaluación del perfil sociodemográfico y expectativas	X	–
4.- Formación de tutores	X	–
5.- Difusión y captación del alumnado novel	X	–
6.- Emparejamiento tutor-tutelado del G.O.U y de Afronta-T	X	X̄
7.- Elaboración e impartición de los talleres formativos e informativos	X	–
8.- Dinámicas con el alumnado monitor Afronta-T	–	X̄
9.- Valoración de la satisfacción de los talleres	X̄	–
10.- Sesiones de tutoría	X	X̄
11.- Grupos focales	X	X
12.- Implantación de Afronta-T	–	X
13.- Coordinación con otras facultades y formación pdi	X̄	X

Evaluación del G.O.U

En el desarrollo de esta experiencia, la evaluación es un elemento imprescindible de calidad, ya que ha de estar presente a lo largo de todo su proceso y en ella están implicadas todos los agentes de participación.

Cada curso comienza con una evaluación inicial centrada en las necesidades formativas e informativas y el conocimiento del perfil sociodemográfico y expectativas del alumnado novel. Toda la información extraída de estos instrumentos de evaluación inicial sustenta las futuras intervenciones con este alumnado. A su vez, a lo largo del proceso se aplican instrumentos de evaluación cuantitativa relacionados con la satisfacción del alumnado con los diferentes talleres y con la experiencia en general complementados, a su vez, con instrumentos de evaluación cualitativa como es el grupo focal. Conforme avanza en los cursos académicos, se introduce Afronta-T compuesto por un paquete de instrumentos de evaluación de variables personales junto a instrumentos de desarrollo y evaluación del programa, combinando aspectos cuantitativos con cualitativos. Estos instrumentos se explicarán a lo largo de esta investigación.

Capítulo 2. Intervención por programas





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

En el capítulo anterior se muestra como la orientación en el contexto educativo ha seguido en su desarrollo histórico diferentes enfoques que han derivado en diversos modelos de intervención educativa. En el contexto universitario español se ha desarrollado, en mayor medida, el modelo de servicios pero, con el tiempo, las universidades españolas se han sustentado en otro pilar de orientación como es el sistema de Acción Tutorial. Este sistema, a su vez, se ha complementado con el desarrollo e implementación de programas de orientación (Álvarez y Bisquerra, 1996; Echeverría, 1994; Rodríguez-Espinar, 1993).

En el primer capítulo también mostramos los Servicios Institucionalizados que se están desarrollando en la Universidad de Málaga (Destino UMA, S.A.P., P.I.U., S.O.P, S.A.A.D., Servicio de Cooperación Empresarial y Promoción del empleo), los cuales se destinan al alumnado universitario y, en algunos casos, a toda la comunidad educativa. Además, se ha reflejado un recurso no institucionalizado que se está desarrollando, desde el curso académico 2007/08, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga denominado Grupo de Orientación Universitaria (G.O.U.). Como se ha comentado anteriormente, esta experiencia está destinada al alumnado universitario y en ella colaboran diferentes miembros de la comunidad universitaria de la Universidad de Málaga.

En este capítulo vamos a presentar dos aportaciones imprescindibles para fundamentar nuestra investigación. Por un lado, se lleva a cabo una revisión de los diferentes programas de orientación que se están desarrollando e implementado en el contexto universitario español y, por otro lado, se expone una visión general del manual “The best of coping”, referente del programa de orientación sobre el que se centra esta investigación. Para ello, nos basaremos en la traducción española (Frydenberg y Brandon, 2007, Adaptación española de Escobar, Muñoz, Fernández-Baena, Cerván y Lino. Manuscrito en preparación).

2.1. Programas de Orientación en el contexto universitario

Antes de mostrar los diferentes programas de orientación encontrados a lo largo de la revisión es de suma importancia recordar que, cuando se lleva a cabo un recorrido por los diferentes programas de orientación existentes, se debe tener presente que existen tres tipos de programas de orientación en relación a la función que desempeñan en nuestro sistema educativo (Vélaz, 1988).

a) *Orientación Asistencial o curativa*, siendo aquella que responde a una situación puntual que se considera como no deseable, irregular o que produce dificultades personales o ambientales, por ejemplo problemas en la convivencia, problemas organizativos, etc.

b) *Orientación Preventiva*, que es la que se elabora teniendo como referencia un estudio sistemático o la experiencia cotidiana, con la finalidad de anticiparse a problemas futuros, por ejemplo la transición a lo largo del sistema educativo (primaria-secundaria, secundaria-bachillerato, etc.), tránsito por las diferentes etapas evolutivas, etc.

c) *Orientación al desarrollo*, que tiende a perfeccionar o posibilitar la potenciación de cualidades presentes en los individuos, en el grupo o en la institución, por ejemplo centros educativos que obtienen buenos resultados de convivencia y quieren mejorarlos o llevarlos a su máximo esplendor.

En este sentido, en las universidades españolas los programas desarrollados son muy diversos tanto en sus planteamientos teóricos como en sus contenidos, metodologías y formas de evaluación, pero todos ellos deben tener en cuenta el principio de prevención sobre el que se sustenta el actual sistema educativo español. Algunas de estas iniciativas no son siempre fáciles de encontrar, es decir, aparecen dentro de los informes anuales de las universidades, como comunicaciones a congresos, etc. (Durán y Flores, 2015). A continuación se describen brevemente algunos de ellos.

El programa **PARTICIPA** (Castellano y Delgado, 1996) es una propuesta de orientación universitaria destinada a alumnado de segundo curso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (UGR), llevada a cabo por profesorado universitario. Este programa se plantea como objetivo la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y destrezas por parte del alumnado. Se desarrolla a lo largo de 14 sesiones de tres horas de duración en las que se trabajan unidades temáticas, tales como “*Gustándome a mí misma/a*” (autoestima, asertividad, etc.); “*Yo decido*” (autoconocimiento, opinión de los demás, etc.); “*La información, una tarea continua*” (aspectos legislativos, becas, servicios, etc.), y “*Preparo mi futuro*” (planes de estudio, perfil académico-profesional, etc.).

El programa **TUTOR** (Álvarez, 2002; García-Basallote, Rodríguez y Pajares, 1999) surge en la Unidad de Calidad de la Universidad de Cádiz como mejora de la orientación, según las propuestas realizadas en el informe final de la evaluación realizada en la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades (PNECU) (1996). Durante la segunda convocatoria del PNECU (1998) la Universidad de Cádiz presenta la “Acción Especial Proyecto Brújula” donde se enclava el “Programa TUTOR” y el grupo de trabajo “Grupo de Acción Tutorial (GAT)”. El profesorado participante se incorpora de forma voluntaria y desinteresada al proyecto.

Este programa desarrolla un modelo de trabajo que el que se le facilita al alumnado de la Titulación de la Licenciatura de Química la integración y participación en una serie de seminarios sobre temas relevantes para ellos, preparados e impartidos por los miembros del GAT. Además, se establece un sistema de tutorías personalizadas como orientación individualizada que solvete o canalice las dudas y necesidades del alumnado tutorizado y facilite la comunicación con el profesorado que participa en el programa (Álvarez-Saura et al., 2002).

El programa **INTEGRA** (Barrachina, Conejero y García-Félix, 2011; García-Félix, Conejero y Diez, 2014) se desarrolla bajo el Vicerrectorado de Alumnado y Cultura, coordinado desde el Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad Politécnica de Valencia (UPV). Este programa pretende favorecer un adecuado proceso de adaptación del alumnado de nuevo ingreso centrándose en el desarrollo académico y personal. Desde el año 2000, dentro de este programa se lleva a cabo un proceso de tutoría de iguales complementado con la tutoría del profesorado. Para ello, cada alumno participante cuenta con la tutoría de un profesor/a-tutor y alumno/a tutor/a. Son muchos los objetivos que se plantean a lo largo de su desarrollo, pero se encuentran enmarcados en los siguientes temas: dificultades relacionadas con las asignaturas (metodologías de aprendizaje, sistemas de evaluación, contenidos, etc.); tutoría académica en las distintas asignaturas; capacidad de reflexión, diálogo, autonomía y espíritu crítico del alumno; el trabajo sobre competencias relativas al saber ser, saber estar, saber hacer y saber aprender, a partir de la perspectiva orientadora de la formación, etc. El alumnado participante tiene reconocimiento de créditos. La evaluación del programa y de los participantes es continua y se fundamenta en la opinión de los implicados (reuniones de seguimiento, informes finales de los mentores, cuestionarios de valoración de los implicados, seguimiento en las reuniones de coordinación, etc.).

El **Proyecto Lazarillo de Orientación Telemática Tutorizada** (Pantoja, 2002; Pantoja, Campoy y Cañas, 2001) es una propuesta llevada a cabo por un equipo de Orientación telemática de la Universidad de Jaén (UJA) en todos los niveles educativos, incluida la Educación Superior, basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), que parte de una detección previa de necesidades relacionadas con la orientación y tutoría realizada en todas las etapas del Sistema Educativo de la Provincia de Jaén. Además, este proyecto parte de la concepción de que, teniendo en cuenta el poder

interactivo que favorece las herramientas de Internet, el orientador pueda desempeñar el papel de mediador en este proceso, por lo que atendería al alumnado cuando el sistema o el alumnado lo requieran convirtiéndose, de esta manera, en un consultor.

Este proyecto pretende, mediante el soporte aportado por los ordenadores de los centros educativos y de los hogares donde existe conexión a Internet, llevar la Orientación Educativa a los diferentes sectores implicados en la misma. Por lo tanto, se plantea crear una red de comunicación permanente entre los distintos sectores educativos. De esta manera, el proyecto tiene una visión de la orientación como oferta educativa integral, que se proyecta hacia el desarrollo y la prevención que forma parte del “currículo de la vida”. En esta orientación se tiene en cuenta todos los aspectos académicos, personales y profesionales de los usuarios.

El Programa **Magallanes** (Rodríguez y Álvarez, 2005; Rodríguez y Valverde, 2003) es una propuesta desarrollada por el grupo de investigación MIDO perteneciente a la Universidad de Sevilla para contribuir a la disminución del fracaso académico en la Universidad. Es otra iniciativa pionera en la utilización de las Tics como herramienta para la orientación en los Estudios Superiores.

Está compuesto por dos subprogramas con temáticas, objetivos y destinatarios diferentes. En primer lugar, el subprograma **Atando cabos** es una propuesta destinada al alumnado novel de todas las titulaciones de la Universidad de Sevilla. Consiste básicamente en un sistema informatizado de autodiagnóstico centrado en los métodos de trabajo de este alumnado novel. El *objetivo general* de este programa “*Magallanes-Atando Cabos*” es favorecer la concienciación del alumnado universitario en general, y el alumnado novel en particular, sobre la influencia de ciertas variables personales en su rendimiento académico, junto al autoanálisis de la relación que existe entre el sujeto y

dichas variables. Este “subprograma” está compuesto por 11 módulos: “Autoconcepto”, “Metas de aprendizaje”, “Integración en la universidad”, “Manejo de la información”, “Capacidad de Expresión”, “Capacidad de adaptación”, “Habilidades de planificación”, “Estilos de aprendizaje”, “Enseñanza del profesor”, “Orientación y apoyo a la universidad” y “Orientación y apoyo del profesorado”. El segundo lugar, el subprograma *Manejando el timón*, destinado al alumnado de segundo ciclo y centrado en la Orientación Profesional.

El programa **SIMUS** (Rodríguez y Valverde, 2003; Valverde, García y Romero, 2001) es desarrollado por un grupo de profesorado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Sevilla. Este programa forma parte de un Proyecto de Innovación que se plantea como objetivo el desarrollo de un formato de orientación que pudiese ser transferido a todas las titulaciones universitarias. Además, se pretende que el tránsito alumnado que se incorpora al contexto universitario de la Universidad de Sevilla sea lo más favorable y menos traumático posible. Para ello, se sustenta en los principios de la tutoría o mentorización desarrollado dentro de la orientación: alumnado mentor de últimos cursos que tiene una serie de habilidades, conocimientos y actitudes requeridas para desempeñar dicho papel. Para ello parte de presupuestos basados en la tutoría entre iguales. La mentoría se lleva a cabo mediante el uso de Internet, concretamente, el Campus Mediáfora, al que tienen acceso todos los agentes implicados a través de la plataforma *La Universidad Orienta*. El sostén del sistema se realiza mediante una asignatura.

Este proyecto surge en el curso académico 2001/02 dentro de un proyecto de innovación para ocho titulaciones académicas en su experiencia piloto. Esta experiencia ha sido considerada pionera en el uso de la mentoría como recurso o herramienta dentro de la Orientación Educativa. A partir de los resultados obtenidos por SIMUS se trasladó la

experiencia a la Universidad Complutense (REMUC) y a la Universidad Politécnica de Madrid (Proyecto MENTOR), tal y como se describe a continuación.

La **Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense (REMUC)** (Oliveros, García, Ruiz y Valverde, 2003) es un sistema de orientación que deriva de una adaptación del Proyecto SIMUS, pero llevada a cabo por profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con la Universidad de Sevilla. Este sistema emplea una metodología de trabajo basada en la mentoría mediante la cual el alumnado de últimos cursos ayuda al alumnado primeros cursos en su proceso de adaptación al ámbito universitario.

Para llevar a cabo la función de mentores el alumnado recibió formación por parte de profesorado del Departamento de MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación. Además, el proceso ha sido posible mediante la inclusión de una asignatura genérica dentro de la optatividad del Campus de la Universidad Complutense de Madrid. Dentro de este programa se establece una estructura piramidal en cuyo vértice se encuentra la figura de coordinación y en la base la figura de mentor.

Este sistema se basa en un modelo de intervención denominado *Modelo de Consulta* (Bisquerra, 1998; Rodríguez-Espinar, 1993), donde la relación entre el profesorado y el destinatario (alumnado novel) es indirecta, por lo que requiere de una tercera figura que es el alumnado mentor que media entre ambos. Para esta experiencia se emplea como soporte informático el campus virtual de la universidad. Además, la implementación del proyecto se sustenta en tres fases: a) formación teórica inicial de los mentores, b) captación del alumnado mentorizado, y c) desarrollo de la mentoría. Por último, la evaluación de esta experiencia se realiza mediante la opinión de los participantes y las vías de evaluación son varias, destacando también el uso del campus virtual.

El **Proyecto Mentor** (Sánchez-Ávila, 2009) tiene como referencia las experiencias en red de otras universidades. Este proyecto deriva del programa SIMUS que comenzó a desarrollarse durante el curso académico 2001/02 en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros (ETSI) de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). Posteriormente, se extendió de forma progresiva a otros centros de esta Universidad (ETSI Industriales, ETSI Aeronáuticos, Facultad de Informática, Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica (EUIT) Aeronáutica, EUIT Telecomunicación, EU Arquitectura Técnica, EUIT Industrial y EUIT Forestal), y a otras universidades españolas (ETSI Telecomunicación de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria). Este proyecto tiene una estructura jerárquica de participación, de igual manera que el programa SIMUS, constituida por cuatro niveles: 1) estudiantes de nuevo ingreso; 2) estudiantes mentores responsables de la orientación; 3) profesorado tutor responsable de la supervisión de los mentores, y 4) coordinadores. A su vez, el alumnado mentorizado se encuentra cualificado y motivado para la experiencia.

El Programa **Velero** (Álvarez, 2005) se desarrolla en la Universidad de La Laguna durante el curso académico 2003-2004 con el propósito de facilitar los procesos de adaptación y desarrollo personal, académico y profesional del alumnado de nuevo ingreso. Este programa se sustenta en la necesidad de potenciar la función tutorial del profesorado recogida, a nivel contextual, con la implementación de los nuevos planes de estudios, en el proyecto temático “títulos de maestros”, y en los datos obtenidos del diagnóstico de necesidades realizado por el Servicio de Orientación e Información al alumnado (SOIA) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Laguna

Teniendo como referencia esta necesidad se está desarrollando en esta facultad un programa de tutorías de carrera para el alumnado universitario centrándose, en mayor

medida, en el alumnado novel, aunque se extiende para todo el alumnado universitario. Dentro de este programa se plantean diversos objetivos centrándose en los siguientes ámbitos: a) el proceso de adaptación del alumnado a la vida universitaria, b) conocimiento de las características del plan de estudios que se encuentran realizando, c) orientación hacia el estudio y en su proceso de aprendizaje, d) orientación en la toma de decisiones académicas y profesionales y, e) orientación para su desarrollo personal (conocimiento de sí mismo, relación con los demás y habilidades para su inserción profesional).

Esta experiencia ha estado coordinada y dinamizada mediante diferentes Comisiones de Tutoría: a) Comisión de Tutorías de la Facultad (C.T.F), b) Comisión de Tutorías por Titulación (C.T.T.) y Comisión del Programa de Compañero Tutor (C.C.T).

La planificación del programa se sustenta en diferentes actividades y recursos para cada tutor y, a su vez, en el principio de flexibilidad, teniendo como referencia las necesidades y características de cada grupo. Por lo tanto, este programa está constituido por una secuencia lógica de actividades que puede ser alterada y seleccionada por el tutor encargado de su implementación y desarrollo en base a las necesidades detectadas.

La secuenciación del programa está compuesta por dieciséis actividades que el profesorado-tutor puede llevar a cabo durante las horas de atención individualizada de tutoría académica o en función de las necesidades y características de cada grupo. A su vez, estas dieciséis actividades se encuentran agrupadas en seis partes: a) *Primera parte (actividades 1-3)* formada por las actividades denominadas “**Nos conocemos**”, “**Despejando dudas**” y “**Conocemos nuestro entorno**”, destinadas a favorecer la primera adaptación al curso; b) *Segunda parte (actividades 4-6)* constituida por las actividades denominadas “**La otra cara de la Universidad**”, “**Ser estudiante universitario**” y “**Aprendiendo a trabajar en grupo**” destinadas al conocimiento de otros sectores y

aspectos del entorno universitario empleando, para ello, el trabajo en grupo; c) *Tercera parte (actividades 7-10)* formada por las actividades denominadas **“Ser uno mismo”, “Mis expectativas”, “Dialogando”, “Cara a Cara”** dirigidas al autoconocimiento del alumno (conocimiento de sí mismo, de sus expectativas y metas), empleando una atención individual; d) *Cuarta parte (actividades 11-12)* formada por las actividades denominadas **“Clima de aula” y “Estudiando con sentido”**; e) *Quinta parte (actividad 13)* formada por la actividad denominada **“Investigando nuestras dudas”** destinadas a una reflexión sobre las situaciones que pueden interferir en el desarrollo y adaptación del alumnado a la universitario empleando, para ello, el estudio de casos, y f) *Sexta parte (actividades 14-16)* constituida por las actividades denominadas **“Explorado mis cualidades”, “Tomando decisiones” y “Pensando en las profesiones”** dirigidas a que el alumnado tome contacto con su desarrollo profesional.

Además, en este programa se lleva a cabo un proceso de evaluación con los estudiantes y profesorado participantes con la intención de recoger los logros alcanzados y las propuestas de mejora y modificaciones para el curso siguiente. Dentro de esta evaluación se aplicó un cuestionario ad hoc al alumnado participante centrado en la opinión del mismo respecto a su experiencia y hacia el programa. Álvarez (2005) afirma que las conclusiones obtenidas en la evaluación de esta experiencia en el curso académico 2003-2004 aportan una visión positiva del programa y de sus actividades.

El **Programa de Formación de Tutores de la Universidad de Granada** (Sanz, 2005) es una experiencia que tiene como primera referencia, una experiencia pionera llevada a cabo por la profesora Castellano (1995), en la cual se muestra que los estudiantes de la Universidad de Granada reclaman un experiencia en la universidad que favorezca su desarrollo personal e integral, además de prepararles profesionalmente. Como segunda

referencia, se tiene una evaluación realizada en 2001 en diversas titulaciones donde se concluye que existe una necesidad de dotar de un mayor protagonismo y conocimiento a la acción tutorial.

Teniendo en cuenta estas necesidades, se llevaron a cabo diferentes iniciativas previas al diseño de este programa. En primer lugar, el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente propuso a la Junta de Gobierno la realización de unas Jornadas sobre Tutoría y Orientación en Noviembre del año 2001 dirigidas al profesorado de la universidad de Granada. En segundo lugar y como consecuencia de estas jornadas, el Vicerrectorado organizó un Curso Experimental de Tutoría y Orientación dirigido a todo el profesorado durante los meses de Octubre y Noviembre del año 2002. Por último y en tercer lugar, el Vicerrectorado planteó el Diseño, Ejecución y Evaluación de un Programa de Formación de Tutores dirigido a todo el profesorado de la Universidad de Granada que tuviera la intención de introducir la tutoría como actividad de orientación dentro de la acción docente sustentada en un contenido formativo.

Dentro de este Programa de Formación de Tutores se establecieron tres tipos de actuaciones: a) **Cursos de formación** como eje central del programa constituido por tres fases: *Fase Red UGR* (“Tutoría y Orientación”, “Plan de Acción Tutorial”), *Fase Cursos Presenciales* (“Tutoría y Orientación”, “Plan de Acción Tutorial”, “Prácticas de Tutoría” y “Formación y Empleabilidad”), y *Fase Práctica* (Elaborar un PAT) compuesta por 10 módulos que terminaron en 200; b) **Proyectos de innovación en tutorías** desarrollado durante 3 meses en el año 2004 donde los participantes tenían que entregar su Plan de Tutoría, y c) **Servicios de Información sobre Tutoría y Orientación**. La evaluación de este programa fue realizada mediante una encuesta de opinión a la finalización del módulo 6 de cada curso.

El **Programa de Tutoría Entre Compañeros (PTEC)** (Arco y Fernández, 2011; Fernández, 2007) es un programa de intervención psicopedagógica llevado a cabo también en la Universidad de Granada (UGR). Este programa se encuentra enmarcado en el seno de un proyecto de excelencia. PTEC ha sido diseñado con diversas actividades centradas en la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria, gracias a la promoción de ciertos aspectos de su desarrollo (Fernández, Arco, López y Heilborn, 2006). La metodología de trabajo se centra en componentes del aprendizaje cooperativo, especialmente, en el aprendizaje entre iguales. Además, el alumnado de últimos cursos mediante su conocimiento y/o habilidades, con previo entrenamiento o formación, facilita ayuda y apoyo al alumnado novel, con la planificación de un profesional.

El **Proyecto Compañero** (Castro y Soria, s.f.; Marchena et al., 2008; Marchena et al., 2010; Marchena et al., 2011) surge como experiencia piloto en el curso académico 2005/06 dentro del Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica (S.A.P.) de la Universidad de Cádiz (UCA). Esta experiencia pretende favorecer el proceso de adaptación del alumnado novel de la Facultad de Ciencias de la Educación al contexto universitario, mediante el apoyo del alumnado de últimos cursos de las distintas especialidades de la Diplomatura de Magisterio y de la Licenciatura de Psicopedagogía. Este alumnado de últimos cursos (mentores) contaba con una experiencia y conocimientos adquiridos a lo largo de su estancia universitaria, su evolución personal y mediante cursos de formación de veinte horas centrados en la información que tenía que transmitir (información sobre el entorno, la organización y los servicios de la UCA). Por lo tanto, este programa se basa en la tutoría de iguales. La participación en este proyecto, como mentor, está reconocida con 2 créditos ECTS por actividades complementarias en el título de Grado y el derecho a recibir tutoría académico-profesional personalizada por parte de un profesor-tutor.

A su vez, el proyecto tiene cinco fases: “*Proceso de selección*”, “*Presentación del proyecto y formación del alumnado mentor*”, “*Acogida y tutorización entre iguales*”, “*Tutorización individualizada*” y “*Valoración del proyecto*”.

Además, en sus diversas ediciones se han empleado varios instrumentos y materiales como son: a) *cuestionarios de evaluación del alumnado compañero y alumnado novel* (cuestionario ad hoc destinados a conocer la satisfacción del alumnado con diferentes componentes del programa, tales como objetivos, metodología, grupos, etc.) y b) *materiales de apoyo para la aplicación y desarrollo del programa*.

El **Programa Telémaco** (Cantero, 2009) es un proyecto de Orientación que se está llevando a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). El término *telémaco* es asignado al alumnado de nuevo ingreso o alumnado novel, y *mentor* al alumnado de últimos cursos que apoya al alumnado telémaco. Además, dentro de esta experiencia se plantea como objetivos principales favorecer la incorporación del alumnado de primer curso a la Universidad y promover el desarrollo de competencias en los mentores, tales como habilidades de comunicación, empatía, gestión y desarrollo de personas, trabajo en equipo, responsabilidad y constancia. El mentor desarrolla sus funciones (difusión del programa y captación de telémacos, elaboración, ensayo y exposición de los talleres de orientación, etc.) dentro de la asignatura que cursa, mediante el desarrollo de dos bloques de contenidos “*Incorporación a la Universidad*”, y “*Aprender a ser universitario*”.

El **Programa Mentor (PM)** (Álvarez et al., 2010) se desarrolla en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid. Este programa forma parte de un Programa de Orientación que se encuentra incluido en el Plan de Innovación Docente del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa de dicha Universidad.

En esta experiencia el alumnado de segundo ciclo desempeña la función de mentoría orientando académica, administrativa y socialmente a sus compañeros de segundo curso (mentorizados) durante 3 sesiones. Las orientaciones que lleva a cabo son “*Toma de contacto*”, “*Valoración del proceso de aprendizaje y de la resolución de la primera convocatoria de las becas ERASMUS*”, y “*Planificación del itinerario académico/ Evaluación para alumnos mentorizados*”. El alumnado mentor cuenta con el apoyo y ayuda del profesorado universitario que supervisa y coordina todo el proceso. Además, existe comunicación virtual mediante el correo electrónico y los foros en la plataforma Moodle. Estos canales favorecen una comunicación continua y fluida entre mentores, mentorizados y coordinadores. Además, estos canales promueven la recogida de información sobre las impresiones, opiniones y sugerencias de todos los participantes a lo largo del proceso, aspecto que favorece el proceso de evaluación de dicho programa.

El **Programa Inter-pares (PIP)** (Memoria Ciencia Sociales y Jurídicas, 2010-11) es un programa de acción tutorial entre iguales desarrollado durante el curso académico 2010-2011 en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas (LADE) de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén (UJA). También este programa forma parte de un Proyecto de Innovación Docente promovido por el Secretariado de Innovación Docente del Vicerrectorado de Ordenación Académica de esta Universidad.

Los destinatarios de este programa son el alumnado y el profesorado de todos los cursos de LADE, aunque tienen que cumplir una serie de requisitos y comprometerse con ciertos compromisos, recibiendo una serie de beneficios.

El PIP es un sistema de tutoría basado en una organización jerárquica de participación: alumnado-tutorizado, alumnado-tutor, profesor-tutor y coordinadores. Las y

los coordinadoras dirigen y supervisan todo el proceso, el profesor-tutor tutela al alumnado tutor y el alumnado tutor, a su vez, tutela al tutorizado.

En esta revisión, se puede observar que dentro del contexto universitario se están llevando a cabo diferentes iniciativas innovadoras centradas en el proceso de adaptación del alumnado novel. Por un lado, se observa la existencia de programas que tienen como finalidad la formación y desarrollo de la tutoría por parte del profesorado que, en algunas ocasiones, se realiza sola y, en otras, se complementa con la mentoría o tutoría de iguales. Por otro, son varios los programas que ofrecen apoyo y asesoramiento por parte del alumnado de últimos cursos y/o del profesorado. Existen varios elementos comunes a todos como puede ser la existencia de unas necesidades a cubrir con el desarrollo de la experiencia, una formación para los responsables de la tutoría, tutela o mentoría, el establecimiento de fases en los procesos, el empleo de la evaluación a lo largo de este proceso, teniendo en cuenta la opinión de los participantes, etc.

Todos estos programas son una muestra de las diferentes medidas orientadoras llevadas a cabo dentro del contexto universitario español. Además, existen programas preuniversitarios desarrollados en la mayoría de las universidades españolas que tienen como objetivo favorecer el tránsito del alumnado de la Educación Secundaria a la Educación Superior. En estos programas se realizan charlas informativas, Jornadas de Orientación, Jornadas de Puertas Abiertas, Ferias Académicas, etc. que, en algunos casos, llevan incorporados programas de orientación, como pueden ser el Programa de Orientación Preuniversitaria de Oviedo, Programa TOURS de la Universidad de Sevilla, Programa preuniversitario de la Universidad de Cantabria, Destino UMA, entre otros.

En la mayoría de estos programas, la participación del alumnado con labores de tutoría o mentoría es muy frecuente. También es así en el Programa de Orientación del

Grupo de Orientación Universitaria (G.O.U.) que se lleva a cabo en la UMA, al cual se hizo mención en el capítulo anterior. Consideramos de interés volver a nombrarlo para resaltar como en su seno se ha desarrollado la adaptación y aplicación de un Programa de Afrontamiento que es objeto de estudio en esta tesis doctoral. Es preciso, pues, conocer el material original que ha servido para desarrollar el programa AFRONTA-T, que se presentará en la parte empírica como resultado central de este trabajo.

2.2. El programa de referencia: “Lo mejor en Afrontamiento” (“The Best of Coping”, Frydenberg y Brandon, 2007)

La prevención es uno de los principios que sustenta el actual sistema educativo y, por lo tanto, la orientación educativa. El desarrollo de programas y estrategias educativas centrados en la prevención es necesario en cualquiera de las etapas educativas.

Como se ha comentado en el capítulo 1, el alumnado universitario presenta una alta tasa de abandono académico, lo que ha conllevado el desarrollo de diferentes medidas e iniciativas de intervención, dentro de la orientación educativa, para prevenir el fracaso académico.

Las situaciones de estrés y la percepción por parte del alumnado respecto a no poseer las habilidades o estrategias adecuadas para hacer frente a estas situaciones deriva en la necesidad de elaborar programas de afrontamiento. En este apartado se describe el programa original, sobre el cual se basa la propuesta de intervención de este trabajo. Este programa fue elaborado para favorecer el desarrollo de habilidades de afrontamiento en adolescentes (Frydenberg y Brandon, 2007, adaptación española de Escobar, Muñoz, Fernández-Baena, Cerván y Lino. Manuscrito en preparación) y está compuesto por dos cuadernos que sirven como material de apoyo a la formación de las dos figuras de participación: profesorado y alumnado.

2.2.1. Cuadernos del programa

En el Anexo I se muestran, literalmente, la introducción de cada uno de los cuadernos (profesorado y alumnado) que componen este manual “The best of coping”. En ambas introducciones se refleja la fundamentación teórica sobre la que se sustenta el manual y que son necesarios para la implementación y participación en el programa.

2.2.1.1. Cuaderno del profesorado

A continuación, se procede a mostrar las ideas centrales aportadas en la introducción del cuaderno del profesorado estableciéndose, para ello, dos categorías consideradas: a) fundamentación teórica del manual, y b) explicación de la Escala empleada en el mismo (*Escala de Afrontamiento para Adolescentes, ACS*).

a) Fundamentación teórica del manual

En las comunidades occidentales, debido a los continuos cambios sociales, familiares y tecnológicos, existen mayores tasas de estrés. Los adolescentes son los sectores sociales más afectados por estos niveles de estrés, por lo que los enfoques psicológicos deben adoptar una visión positiva que derive en un bienestar general.

Cuando el estrés se prolonga en el tiempo es posible que el organismo resulte dañado debido al esfuerzo constante del sistema fisiológico para afrontar situaciones que percibe como estresantes (Canon, 1963).

El estrés fue descrito por varios autores como “*la respuesta inespecífica del cuerpo a cualquier demanda*” (Selye, 1976) o como el desajuste entre la demanda percibida por el sujeto en un entorno determinado y la valoración de sus recursos y posibilidades para afrontarlas (Lazarus, 1974). Además, existen tres manifestaciones del estrés: físico, psicosocial y problemas cotidianos.

- En los años 60, diversos investigadores se centran en cómo la persona afronta el estrés. En la Figura 1 se plantea el recorrido que sigue una persona cuando afronta una situación que percibe como estresante.

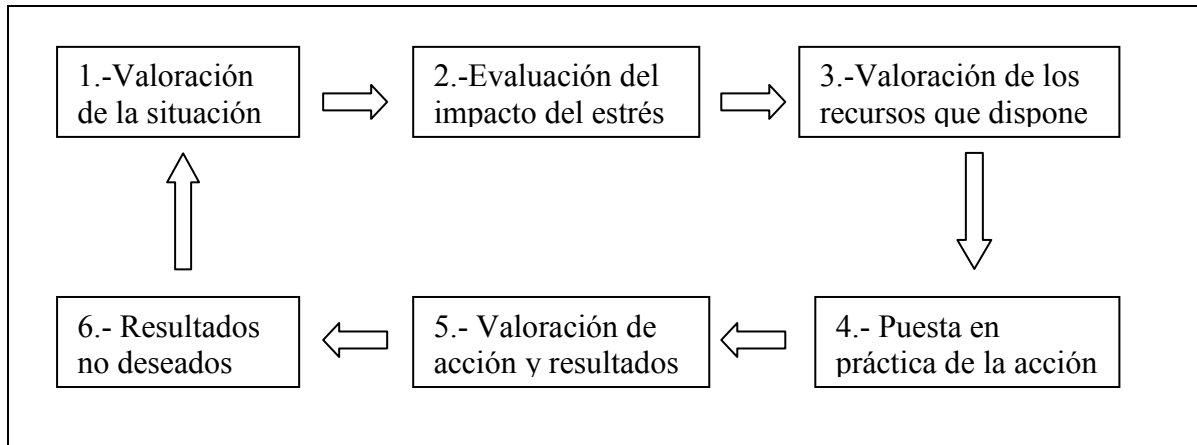


Figura 1. Pasos a seguir en el afrontamiento de una situación estresante

Existen aspectos del afrontamiento que están relacionados con el problema y/o con la emoción (Folkman y Lazarus, 1985; Muldoon, 1997) y ambas relacionadas con la situación percibida como estresante y con la persona.

En la evaluación del afrontamiento de un sujeto influye la relación que éste tiene con su contexto, la cual está en continuo cambio (Folkman y Lazarus, 1985; Lazarus, Speisman, Mordokof y Davidson, 1962), por lo que se debe valorar los aspectos intra e interindividuales del afrontamiento, las características situacionales y el contexto que implica una respuesta por parte del sujeto y que juega un papel fundamental en el afrontamiento.

Las situaciones percibidas como estresantes derivan en dos tipos de control: a) “control primario” (estrategias para intentar cambiar la circunstancia), y b) “control secundario” (estrategias para intentar ajustarse a las circunstancias) (Brotman y Weisz, 1998).

La resiliencia está relacionada con el afrontamiento productivo y permite un afianzamiento en la confianza en uno mismo, además de un aumento de la competencia mediante una sensación de dominio (Rutter, 1985; Seligman, 1995).

Si valoramos la situación que tenemos que afrontar como positiva, los resultados obtenidos después del mismo serán productivos. En definitiva, lo más importante es que el individuo sea capaz de reflexionar sobre las situaciones que vive y evaluar o desarrollar las respuestas necesarias para afrontar estas situaciones de manera positiva y gratificante.

Existen varias investigaciones relacionadas con el afrontamiento de los chicos y las chicas adolescentes ante situaciones percibidas como estresantes. A continuación, se muestra algunas de las ideas extraídas en estas investigaciones:

a) Los chicos perciben las situaciones como estresantes cuando le implican una pérdida, además de que emplean el concepto “acontecimiento dañinos” para referirse a las situaciones estresantes (Muldoon, 1997).

b) Las chicas tienden a acudir a los demás, a albergar esperanzas y recurrir a estrategias de liberación de la tensión conforme son más mayores (Brotman y Weisz, 1998; Frydenberg y Lewis, 1993b; Seiffge-Krenke, 1995).

c) En un estudio longitudinal, donde se aplicó el ACS, se aportaron diferentes conclusiones como que los chicos y las chicas con 12 y 14 años poseen inhabilidad de afrontamiento, que los chicos mantienen la misma inhabilidad de afrontamiento dos años más tarde y que las chicas incrementan su inhabilidad de afrontamiento muy significativamente cuando llegan a los 16 años.

Además, dependiendo de la edad del individuo que afronta, existen una serie de conclusiones derivadas de la investigación:

a) El afrontamiento funcional disminuye con la edad en contraposición con el emocional que aumenta con la misma (Compas, Malcarne y Fondacare, 1988; Seiffge-Krenke y Shulman, 1990).

b) Los adolescentes de mayor edad, en general, usan las estrategias de reducción de la tensión en mayor medida que los de menor edad (Frydenberg y Lewis, 1993b).

b) *Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS)* (Frydenberg y Lewis, 1993a)

Esta escala (ACS) supone la base de este programa (Anexo II), aunque es opcional su aplicación. Si no se aplican el monitor puede discutir con el alumnado los diferentes estilos y estrategias de afrontamiento que se presentan en el manual. En esta escala se aportan 18 áreas conceptuales de afrontamiento que derivará en un perfil de afrontamiento que el alumnado puede identificar y modificar.

En este instrumento se muestran 3 estilos de afrontamiento compuesto, en su totalidad, por 18 estrategias agrupadas, cada una, en un estilo de afrontamiento (Tabla 4).

Con este instrumento el alumnado puede autoevaluarse mediante la elaboración de su “perfil de afrontamiento”. De esta manera, el estudiante toma consciencia de sus necesidades, carencias y/o dificultades (aspecto que se trabaja a través de las 18 estrategias de afrontamiento mencionadas que componen el ACS).

Tabla 4

Estrategias de afrontamiento según Frydenberg y Brandon (2007)

Centrada en el problema	En relación con los demás	Afrontamiento Inproductivo
1. Concentrarse en resolver el problema	1. Buscar apoyo social	1. Preocuparse
2. Buscar diversiones relajantes	2. Invertir en amigos íntimos	2. Hacerse ilusiones
3. Distracción física	3. Buscar apoyo espiritual	3. No afrontamiento
4. Esforzarse y tener éxito	4. Buscar ayuda profesional	4. Evitar el problema
5. Fijarse en lo positivo	5. Buscar pertenencia	5. Reducción de la tensión
	6. Acción social	6. Reservarlo para sí
		7. Autoinculparse

En este proceso cognitivo, cuando el sujeto toma conciencia de su perfil debe comprometerse con un cambio auto-dirigido, es decir, que el sujeto cambie o modifique las estrategias no productivas en determinadas circunstancias y, de esta manera, ampliar su repertorio de afrontamiento. Por lo tanto, el programa emplea todo el conocimiento que muestra el ACS para favorecer, en el alumnado destinatario, mejoras en el uso del lenguaje y habilidades y, de esta manera, aumentar el uso de estrategias de afrontamiento productivas y disminuir las improductivas.

2.2.1.2. Cuaderno del estudiante

En el apartado anterior se han mostrado las ideas fundamentales aportadas por los autores del programa en el cuaderno del profesorado. En cuanto al cuaderno del estudiante, las ideas están expresadas, en el manual, en segunda persona lo que otorga al discurso un carácter muy cercano y empático. A continuación, se procede a expresar dichas ideas:

Cuando una persona se enfrenta a una situación puede cambiar su forma de afrontarla, e incluso, mejorarla, por lo tanto, “todos podemos hacer lo que hacemos de forma diferente y mejor” (Frydenberg y Brandon, 2007).

El afrontamiento se considera como la manera de tratar el mundo y los problemas presentes en nuestras vidas.

No existe una fórmula correcta a la hora de afrontar ya que el afrontamiento está relacionado con el tipo de problema, la circunstancia particular y las necesidades específicas de cada persona. Por lo tanto, cuando afrontamos una situación percibida como problemática, tendemos a abordarla empleando una serie de estrategias a las que se le llama “*repertorio de afrontamiento o vocabulario de afrontamiento*”.

Para actuar de manera eficaz ante ciertas circunstancias es aconsejable que el individuo haga un uso de su experiencia, medite sobre la experiencia de otras personas, examine sus recursos y pida ayuda a los demás.

En nuestro proceso de afrontamiento el individuo es el que elige qué y cómo quiere hacer, aunque la decisión es más cercana y efectiva cuando es capaz de averiguar cuál es el problema y, por lo tanto, elegir la mejor estrategia de afrontamiento.

El alumnado tiene que tener claro que no existe una manera más eficaz de afrontar, sino que existen ciertas maneras de afrontar que obtienen una mayor eficacia. Por lo tanto, cada individuo debe encontrar las estrategias que más se ajustan a sí mismo y las circunstancias y vivencias que forman parte de su día a día

2.2.2. Objetivos del programa

2.2.2.1. Objetivo general

El programa tiene como objetivo general favorecer el desarrollo de habilidades de afrontamiento en el alumnado adolescente.

2.2.2.2. Objetivos específicos

En cada módulo existe un objetivo que debe ser alcanzado tras la aplicación del mismo. A continuación se muestran todos los objetivos específicos, según cada módulo:

- *Módulo 1*: Introducir el concepto de afrontamiento, explorar los diferentes estilos individuales y facilitar la comprensión de las distintas estrategias de afrontamiento.

- *Módulo 2*: Ser consciente de la conexión que existe entre los pensamientos y los sentimientos, e introducir habilidades básicas de evaluación y redefinición del pensamiento.

- *Módulo 3*: Tomar conciencia de las estrategias de afrontamiento ineficaces que usa la gente y explorar algunas alternativas útiles.

- *Módulo 4*: Explorar y practicar aspectos de la comunicación y la escucha.

- *Módulo 5*: Tomar conciencia de la importancia de saber pedir ayuda a los demás y de las redes de apoyo disponibles.

- *Módulo 6*: Aprender y practicar el método de seis pasos para resolver los problemas.

- *Módulo 7*: Enseñar a los estudiantes a tomar decisiones sopesadas mediante la evaluación de distintas opciones.

- *Módulo 8*: Tomar conciencia sobre la relación que existe entre los objetivos y el logro, y animar a que se exploren los objetivos individuales.

- *Módulo 9*: Comprender y practicar el proceso de crear y marcarse un objetivo alcanzable.

- *Módulo 10*: Evaluar cómo disponemos de nuestro tiempo y aprender a administrarlo de manera efectiva.

2.2.3. Metodología

El programa está compuesto por 10 módulos, ocupando el desarrollo de cada módulo una sesión semanal de 50 minutos aproximadamente. Su metodología de trabajo es flexible ya que debe tener en cuenta las necesidades y características de los destinatarios.

2.2.4. Procedimiento de aplicación

Como se ha comentado anteriormente, el programa está compuesto por dos cuadernos: cuaderno del profesorado y cuaderno del alumnado.

Por un lado, el **cuaderno del profesorado** compuesto por la fundamentación teórica general del programa, y los módulos a aplicar. Además, los módulos siempre siguen el mismo formato, el cual es objetivos, contenidos, actividades “obligatorias” y adicionales, y resumen del módulo.

Por otro lado, el **cuaderno de alumnado** también sigue un formato concreto en todos sus módulos, el cual es objetivos, contenidos breves, actividades “obligatorias” y actividades adicionales.

Como se ha comentado anteriormente, en el programa se muestra la secuenciación a seguir a la hora de presentar los módulos, pero también se hace referencia a la flexibilidad del profesorado responsable de su aplicación a la hora de llevarlo. Esta flexibilidad se justifica por las características y necesidades del alumnado destinatario y el objetivo de la intervención.

2.2.5. Contenidos del programa

Cada módulo del programa hace referencia a unos contenidos concretos, que se pasan a reflejar en la Tabla 5. Como ya se ha comentado, los contenidos que se reflejan en los tres primeros módulos son fundamentales:

- *“Introducción al marco teórico y lenguaje del afrontamiento”*.
- *“Formas de cambiar su pensamientos”*.
- *“Qué no se debe hacer”*.

En el resto de los módulos, se proponen diversas habilidades de afrontamiento esenciales, aunque alguna puede resaltar más que otra.

Tabla 5

Contenidos del programa de Frydenberg y Brandon (2007)

Nombre del módulo	Contenidos
Módulo 1: Mapa de afrontamiento	Introducción al marco teórico y al lenguaje de afrontamiento que fue utilizado por primera vez en la Escala ACS.
Módulo 2: Pensamiento bueno	Toma de conciencia de las formas en que pueden cambiar su forma de pensar y, por consiguiente, de valorar los acontecimientos (positiva y negativamente) y de afrontar.
Módulo 3: Ir por el mal camino: estrategias que no ayudan	Qué no se debe hacer.
Módulo 4: Llevarse bien con los demás	Habilidades comunicativas que desempeñan un papel importante en las relaciones sociales efectivas.
Módulo 5: Pedir ayuda	Se sustenta en la comunicación efectiva para llegar a pedir ayuda a los demás.
Módulo 6: Resolver el programa	Pasos a seguir para resolver los problemas.
Módulo 7: Tomar decisiones	Proceso para tomar decisiones acertadas.
Módulo 8: Marcarse objetivos	Qué son los objetivos y tipos de objetivos.
Módulo 9: Conseguir objetivos	Cómo se alcanza un objetivo.
Módulo 10: Administración del tiempo	Administración de nuestro tiempo.

2.2.6. Recursos del programa

El programa requiere de una serie de recursos generales para su implementación y desarrollo (Tabla 6). Además de estos recursos, la evolución y el desarrollo del programa requerirán de la utilización y desarrollo de otros recursos personales y materiales para dar respuestas a la problemática y las necesidades surgidas en el alumnado participante.

Tabla 6

Recursos del programa de Frydenberg y Brandon (2007)

Recursos personales	Recursos materiales
- Profesor que imparte el programa	- Material inventariarle requerido en cada módulo.
- Asistentes	- Manual del profesorado.
	- Manual del alumnado.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 3. Evaluación de Programas





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

La educación es una actividad humana y sistemática, orientada a la mejora de las personas, por medio de acciones desarrolladas por los educadores como son, generalmente, planes o programas (Pérez, 2000).

En el primer capítulo de este trabajo se refleja como el actual enfoque educativo de la Educación Superior otorga gran importancia a la orientación. Dentro del mismo, se considera que la orientación y el apoyo al alumnado deben partir de una planificación y consenso, que tiene que tener como referente la diversidad del alumnado y las características de cada institución.

Además, la orientación debe adoptar una perspectiva de trabajo centrada en su dimensión educativa y en la promoción del desarrollo. Para ello, se requiere de una intervención continua y sistemática centrada en el alumnado como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgando mayor importancia a los intereses y expectativas de cada estudiante (Campo y Pantoja, 2000; Rodríguez, 1997).

De esta manera, en la fundamentación teórica previa de este trabajo se ha mostrado que el modelo de orientación universitaria se sustenta en dos pilares básicos, por un lado, los *Servicios de Orientación Institucionalizados* y, por otro, los *Sistemas de Acción Tutorial*. En la actualidad, el modelo de Sistemas de Acción Tutorial se ha complementado por la implantación de programas (Álvarez y Bisquerra, 1996; Echeverría, 1994; Rodríguez-Espinar, 1993). Esta complementariedad surge de la diversidad de opiniones que existieron y existen sobre el modelo de Servicio de Orientación. Shaw (1968) plantea que los servicios de orientación aportan una descripción no muy adecuada de sus intervenciones, ya que se limitan a justificar el servicio mediante un listado de actividades.

En este sentido, Rodríguez-Espinar (1992) considera que *sólo* con la elaboración de programas de intervención es posible cumplir con los principios que sustenta la orientación

educativa, los cuales son a) la prevención, b) el desarrollo e intervención social, y c) el carácter educativo que tanto se postula desde el actual EEES.

Ya en el capítulo segundo de este trabajo se realiza una revisión de los diferentes programas de orientación que se están llevando a cabo en el contexto universitario, ya sea centrado en el alumnado o extensivo a la comunidad educativa. En este segundo capítulo también se presenta el programa original del que parte esta investigación.

En este capítulo se procede a describir los diferentes componentes requeridos para desarrollar e implementar un programa de intervención educativa. Dentro de esta descripción se profundizará en la evaluación de los programas como elemento vertebrador y enriquecedor de cualquier plan de intervención.

El desarrollo de un programa de intervención en un contexto educativo debe partir de la conceptualización del concepto “programa”, término que se utiliza para referirse a un plan sistemático diseñado por un educador que responde a unas metas concretas y cuya elaboración y evaluación deben guardar continua “armonía” y “paralelismo” (Pérez, 2000).

De esta manera, todo programa de intervención debe tener un plan sistemático y secuencial compuesto por las siguientes fases (Arco, 1997; Rossi y Freeman, 1993; Fernández, 2007; Sanchíz, 2009):

1. Análisis de contexto, detección de necesidades y conclusión diagnóstica.
2. Fundamentación teórica (modelo de impacto).
3. Establecimiento de objetivos.
3. Diseño y planificación del programa: población diana, diseño metodológico de intervención (principios, estrategias, recursos y actividades), plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados.
4. Aplicación del programa, tal y como fue previsto inicialmente en su diseño de planificación.

5. Evaluación del programa: evaluación de proceso, evaluación del impacto, evaluación de la eficacia y metaevaluación.

6. Transmisión o difusión de los resultados de la evaluación del programa a través del informe.

7. Toma de decisiones respecto al mantenimiento, supresión o modificación del programa.

De esta manera, todas las fases de un programa de intervención han de contribuir a promover un cambio conductual, conceptual, actitudinal y/o práctico, que se evalúa comparando los resultados obtenidos en una evaluación previa (análisis de necesidades) con los resultados obtenidos tras la intervención, y teniendo como referencia una metodología a seguir durante todo el proceso (Jordán, Pachón, Blanco y Achiong, 2011). Para ello, es fundamental que todos los elementos que componen estas fases estén conectados, otorgando al proceso un sentimiento de continuidad y sentido (Arco, 1997).

A continuación, se procede a profundizar en cada una de las fases que componen un programa de intervención ya que son el eje vertebrador del programa de intervención de este trabajo de investigación.

3.1. Análisis de contexto, detección de necesidades y conclusión diagnóstica

Todo contexto está representado por un conjunto de características o propiedades que deben ser tenidas en cuenta a la hora de llevar a cabo el análisis de necesidades previa al diseño de un programa de intervención.

El análisis del contexto y la detección de las necesidades, realizado en la primera fase de un programa de intervención, deriva de unos propósitos previos los cuales son (Álvarez, 2002; Fernández, 1995; Fernández, 2007; Kauffman, 1982; Stufflebeam y Shinfield, 1985; Witkin, 1996):

- Definir el contexto de intervención.
- Identificar la población “diana” de nuestra intervención.
- Percibir y establecer los recursos existentes y cuáles se requieren.
- Detectar las necesidades previas de la población destinataria para, posteriormente, tomar decisiones sobre la intervención futura.
- Describir el problema que deriva de estas necesidades, estableciéndose prioridades de intervención.
- Establecer los objetivos generales y específicos y delimitación de su grado de coherencia con las necesidades detectadas.
- Justificar de la necesidad de llevar a cabo un programa de intervención en un contexto y unas características concretas.

Estos propósitos aportan que es de suma importancia saber si es necesario diseñar un programa de intervención y, una vez diseñado e implantado, es primordial que éste evolucione sin tener que abandonarlo por escasez de datos de referencia (Pérez-Campero, 2000). De esta manera, el análisis de necesidades se convierte en el punto de partida de un programa (Álvarez, 2002; Witkin, 1984), por lo que debe seguir un plan riguroso, justificado y centrado en la esencia de una población o situación determinada que, en su tramo final, aporta las conclusiones diagnósticas que constituyen el eje de los sucesivos apartados del programa de intervención.

En este sentido, en el capítulo 1 se hace referencia al análisis de necesidades del alumnado universitario, en especial del alumnado novel, llevada a cabo en diversas investigaciones y que tienen como finalidad aportar o desarrollar iniciativas orientadoras que favorezcan el proceso de adaptación del alumnado al contexto universitario y, por lo tanto, disminuir las tasas de abandono. Las conclusiones de estas investigaciones son la mayoría unánimes al afirmar que no existe una única necesidad en el alumnado

universitario sino un cúmulo de necesidades que requiere de un abanico de respuestas innovadoras en el proceso de orientación (Castellano, 1995)

3.2. Fundamentación teórica (modelo de impacto)

Una vez finalizada la primera fase del programa, las personas interesadas en llevar a cabo un programa de intervención cuentan con un diagnóstico que refleja las necesidades detectadas en el contexto y, por lo tanto, desde el que partir para desarrollar una fundamentación teórica y elaborar una serie de hipótesis que guiará la fase tercera de la intervención.

Las hipótesis, desde un modelo de impacto, hacen referencia al conjunto de ideas subyacentes sobre cómo se generó, se está manteniendo y cuáles serían los medios para resolver el problema. Fernández (2007) establece que existen tres tipos de hipótesis en función de las finalidades de las mismas: a) enumerar las causas de la investigación o factores a modificar (hipótesis causal), b) establecer una relación entre los factores a modificar y lo que se va realizar en el programa (hipótesis de intervención), y c) detectar la permanencia de los resultados con el paso del tiempo cuando no hay programa un (hipótesis de acción).

Arco (1997) afirma que la elección de las hipótesis debe sustentarse en que sean manipulables y evaluables en coherencia con la fundamentación teórica y durante el desarrollo del programa teniendo como referente los usuarios. Por lo tanto, toda intervención en un contexto debe estar fundamentada por una perspectiva teórica que oriente todo el proceso y que aporte información sobre la pertinencia de aplicar el programa que se esté diseñando.

3.3. Establecimiento de metas y objetivos

La tercera fase de un programa de intervención es el establecimiento de objetivos, los cuales son los elementos que definen, orientan y dan sentido al programa. Generalmente, en todo programa de intervención se establece un objetivo general o varios que se concretan en diferentes objetivos específicos, los cuales son los que sustentan las diversas acciones llevadas a cabo en el programa.

Además, la selección de los objetivos debe tener en cuenta las variables de intervención detectadas en el análisis de necesidades, junto a los recursos con los que se va a contar y los que se requieren para el proceso de intervención. De esta manera, la priorización de un objetivo respecto a otro está asociada a una diversidad de factores como pueden ser los recursos económicos, la población destinataria o diana, los recursos personales, etc.

Los objetivos deben ser coherentes y cumplir una serie de características (Castillo y Cabrerizo, 2003; Fernández, 1995), tales como estar claramente definidos, expresados temporalmente, ser específicos, compatibles con los otros objetivos, fácilmente identificables, factibles, debidamente cuantificados, medibles y operativos y, en definitiva, que se puedan evaluar.

En el último capítulo de este marco teórico se muestra una revisión teórica de diferentes variables personales implicadas en la orientación en el contexto universitario. Estas variables son elementos claves para la implementación de un programa de intervención dentro del contexto universitario por su presencia en las vivencias del alumnado. Por lo tanto, deben ser referentes en el establecimiento de objetivos y metas de estudio de investigación.

3.4. Diseño y planificación del programa

Posteriormente, es preciso desarrollar la fase de diseño y planificación del programa, siendo el esqueleto del mismo, por lo que los responsables deben tener especial cuidado.

En primer lugar, cuando se lleva a cabo el proceso de planificación de un programa se debe sustentar en una serie de principios, como son el principio de racionalidad, continuidad, univocidad, comprensividad semántica, flexibilidad, variedad, realismo y participación (Salas, 2004). Estos principios otorgan al programa un sentimiento de globalidad ya que el contexto y la intervención han de caminar de la mano.

Además, cuando se elabora una propuesta de intervención, se debe seguir la siguiente secuencia (Rodríguez, 1992):

1. Especificación de los objetivos.
2. Selección de las estrategias de intervención.
3. Evaluar los recursos existentes (humanos y materiales).
4. Seleccionar y organizar los recursos disponibles.
5. Desarrollar nuevos recursos.
6. Lograr la implicación de los elementos del programa.
7. Establecer el programa de formación pertinente para los componentes que ejecutarán el programa.

El diseño de un programa puede sustentarse en a) una experiencia aplicada previamente de manera exhaustiva con resultados fructíferos, b) un programa o experiencia innovadora partiendo de una adecuada fundamentación teórica y de la experiencia de los responsables, o bien c) un programa que ya se haya aplicado realizando las modificaciones necesarias para ajustarlo a las necesidades detectadas en el contexto de la futura

intervención. La elección de estos programas y medidas van a marcar nuestro diseño de investigación y, por lo tanto, todos los apartados sucesivos.

En este sentido, los responsables de la intervención tienen que tener presente que los componentes del diseño, nombrados anteriormente, no son iguales cuando el programa ya ha sido aplicado a cuando no. De esta manera, Álvarez-Rojo (1998) afirma que el diseño de un programa es un proceso complejo que implica recopilar información y tomar decisiones a lo largo de dicho proceso que, en algunas ocasiones, se sustenta en un proceso de construcción y de ensayos constantes e imaginativos.

Tras realizar una revisión de los diferentes elementos que pueden contener un diseño de investigación, se procede a mostrar los propuestos por Fernández (2007) que, a su vez, se sustentan en las aportaciones de otros autores (Álvarez, 2002; Arco, 1997; Castillo y Cabrerizo, 2003). Estos elementos, que ahora se detallan de manera más específica, son el responsable del programa, los destinatarios potenciales (población diana), la metodología (diseño metodológico de intervención), el modelo de intervención (plan de intervención), el sistema de supervisión (plan de seguimiento), el sistema de evaluación (plan de evaluación de resultados), la descripción de tiempos y lugares, los materiales e instrumentos, el presupuesto y cuantos pormenores requiera la especificación del programa (Álvarez, 2002; Arco, 1997; Castillo y Cabrerizo, 2003; Fernández, 1995).

A continuación, se procede a describir brevemente algunos de los propuestos por Fernández (2007) como parte del diseño de un programa:

Responsable del programa

Cuando se lleva a cabo el diseño de un programa de orientación se debe emplear la “estrategia basada en la colaboración”, la cual favorece un proceso de consenso entre diferentes agentes de participación. En este sentido, se llevan a cabo consultas y

discusiones constantes entre todas las personas implicadas en el proceso mediante negociación, debate, búsqueda y priorización de alternativas (Álvarez-Rojo, 1998).

De este consenso debe surgir un diseño de la estructura de participación en la que se especifique claramente el lugar y la función que ocupa cada persona dentro del organigrama de participación en el programa. De esta manera, el programa adquiere un sentido de unidad, continuidad y fluidez a la hora de llevar a cabo su puesta en práctica en el contexto de intervención.

De esta manera, se considera que los responsables del programa son todas las personas que se encuentran implicadas en el mismo cuya función se desarrolla a lo largo de su evolución. En primer lugar, se encuentran los *responsables de la coordinación*, generalmente, son las personas expertas en el diseño y planificación, las cuales deben “escuchar” y “observar” en todo momento las impresiones obtenidas en cada implementación. En segundo lugar, los *responsables de la aplicación* del programa que pueden denominarse de diferentes formas, tales como “monitores”, “técnicos”, entre otros, pero que tienen como función el desarrollo de las diferentes sesiones de evaluación e intervención. En tercer lugar, los *responsables de la gestión económica, social o política* como puede ser el Vicerrectorado de Estudiantes, los organismos que subvencionan proyectos, etc. En cuarto lugar, y último lugar, los *responsables de la asistencia a un programa* ya que sin ellos no sería posible la aplicación y desarrollo del mismo (Álvarez, 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Fernández, 1995).

Por su parte, las personas *usuarias* del programa de intervención deben tener presente, en todo momento, que todos y todas poseen una o varias responsabilidades dentro del mismo (qué tiene y qué no tiene que hacer) y que el no cumplimiento repercute negativamente en el desarrollo del programa.

Población diana

La población diana es el conjunto de sujetos que forman parte del programa y a los que se dirige la intervención del mismo (Fernández, 2007). De esta manera, la población diana constituye la muestra de intervención del programa. En un proceso de investigación destinado a conocer el impacto de un programa sobre un alumnado concreto se precisa el establecimiento de dos grupos de investigación, el grupo control (no participante en el programa) y el grupo experimental (participante en el programa). En este sentido, la población diana hace referencia al grupo experimental y su valoración aportará información sobre el grado de impacto del programa.

Diseño metodológico de intervención (principios, estrategias, recursos y actividades)

Cuando se plantea el diseño metodológico de un programa de intervención se debe establecer un puente de conexión y concordancia entre éste y el diseño de evaluación que posteriormente se va a emplear.

Existen varias metodologías de intervención que se pueden aplicar en un programa de intervención. En la revisión mostrada en el capítulo 2 de este trabajo de investigación se puede observar que todos los programas de orientación llevados a cabo en el contexto universitario emplean una metodología de trabajo centrada en la tutoría como mecanismo de aprendizaje. Además, podemos considerar que siguen un procedimiento similar al de la investigación-acción, la cual se define como un modelo en espiral que contiene sucesivos ciclos compuesto por diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación (Colás, 1992). Por lo tanto, todos los participantes son partícipes del proceso de aprendizaje y de la valoración del proceso de manera continua (Figura 2).

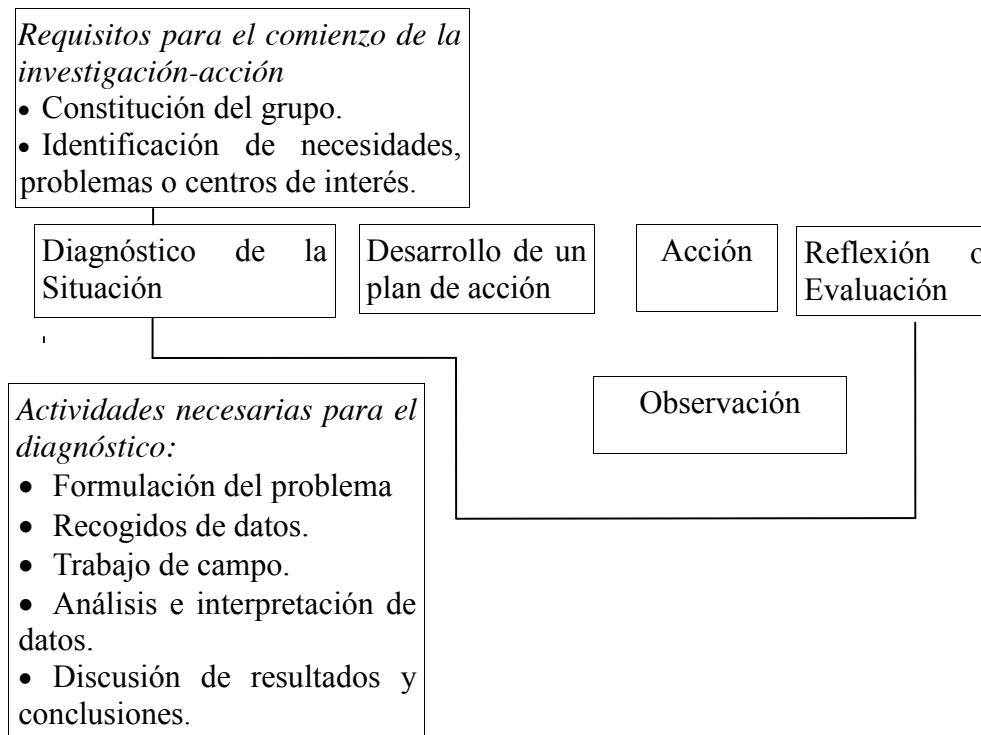


Figura 2. Fases de la investigación-acción (Colas y Buendía, 1995, p. 297).

Plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de los resultados

Una vez llevado a cabo los pasos anteriores, se procede a seleccionar, diseñar y planificar el *plan de intervención*. Para ello, se establece el siguiente procedimiento (Fernández, 2007):

1. Se seleccionan y se elaboran las actividades y formas de llevar a cabo el programa.

2. Se establecen el número de sesiones que compone el desarrollo del programa.

3. Se diseñan sistemática y exhaustivamente las diferentes sesiones del programa.

En este sentido, se procede a establecer objetivos, contenidos, procedimiento, metodología, etc.

4. Todas las personas implicadas en el proceso deben tener muy claro todo el procedimiento previamente establecido.

Una vez diseñado el programa se debe llevar a cabo su implementación con la mayor exhaustividad aunque, en ocasiones, su aplicación sigue un proceso no lineal, por lo que es primordial realizar una serie de registros continuos que reflejen la evolución y adaptación del programa a las necesidades e imprevistos surgidos durante su desarrollo. Estos registros constituyen un *plan de seguimiento*, el cual es consensuado por todos los participante en el programa para favorecer un mayor enriquecimiento metodológico y vivencial Además, se debe establecer un *sistema de evaluación de resultados* a lo largo del proceso de implementación del programa (Anguera, 1990; Fernández, 2007).

3.5. Aplicación del programa

Como se ha comentado anteriormente, una vez que se diseña y planifica el programa es conveniente llevar a cabo todo el proceso que se había previsto. A pesar de ello, una medida acertada es emplear una “versión piloto” del programa con la intención de conocer y detectar las diferentes ventajas e inconvenientes que debemos tener en cuenta y, por lo tanto, corregirlos previamente a su verdadera aplicación (Arco, 1997). En la mayoría de las ocasiones, las dificultades “no planeadas” están presentes en el desarrollo de un programa, pero la situación se complica cuando estas dificultades interfieren demasiado en el programa y derivan en efectos contrarios a los que se habían planteado o, simplemente, efectos no deseados.

3.6. Evaluación del programa

Hasta este apartado se ha realizado un recorrido por todos los aspectos que se deben tener presentes a la hora de llevar a cabo un programa de intervención en el contexto educativo (Hernández y Martínez, 1996). En este apartado se procede a tratar de manera más profunda la evaluación de los programas de intervención ya que es una de las

actividades más relevantes y significativas en todo proceso de gestión y planificación de un programa de intervención, al convertirse en una vía de conocimiento exhaustivo de todos los logros alcanzados y de los motivos de funcionamiento de diversas estrategias empleadas a lo largo del desarrollo del programa (Rodríguez, 1992).

Cuando se procede a la evaluación de un programa se debe ajustar el tipo y el grado de evaluación al momento evolutivo en el que se encuentra el mismo. Esto significa que cuando se aplica un programa nuevo, la evaluación del desarrollo juega un papel fundamental y exhaustivo que aporta qué aspecto del mismo requiere de una mayor supervisión y/o modificación.

En el lado contrario, cuando se aplica un programa de manera reiterativa en un contexto determinado la evaluación puede centrarse, en mayor medida, en los resultados longitudinales aunque se continúe la evaluación del desarrollo, ya que las características de un contexto evolucionan, no son estáticas (Vedung, 1995; Fernández, 2007).

Por tanto, la evaluación tiene como finalidad comprobar si un plan, un proyecto o un programa, cuyo objetivo es dar respuesta a una serie de necesidades analizadas y favorecer un cambio, ha logrado lo esperado y qué calidad tienen los cambios obtenidos con el desarrollo del mismo (Mediano, s.f).

De esta manera, cuando se plantea un programa de intervención se debe partir de una concepción del *todo* como un proceso en continuo cambio que necesita ser supervisado, mejorado y/o modificado en base a las necesidades previas y continuas extraídas del contexto de intervención para, posteriormente, plantear los objetivos a conseguir, la metodología, los instrumentos, etc. que van a conformar nuestra experiencia futura en continua evolución. Esta importancia otorgada a la evaluación se justifica por la gran cantidad de información, feedback y utensilios que proporciona para la práctica diaria y procesual cuando se lleva a cabo un programa de intervención.

De esta manera, en el proceso de evaluación existen diferentes fases que están diferenciadas por los momentos y por la finalidad con la que se emplean. En este sentido, es necesario cuidar en la evaluación de un programa de orientación la denominada *evaluabilidad o validación del mismo* (Hernández y Martínez, 1996).

Para ello existen una serie de criterios de validación de la evaluación que permiten saber que un programa no es evaluable (Berk y Rossi, 1990; Hernández, 1996). Algunos de estos criterios pueden ser que: a) los objetivos no se especifican claramente; b) no se define de manera adecuada la estructura y los componentes; c) no se puede predecir de manera exacta y fiable las consecuencias de que el programa no se aplique; d) no se conocen los recursos reales (materiales y humanos) que requiere la implementación del programa; e) los objetivos no están formulados de forma operativa/conductual ya que deben ser medibles y observables; f) las acciones o actividades planteadas no cubren la consecución de todos los objetivos previamente establecidos para la intervención; g) existen grandes obstáculos y/o contingencias previsibles que pueden imposibilitar la ejecución de la evaluación; h) existe una ausencia de procedimientos de recogida de información de los datos o los que existen no tienen mucha calidad; i) los datos previstos no son de mucha calidad, y j) el coste previsto (esfuerzo, tiempo, recursos materiales, recursos humanos, etc.) es mayor que la utilidad y/o ventajas que aporta la implementación del programa.

Por lo tanto, la evaluación debe estar claramente planificada y consensuada a lo largo del proceso para permitir una justificación y superación de cualquier obstáculo que surja.

Por otra parte, se pueden considerar dos tipos de evaluación según la función que cumple: “Convencional (EC)” y/o “Participativa (EP)”. El World Wildlife Fund (WWF) define la Evaluación Participativa como aquella que hace partícipe al personal en una evaluación periódica del proyecto donde se analiza la eficacia y relevancia del proyecto,

además del impacto de los objetivos establecidos en el contexto de intervención. De esta manera, todos los participantes forman parte activa en el proceso, planificación y desarrollo de la evaluación lo que favorece el consenso y la comprensión mutua. En la Tabla 7 se muestran las diferencias entre esta evaluación y la evaluación convencional.

Un programa de intervención se nutre de la combinación de ambos tipos de evaluación ya que la dos se complementan y aportan información relevante en el proceso de evaluación, aunque es preciso señalar que el enfoque de evaluación participativa tiene una serie de ventajas y limitaciones que surgen en su proceso de implementación.

Tabla 7

Principales diferencias entre la evaluación convencional y la participativa (Gallego, 1999, p. 6)

Dimensiones	EC	EP
Sinónimos	Evaluación sumativa	Evaluación formativa
<i>Por qué</i>	Rendición de cuentas	Empoderamiento, aprendizaje
Propósito de evaluación	Mejora de la gestión	Población local apoyada por el facilitador (agente externo)
<i>Quién</i> (Agente evaluador)	Evaluadores externos	Se explicita la subjetividad, proximidad y fomento de la confianza
<i>Actitud</i> evaluador	Objetividad, distancia con la población local	Indicadores negociados
<i>Qué</i>	Indicadores predeterminados	Métodos informales, simples, cualitativos
Objetivo de medición	Métodos formales, complejos, cuantitativos	Periódicamente
<i>Cómo</i>	En momentos preestablecidos	Propiedad del agente externo
Métodos de evaluación	Propiedad del agente externo	Apropiación por la población local
<i>Cuándo</i>		
Se evalúa		
<i>Para quién</i>		
Uso de resultados		

Nota: EC = Evaluación Convencional; EP = Evaluación Participativa

Huenchuan y Paredes (2007) elaboraron una guía metodológica para la evaluación participativa de políticas y programas en el marco de la estrategia regional contra el envejecimiento, en la que se reflejan una serie de limitaciones y ventajas de la evaluación participativa que pasamos a mostrar. En relación a las *ventajas*, se puede destacar: a) la

complementariedad entre datos cualitativos y cuantitativos lo que favorece la ampliación de la información, b) la obtención de información directa de los usuarios del programa, c) la aparición de temas imprevistos, característica de las técnicas cualitativas que emplea, y d) la posibilidad de retroalimentación.

Respecto a las *limitaciones*, es preciso resaltar: a) la dificultad de mantener la participación a lo largo de todo el proceso de los usuarios, b) las dificultades a la hora de interpretar la información cualitativa, y c) las dificultades de conocimiento y movilidad de los usuarios. Además, existen dos características comunes en todos los modelos de evaluación participativa, por un lado, este tipo de evaluación tiene carácter empírico y práctico y, por otro lado, no existe una forma específica a la hora de realizar la evaluación participativa ya que su concreción va a estar influida por el contexto de intervención (Gallego, 1999).

La evaluación participativa no necesita que la muestra sea representativa ya que se puede trabajar a partir de una selección consensuada de los participantes que aporte los diferentes puntos de vista en torno al tema de intervención (Huenchuan y Paredes, 2007). Por lo tanto, se puede aplicar a una infinidad de propuestas de intervención. Ahora bien, todas ellas comparten una serie de criterios los cuales son: *principio de participación* (de todos los usuarios en las fases del programa de intervención), *principio de aprendizaje* (es un proceso de construcción de conocimiento entre todos los participantes), *principio de negociación* (requiere de un proceso de negociación social y político constante entre todos los participantes) y *principio de flexibilidad* (en continuo cambio adaptándose a las necesidades detectadas del contexto y que surgen a lo largo de su desarrollo) (Gallego, 1999).

Respecto a cómo se lleva a cabo la evaluación participativa, Sandín (1997) aporta un diseño del proceso investigador de un programa centrado en el desarrollo de la

identidad cultural en adolescentes (Figura 3). En este diseño se establecen cuatro fases: 1) El diseño del programa; 2) Evaluación del contexto y la adaptación negociada del programa; 3) Aplicación del programa y a la evaluación participativa del mismo, y 4) Evaluación de la incidencia del programa en el contexto y, en espacial, en los usuarios. Este autor se basó en el modelo de CIPP de Stufflebeam para el diseño de la evaluación participativa desarrollada en esta investigación.

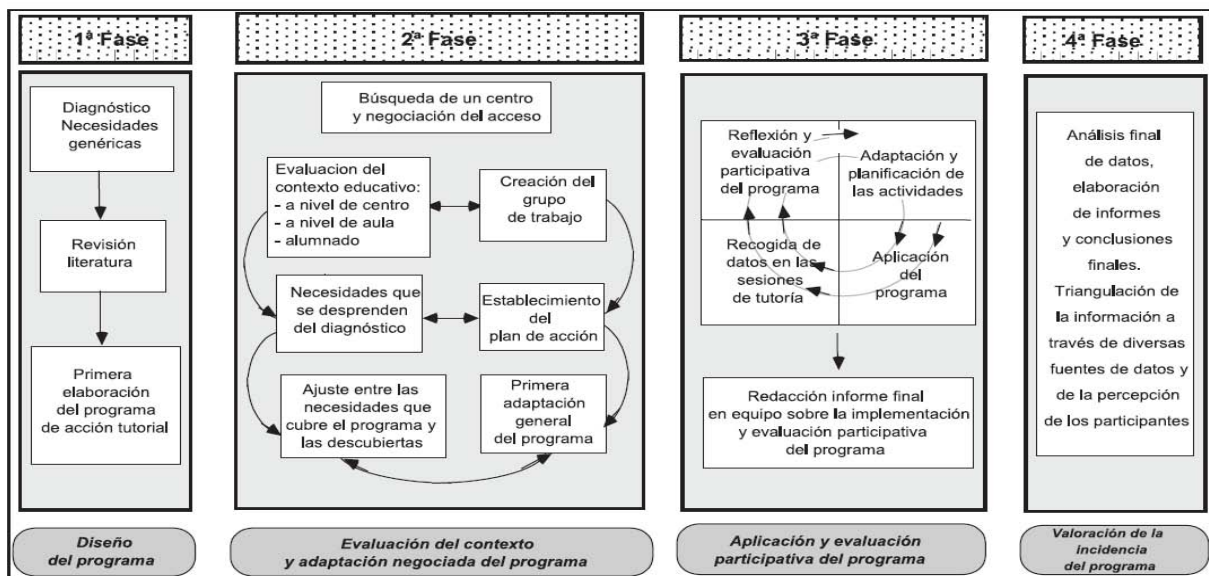


Figura 3. Diseño de un proceso investigador (Tomado de Bartolomé y Cabrera, 2000, p. 468).

Además, dentro de la fase de evaluación de un programa existen cuatro tipos de evaluación que aportan información necesaria para que el proceso de evaluación participativa sea fructífero y gratificante dentro de una experiencia investigadora.

Por un lado, se encuentra la *evaluación del proceso*, la cual se centra en el análisis de los datos y la toma de decisiones. En este sentido, la evaluación de proceso tiene un carácter formativo e implica evaluaciones intermedias y constantes a lo largo del proceso las cuales aportan retroalimentación. Por lo tanto, este tipo de evaluación tiene una doble utilidad, por un lado, tiene una *utilidad externa o política* ya que asume funciones relacionadas con la contabilidad pública, justificación de decisiones, etc. y, por otro, una

utilidad interna o científica, sus funciones están relacionadas con la comprobación de teorías o actuaciones referentes al programa (Fernández, 2007; Hernández, 1996). De esta manera, en la evaluación de proceso se pretende analizar cómo se han realizado las actividades programadas y decidir el mecanismo de mejora de las mismas.

Por otro lado, la *evaluación de impacto* de un programa que busca establecer el tipo, dirección y magnitud de cambios producidos tras la aplicación de este. Así, si los objetivos establecidos en un principio se alcanzan, se puede considerar que el programa evaluado es efectivo.

Además, también se habla de la *evaluación de la eficiencia*, la cual proporciona un marco de referencia para relacionar los costes con los resultados del programa y puede medirse de dos maneras distintas, por un lado, como coste-beneficio (resultados del programa medidos en términos monetarios/costes), y por otro lado, como coste-efectividad (Vedung, 1997).

En esta dirección, Scriven (1971) señala que la eficiencia de un programa implica la relación de ésta con los costes generados y, aunque puede referirse a un único programa, en ocasiones implica la comparación con otros tipos de programas, e incluso, con otras actividades dentro del mismo (resulta más eficiente este programa o actividad que este/a otro/a). Además, el coste de un programa se está convirtiendo en un asunto relevante ya que los recursos en los que se apoyan, generalmente, proceden de instituciones públicas o privadas cada vez más preocupadas por la adecuada inversión de sus aportaciones (Benítez, 2003; Fernández, 1995).

A su vez, se encuentra la *metaevaluación* que es un tipo de evaluación que se realiza a lo largo de todo el proceso y que se centra en determinar qué componentes y en qué medida han contribuido a los logros finales, es decir, si ha favorecido el logro de los objetivos generales del programa planteado. En el proceso de metaevaluación es

imprescindible elegir uno o varios metaevaluadores que realizarán el trabajo de la metaevaluación desde sus propias visiones y teniendo consigo toda la documentación de la evaluación recogida en el proceso de evaluación del programa (Santos y Moreno, 2004). De esta manera, el metaevaluador no sólo emite juicios, sino que también aporta sugerencias y preguntas durante el proceso de implementación y desarrollo de la intervención (Angulo, 1993).

Todos estos tipos de evaluación se pueden apoyar en diferentes tipos de instrumentos de evaluación cuantitativa y cualitativa. A lo largo de la historia, ha existido una ambivalencia entre el empleo de instrumentos cualitativos y cuantitativos. A pesar de ello, cada uno de los instrumentos no siempre tiene que estar asociado a un paradigma de investigación ya que los paradigmas cualitativos y cuantitativos comparten atributos (Cook y Reichardt, 1986). Además, afirman que es un error considerar que existe una incompatibilidad entre ambos métodos cualitativos y cuantitativos y que lo ideal sería la complementariedad entre ambas.

En esta dirección, Román y Apple (1990) afirman que la evaluación cualitativa favorece el control y la revisión de las actuaciones con la intención de validar las experiencias personales de los estudiantes, lo que opinan y sus preocupaciones. De esta manera, los métodos cualitativos recogen evidencias importantes de lo que ocurre en un contexto natural en relación a las fortalezas, debilidades y sentimientos subjetivos sobre el programa, en cada una de sus fases de ejecución. Para ello, se vale de diferentes instrumentos de evaluación como pueden ser el discurso del participante, parte importante de los registros de seguimiento (Merriam, 1988). Por ejemplo, en los diarios de vida se reflejan anécdotas que informan sobre el impacto positivo y/o negativo de un programa y cómo valoran sus participantes la experiencia.

Respecto a la evaluación cuantitativa, aporta información sobre la evaluación de los resultados y, por lo tanto, del impacto de las medidas adoptadas en la población diana.

3.7. Transmisión o difusión de los resultados de la evaluación del programa a través del informe

Toda evaluación conlleva una etapa final en la que los resultados obtenidos, así como su discusión, conclusiones y recomendaciones son transmitidos y difundidos no sólo entre el personal implicado, sino también ante el mayor número de audiencias interesadas en el mismo (Fernández, 1995).

Según Colás y Buendía (1992) existen tres tipos de informes, dependiendo de la finalidad y los tipos de instrumentos empleados en una investigación, tales como informes de investigación cuantitativa, informes de investigación interpretativa e informes de investigación-acción. Además, en su argumentación sobre cada informe aportan que, en primer lugar, el informe de *investigación cuantitativa* tiene como función aportar a la comunidad científica el problema investigado y los resultados, así como nuevas técnicas e metodologías empleadas; en segundo lugar, el informe de *investigación interpretativo* tiene como finalidad transmitir los conocimientos prácticos a partir de escenarios concretos y, en tercer y último lugar, el *informe de investigación-acción* cumple las dos funciones anteriores y, además, favorece la transferencia de las experiencias y vivencias a otros contextos con la intención de ayudar en futuros procesos de cambio. De esta manera, sería de suma importancia llevar a cabo una investigación donde se entremezclen los tres tipos de informes para poder contrastar la información.

A nivel general, un informe de evaluación es básicamente un documento organizado y breve en el que deben figurar, junto a los datos identificativos, los siguientes:

a) resumen, b) descripción del programa (cuestiones que han aconsejado la evaluación, los

procesos seguidos, fuentes de donde toman sus datos, los métodos, técnicas e instrumentos empleados), c) resultados, d) discusión (criterios que llevan a emitir los juicios valorativos), y e) conclusiones (Arco , 1997; Medina s.f.)

Este informe de evaluación debe ser elaborado por los responsables del programa en consonancia con los resultados obtenidos a lo largo del proceso y a la finalización del mismo. Este informe ha de reflejar además las vivencias, experiencias, impresiones, etc. de todos los implicados en el desarrollo del mismo. En definitiva, este instrumento tiene un carácter informativo y sustentador de líneas de orientación futuras.

3.8. Toma de decisiones respecto al mantenimiento, supresión o modificación del programa

Los resultados obtenidos del plan de seguimiento y de la evaluación de resultados permiten conocer la eficacia y/o aportación del programa a la población diana y/o interesados directos y, de esta forma, consensuar la necesidad de continuar con el programa establecido o realizar las modificaciones pertinentes en el mismo.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

**Capítulo 4. Variables
personales implicadas en la orientación en el
ámbito universitario**



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

La Educación Superior, centrada en el alumno como agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe estar alerta en el proceso de adaptación del estudiante a la vida y demandas universitarias, tal y como se ha mostrado en capítulos previos. Este contexto debe sustentarse en un enfoque sistemático a la hora de llevar a cabo iniciativas de orientación centradas en la prevención y/o afrontamiento de cualquier dificultad que ponga en riesgo el futuro académico, personal y social del estudiante (Sanz, 2005).

Cornejo y Lucero (2005) afirman que la mayor parte de los problemas que presenta el alumnado universitario está relacionado con aspectos *personales*, (en relación con la adaptación a la nueva etapa académica que inicia), seguidos de *familiares*, *económicos* (se manifiestan en la falta de seguridad en sí mismo), y el *temor* hacia las demandas y a la separación de su contexto familiar. Por lo tanto, las variables personales pueden jugar un papel primordial en el proceso de transición y adaptación del alumnado al contexto universitario.

En esta dirección, en el capítulo 2 se muestran algunos programas de orientación centrados en el proceso de adaptación del alumnado universitario a la Educación Superior. En la mayoría de ellos, se hace referencia a contenidos formativos y de intervención relacionados con las variables personales del alumnado universitario. Además, en el capítulo 3 se refleja como la fundamentación teórica es una de las fases de implementación de un programa de intervención la cual deriva en concepciones teóricas y variables guías de la intervención y estudio de investigación.

Para ello, se procede a realizar un recorrido teórico por las diferentes variables personales implicadas en la orientación en el ámbito universitario las cuales son base sustentadora de este trabajo de investigación y, como se verá en este apartado, de diversas investigaciones empíricas llevadas a cabo en el contexto universitario.

4.1. Estrés, ansiedad y autoeficacia durante la Educación Superior

En el contexto educativo ha existido gran interés por comprender los factores cognitivos y conductuales que benefician o obstaculizan el desarrollo del estudiante en sus labores académicas y su relación con su desarrollo integral (Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez, 2005).

En este apartado se hace un recorrido por tres factores o variables personales como son el estrés, la ansiedad y la autoeficacia, los cuales influyen de manera positiva y/o negativa en el desarrollo del estudiante en el contexto universitario, ámbito educativo donde se centra este trabajo de investigación.

Fimian, Fastenau, Tashner y Cross (1989) afirman: *“El estrés es una parte inevitable de la vida desde niños a adultos”* (p. 1). Esta variable se ha convertido en un vocablo diario en nuestra sociedad actual lo que ha dificultado llegar al consenso en su definición (Martín, 2007). Esta dificultad se evidencia en las diversas investigaciones y propuestas de intervención desarrolladas en los diferentes sectores y capas sociales donde el estrés se ha instaurado en la vida de las personas. A nivel mundial, una de cada cuatro personas padece altos niveles de estrés. Además, un 50% de los habitantes de las ciudades tienen problemas de salud mental (Calderón y Pulido, 2007).

A continuación, se procede a mostrar los diferentes enfoques presentes en la evolución del término estrés (Calderón y Pulido, 2007; Escobar, Blanca, Fernández-Baena y Trianes, 2011; Manson, Martínez, Osua, Retegi y Suárez, 2014):

- *Enfoque fisiológico o bioquímico* (concepción del estrés como respuesta): el estrés lo constituyen las respuestas orgánicas que se producen en las personas cuando se enfrentan a una situación percibida como amenazante. De esta manera, el estrés como respuesta se refiere a las manifestaciones del organismo de tipo fisiológico, emocional o conductual ante diferentes estresores (Fimian et al., 1989; Selye, 1978, citados en Escobar

et al., 2011). La primera persona que escribió sobre el término estrés fue Hans Selye en los años 30. Selye describió el *Síndrome de Adaptación General* (SAG) donde afirmaba que la muestra de su estudio, independientemente de la enfermedad que padeciese, presentaba las mismas reacciones fisiológicas ante situaciones percibidas como estresantes. Por lo tanto, este autor asentó el término de estrés en el ámbito de la salud (Selye, 1950). El S.A.G. está compuesto por tres fases, la fase de alarma, la fase de resistencia y la fase de seguimiento (Melgosa, 1995). Esta teoría ha sido considerada de gran utilidad, sin embargo no explica por qué existen diferencias individuales en las respuestas psicofísicas del estrés en diferentes sujetos ante los mismos acontecimientos estresantes (Cassaretto, Chau, Oblitas y Valdez, 2003).

- *Enfoque psicológico y psicosocial* (concepción del estrés como estímulo): el estrés es un fenómeno externo centralizado en los estímulos y situaciones que producen estrés. En esta dirección, Holmes y Rahe (1967, citado en Escobar et al., 2011) plantea que el estrés como estímulo se refiere a las circunstancias o acontecimientos externos, denominados estresores, los cuales son capaces de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo.

- *Enfoque cognitivo* (concepción del estrés como relación acontecimiento-reacción): este fenómeno surge tras la evaluación cognitiva que la persona realiza de situaciones externas, teniendo en cuenta los aspectos internos-psicológicos y el ambiente-externo. En este contexto surge la teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman, que definen el estrés como una relación entre el individuo y el entorno, el cual es evaluado por el sujeto como amenazante, o que no puede afrontar la amenaza con sus recursos, poniendo en peligro su bienestar (Escobar et al., 2011; Villalobos-Galvis, 2007). Por lo tanto, la persona y el ambiente tienen una relación dinámica, mutuamente recíproca y bidireccional (Cassaretto et al., 2003).

Además, las investigaciones recientes hacen referencia a dos enfoques más (Calderón y Pulido, 2007):

- Enfoque que se centra en *la calidad o naturaleza del estrés* otorgando el término “distrés” cuando se considera negativo y “eustrés” cuando se valora como positivo. Es evidente que la sociedad ha otorgado al estrés una visión negativa de sí mismo asociándolo a vivencias negativas. Con el paso del tiempo, gracias a la evolución terminológica e investigadora, se le asocia un valor más positivo. Esta visión positiva del estrés está justificada desde el momento en el que una persona puede generar y/o percibir los mismos niveles de estrés cuando tiene que afrontar vivencias positivas y negativas. Además, gracias al estrés la persona tiene que desarrollar capacidades, habilidades y demás mecanismos de afrontamiento necesarios para afrontar sus vivencias y adaptarse a las mismas. De esta manera, el estrés en pequeñas cantidades nos aporta un aspecto activador y de adaptación a las situaciones de nuestra vida y, por lo tanto, es parte imprescindible del desarrollo integral de la persona. El problema surge cuando el estrés está presente, de manera constante, en nuestras vivencias pudiendo dañar nuestro organismo (Canon, 1963).

- Enfoque donde se integra un *conjunto de variables* y que deriva en *modelos multimodales* con visiones más amplias. Algunos de los responsables de este enfoque son Palmer y Strickland (1996) los cuales elaboraron un modelo explicativo del proceso que se produce desde que se percibe una situación como estresante hasta desarrollar, por parte del individuo, enfermedades y/o patologías (Multimodal Model of Stress). En este modelo explicativo se plantea una visión más amplia de las respuestas estresantes estableciéndose siete categorías dentro de la misma: *comportamentales* (cómo actúo), *afectivas/emocionales* (cómo me siento), *sensoriales* (sensaciones físicas), *imaginación* (imágenes y pinturas), *cognitivas* (pensamiento, actitudes, etc.), *interpersonales* (cómo te relacionas con el otro) y *relaciones con los medicamentos y biológicas*.

De esta manera, la evolución del término estrés nos muestra que cada persona es parte activa de su estrés y, por lo tanto, la percepción sobre una situación valorada como estresante puede variar cuando el sujeto valora la situación de otra manera en base a los recursos con los que cuenta (Villarreal-González y Landero, 2008). En esta misma dirección, una situación o estímulo externo puede ser percibido como estresante por una persona y no por otra. Además, cuando percibimos una situación como amenazante nuestra respuesta estresante es involuntaria y automática, lo que dificulta la posibilidad de establecer indicadores o facilitadores generales del estrés.

Respecto a la presencia y repercusiones del estrés en las diferentes etapas evolutivas, muchas de las investigaciones se han centrado en la etapa infantil y en la niñez. En estas investigaciones se observan diferentes temas de evaluación entre los cuales podemos destacar, *el estrés y centro educativo* (Dávila y Guarino, 2001; Verduzco, Gómez-Maqueo y Durán, 2004), *factores protectores ante el estrés* (Corraliza y Collado, 2011), *estrés postraumático* (Buston, Rincón y Aedo, 2004; Mart y Carvajal, 2005; Montt y Hermosilla, 2001; Pérez-Olmos, Fernández-Piñeres y Rodado-Fuentes, 2005; Rincón, Cova, Bustos, Aedo y Valdivia, 2010), *estrés y el ámbito sanitario* (Méndez, Ortigosa, y Pedroche, 1996; Thoman, 2002; Naranjo y Castilla, 2006), *validación de instrumentos de evaluación* (Castrillón y Borrero, 2005; Moreno y Copete, 2005; Torres et al., 2009; Valero, Sánchez, Aguilar, Hernández, Ramírez y Rivas, 2007), y *estrés en el entorno familiar* (Noriega, Nebuay y Noriega, 2005; Vera, Morales y Vera 2005).

Estas etapas evolutivas, presentes en las investigaciones empíricas, evolucionan adentrándose en la adolescencia. Este periodo adolescente del desarrollo se caracteriza por una gran variedad de cambios biológicos, psicológicos y sociales que se hacen patentes en nuevas experiencias y retos a nivel interno y externo que, unidos a una escasa experiencia vital, provocan que estas vivencias adquieran caracteres estresantes que, a su vez, deriven

en diversos efectos psicológicos (Barra, Cerna, Kramm y Véliz, 2006; Cummings, Greene y Karraker, 1991) como pueden ser la búsqueda de identidad o la elección de futuro vocacional (Cassaretto et al., 2003).

Las dificultades propias de la adolescencia se han hecho patentes en diferentes investigaciones preocupadas por el posible impacto negativo del estrés durante esta etapa evolutiva. Estas investigaciones surgen en paralelo al desarrollo de diferentes modelos teóricos e instrumentos de medida que pretenden favorecer la prevención y el estudio de dicho término (Escobar et al., 2011). Según la Organización Mundial de la Salud (1986) la adolescencia es un período evolutivo que comprende entre los 10 y los 19 años seguida de la juventud plena entre los 20 y 24 años.

Concretamente, la mayoría de los estudiantes universitarios, en los primeros cursos, están en la adolescencia tardía al tener una edad próxima a los 19 años. De esta manera, el *mundo* que engloba a la adolescencia y las *características* y *demandas* del contexto universitario son variables a tener en cuenta en el proceso de adaptación y desarrollo del alumno universitario. Además, si nos planteamos las universidades como una entidad no estática formadora de profesionales preparados culturalmente y potenciadora de conocimiento, ésta se enfrenta a un nuevo reto como es ser un entorno donde se favorece comportamientos saludables que influyen en la calidad de vida de toda la comunidad educativa (Torres et al., 2011).

En este sentido, la necesidad de un entorno saludable se dificulta ante la presencia de un alumnado que comienza sus estudios superiores inmerso en una realidad externa desconocida de la que fluyen diferentes interrogantes, demandas, exigencias, etc. respecto a sus capacidades, ritmo de vida y aprendizaje, para lo que no siempre está preparado (Álvarez, 2005). De esta manera, con la entrada al contexto universitario, con todos los cambios que supone, es normal que el estudiante perciba estrés ya que experimenta una

falta de control del entorno que si se une a otros factores pueden concluir con el fracaso académico del universitario (Fisher, 1984, 1986; Jiménez y Pérez, 2000). Por lo tanto, estos cambios pueden asociarse a estrés pudiendo tener efectos muy negativos en las personas, llegando a afectar a su bienestar personal y a su salud en general (Polo et al., 1996).

De esta manera, es de suma importancia la existencia de diferentes instrumentos de medida del estrés e iniciativas centradas en la prevención e intervención para los estudiantes que se encuentran en un período de transición al contexto universitario.

La evaluación del estrés en los adolescentes se ha centrado en el contexto español, principalmente, en el *estrés como estímulo*, encontrándose en lengua española tanto el *Inventario de Acontecimientos Vitales en Infancia y Adolescentes* (Moreno y De Barrio, 1992) como el *Inventario de Acontecimientos Vitales Estresantes* (Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez-Queija, 2008). En cambio, otras investigaciones, como la de Escobar et al. (2011), se centran en el *estrés como respuesta*, estudio que ha realizado la validación española del instrumento *Student Stress Inventory* (SSI; Fimian et al., 1989). Otros instrumentos evalúan el *estrés percibido*, destacando la *Escala de Estrés Percibido*, el cual es un auto-informe que evalúa el estrés percibido durante el último mes (Perceived Stress Scale, PSS; Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983; adaptación española de Remor y Carrobles, 2001). Además, existe un cuestionario que evalúa el *estrés académico* denominado *Inventario de Estrés Académico* (I.E.A) (Hernández, Polo y Pozo, 1996).

Algunos de estos instrumentos se han aplicado en diversas investigaciones para la medición de los niveles de estrés en el estudiante universitario de diferentes titulaciones (Monzón, 2007; Polo et al., 1996). En estas investigaciones se muestra que el alumnado universitario presenta altos niveles de estrés y, además, se emplea el término *estrés académico* cuando se refiere al estrés en el contexto universitario.

Polo et al. (1996) define el estrés académico como: *“aquél que se produce relacionado con el ámbito educativo”* (p. 159), por lo que puede abarcar al alumnado y al profesorado. Durante mucho tiempo, el estrés académico ha estado centrado en el profesorado, aspecto que se ha reflejado en diversas investigaciones empíricas (Chakravorty, 1989; Correa-Prieto, 2015; García-Callejas, 1991; Moreno, Oliver y Aragonés, 1991), en las que se transmite que algunas de las bajas de los profesionales del sector de la educación están relacionadas con problemas psiquiátricos asociados al estrés. El estrés del profesorado es denominado en diferentes investigaciones empíricas como Síndrome de Burnout o Síndrome del quemado. No obstante, como se ha mencionado anteriormente, la fundamentación teórica de este trabajo de investigación se centra en el estrés del estudiante universitario el cual le influye de manera positiva y/ o negativa en su proceso de adaptación y desarrollo en el contexto educativo.

García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad (2012) realizan una investigación donde afirman:

“El estrés académico constituye un fenómeno generalizado en el año de acceso a la universidad y que en los niveles superiores se presenta respecto a la exposición de trabajos, la sobrecarga académica, la falta de tiempo y la realización de exámenes” (p. 143).

De esta manera, se puede afirmar que el estrés puede estar presente a lo largo de toda la etapa educativa universitaria y, por lo tanto, se debe tener en cuenta a la hora de llevar a cabo iniciativas de orientación universitaria. Además, en un estudio realizado en Chile, en una muestra compuesta por estudiantes de Odontología, Enfermería y Psicología de primero y de últimos cursos, se muestra mayores nivel de estrés académico percibido en las mujeres que en los hombres. A su vez, se plantea que los niveles más altos de estrés

están más presentes en los primeros cursos académicos que en los últimos (Marty, Lavín, Figueroa, Larraín y Cruz, 2005).

Por otro lado, el término de estrés académico ha estado unido a los exámenes ya que durante este período el estilo de vida del estudiante se modifica mediante hábitos insalubres como pueden ser el consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas, tranquilizantes, etc. que pueden derivar en trastornos de salud (Hernández, Pozo y Pablo, 1994). La unión inevitable estrés-período de exámenes se desvanece si se profundiza en una investigación realizado por Fisher y Hood (1987) centrada en un trabajo longitudinal con estudiantes universitarios. Estos autores muestran como los estudiantes manifestaban un aumento de sus niveles de depresión, síntomas obsesivos y pérdida de concentración cuando tan sólo llevaban 6 semanas en la universidad, mostrando la presencia de altos niveles de estrés desde el inicio del curso académico, por lo que el estrés no debe estar unido exclusivamente a los exámenes (Polo et al., 1996). A pesar de ello, muchas de las iniciativas llevadas a cabo en el contexto universitario se han centrado en el estrés previo a los exámenes. Además, Berrío y Mazo (2011) aportan que los especialistas en educación muestran la necesidad de plantear programas centrados en reducir de los efectos negativos del estrés sobre el desarrollo académico incidiendo en el alumnado en riesgo.

Otra variable personal presente en las vivencias universitarias es la *autoeficacia*. La autoeficacia ha sido uno de los constructos más estudiados en los últimos años desde el ámbito de la Psicología debido a ser un excelente predictor de numerosas conductas (Godoy-Izquierdo, Godoy, López-Chicheri, Martínez, Gutiérrez y Vázquez, 2008).

La autoeficacia se plantea como un conjunto de creencias en relación a la eficacia personal para manejar todas las demandas y desafíos a los que nos enfrentamos en base a dos tipos de expectativas: *expectativas de eficacia* (juicios que emitimos en relación a las capacidad personal para organizar y ejecutar las acciones requeridas para afrontar un

situación) y *expectativas de resultado* (creencias en relación a que las acciones organizadas y ejecutadas conseguirán el resultado deseado o esperado), es decir, el sentimiento de confianza que el individuo tiene en las capacidades propias para el manejo productivo de ciertos estresores de la vida (Bandura, 1977, 1982, 1986). De esta manera, la expectativa de autoeficacia puede llegar a influir en los sentimientos, pensamientos y acciones de la siguiente manera: a) las bajas expectativas derivan en baja autoestima y sentimientos negativos sobre las capacidades, b) una buena percepción favorece las cogniciones de nuestras habilidades, por lo que los pensamientos se convierten en motivadores hacia vivencias diarias, y c) las personas que se perciben con una eficacia adecuada se enfrentan a acciones más desafiantes y con metas más altas y persistentes en aquello que quieren (Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000).

De esta manera, el proceso que sigue un estudiante para apreciar su autoeficacia ante una demanda universitaria es el siguiente, en primer lugar, el estudiante aprecia y combina las diferentes percepciones que tiene sobre sus capacidades; en segundo lugar, valora la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo que supone; en tercer lugar, valora la ayuda externa que está recibiendo y, en cuarto y último lugar, se centra en la cantidad y características de vivencias previas de éxito y fracaso (Schunk, 1995). Además, si el individuo tiene un fuerte sentido de la eficacia existe un aumento de sus logros y de su bienestar. Por lo tanto, el éxito académico depende no sólo de las habilidades y conocimientos que posea un alumno ya que la autoeficacia juega un papel vital en el mismo (Pajares y Schunk, 2001).

En este mismo orden de ideas, la autoeficacia influye en todo lo que envuelve una acción como puede ser la elección de las actividades, las conductas desempeñadas, pensamientos y emociones, el esfuerzo que invierte en su realización, su sensación de perseverancia y competencia frente a los obstáculos, etc. por lo que el sujeto es responsable

de su futuro (Brannon, 2001; Olaz, 2001; Ruinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). De esta manera, la autoeficacia guarda vínculos con la motivación y con el estrés. Cuando una persona percibe altos niveles de autoeficacia provocan en el individuo su automotivación y la percepción de las situaciones como poco amenazantes y estresantes. De esta manera, los altos niveles de autoeficacia conducen a una persona a imponerse metas, reconducir sus recursos y ser persistente antes diversos obstáculos (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005).

La importancia otorgada a la variable autoeficacia ha conllevado la aplicación de diferentes instrumentos centradas en su medición. De las investigaciones empíricas llevadas a cabo en el contexto español se puede destacar los siguientes instrumentos. En primer lugar, la *Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE)* (Godoy-Izquierdo y Godoy, 2001) la cual evalúa componentes de expectativas de eficacia y de expectativas de resultado, correspondiendo a puntuaciones más elevadas una mayor confianza en los recursos personales para el manejo del estrés. En segundo lugar, la *Escala de Autoeficacia General* (General Self-Efficacy Scale, GSE; Jerusalem y Schwarzer, 1981; adaptación española de Bähler, Schwarzer y Jerusalem, 1993) la cual evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes.

Otra de las variables personales a tener en cuenta en el ámbito universitario es la *ansiedad*. La ansiedad surge cuando el individuo, en el momento de enfrentarse a una situación o vivencia, focaliza sus pensamientos en autoevaluaciones negativas respecto a sus habilidades debilitando la atención en la tarea (Carbonero, 1999). Esta concepción es coherente con diversos autores los cuales afirman que la autoeficacia se valora como un constructo global que engloba la creencia constante que la persona tiene sobre sus capacidades a la hora de manejar satisfactoriamente todos los estresores de la vida

cotidiana (Godoy et al., 2008). Por lo tanto, cuando anticipamos la posibilidad de que ocurran resultados negativos, por el valor inapropiado que le otorgamos a nuestras capacidades, estamos provocando una activación constante de la preocupación y, por lo tanto, nos ponemos nerviosos o ansiosos. Por consiguiente, de igual manera que el estrés, la ansiedad es innata a la persona, por lo que existen unos niveles de ansiedad que son considerados útiles ya que pueden mejorar el rendimiento y la actividad (Celis, Araujo, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001), convirtiéndose en un factor adaptativo y positivo para la persona. El malestar surge cuando la ansiedad se instaura en nuestra vida, conceptualizándose como rasgo, expresándose como respuesta emocional crónica tendente a considerar todas las vivencias como amenazantes que pueden derivar en enfermedades (Bermúdez, 1986; Cano, 2005; Spielberger, 1979). Además, la ansiedad como respuesta puede surgir por estímulos externos, como un examen, e internos, como las creencias, pensamientos, etc., los cuales percibe el individuo como una amenaza para sí mismo (Cano y Tobal, 2001; Spielberger, 1979).

La sensibilidad es un predictor o factor de riesgo del desarrollo de trastornos de ansiedad. En una investigación llevada a cabo por Sandín et al. (2005) se obtiene que las mujeres muestran puntuaciones más elevadas de sensibilidad respecto a los hombres. Teniendo en cuenta estos resultados las mujeres pueden encontrarse en mayor riesgo de desarrollo de trastornos de ansiedad.

En relación a los instrumentos de medición de la ansiedad en el contexto universitario se puede destacar, en primer lugar, el *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (State-Trait Anxiety Inventory; Spielberger, Gorsuch y Lushore, 1982; adaptación española de TEA, 1982) donde se obtiene una valoración del sujeto sobre su ansiedad interna y externa y, en segundo lugar, el cuestionario de *Ansiedad y Rendimiento* (CAR;

Aguilar, 1984) donde se obtiene una valoración personal del grado de ansiedad ante los exámenes (subjetiva).

4.2. Estilos y Estrategias de Afrontamiento en el contexto universitario

A partir de los trabajos de Lazarus y Folkman (1986) el afrontamiento es un término que ha ido adquiriendo importancia dentro de la Psicología gracias a diversas investigaciones. Las investigaciones centradas en el afrontamiento en la población adulta (García y Ilabaca, 2013; Lazarus y Folkman, 1986; Mikulic y Crespi, 2008; Moos, 1993; Stefani y Feldberg, 2006) se han extendido a la población infantil y la adolescencia (Frydenberg y Lewis, 1993a, 1993b; Palomar, 2012; Rial, de la Iglesia, Ongarato y Fernández, 2011; Rodríguez, 2006) debido a las dificultades que presentan ambas etapas evolutivas, en especial la adolescente.

Este interés por conocer cómo las personas hacen frente a las situaciones difíciles y estresantes presentes entre sus vivencias se debe a que las consecuencias negativas del estrés se regulan o son mediadas por el afrontamiento considerado como un proceso dinámico, que responde a demandas objetivas y evaluaciones subjetivas de las situaciones (Cassaretto et al., 2003; Chico, 2002). Por lo tanto, durante el proceso de afrontamiento existe una tensión que surge de una descompensación entre la percepción de las demandas del entorno y el repertorio de respuestas con las que cuenta el individuo y que, a su vez, desencadena pensamientos, acciones y emociones que conforman una respuesta global. (Lazarus, 1993; Rial et al., 2011; Selye, 1991). De esta manera, el afrontamiento ayuda a identificar los elementos que intervienen en la relación entre vida estresante y síntomas de enfermedades (Kobasa, Maddi y Khan, 1982).

Como se ha comentado anteriormente, la adolescencia es una etapa evolutiva marcada por la adaptación, crisis, estrés y desajustes constantes, por lo que las personas

que se encuentren en ella deben realizar un gran esfuerzo para afrontar y adaptarse a cualquier nueva necesidad personal y social (Enríquez, Lira, Balcázar, Bonilla y Guirrola, 2009). De esta manera, las exigencias psicosociales derivadas de su proceso de tránsito al contexto universitario (implica un desenvolvimiento conductual e intelectual) y de su proceso evolutivo (cambios físicos, cambios hormonales, etc.) pueden influir en su desarrollo psicológico mediante su influencia en la confianza en sí mismo, la timidez, la ansiedad, el sentimiento de eficacia, la autoestima o el desarrollo de estrategias de afrontamiento (Frydenberg y Lewis, 1991; 1996; 1999), por lo que este término ha estado relacionado continuamente con el Bienestar Psicológico.

En el momento del ingreso al contexto universitario, el adolescente posee una serie de estrategias de afrontamiento fruto del aprendizaje previo (Frydenberg y Lewis, 1994) que, debido a las nuevas demandas y vivencias universitarias, se encuentran en un continuo proceso de reconstrucción. En este proceso de cambio, el adolescente debe ser consciente de que el éxito de una estrategia de afrontamiento no puede ser transferido a cualquier contexto por lo que debe aprender qué estrategias son más productivas para cada una de sus vivencias y contextos. De esta manera, teniendo en cuenta que el afrontamiento representa la interacción de la persona con el entorno (una transacción dinámica sujeta a constante cambio), no es posible evaluar el mismo episodio de una vez para otra (Folkman y Lazarus, 1985; Lazarus et al., 1962).

Cassaretto et al. (2003) consideran que el estudio del afrontamiento, por parte de diferentes autores, ha llevado a conceptualizar distintos tipos de dimensiones de la personalidad denominadas estilos y estrategias de afrontamiento. Los Estilos de Afrontamiento son predisposiciones personales, más generales, vinculadas a las preferencias personales (son las que determinan ciertas estrategias de afrontamiento), situacionales y a la estabilidad temporal. Lazarus y Folkman plantearon dos estilos de

afrontamiento: uno centrado en el problema y otro centrado en la emociones. Con el paso del tiempo, la literatura refleja dos formas básicas de afrontar, como pueden ser la aproximación (lucha) y la evitación (huida) (Cassaretto et al. 2003). A su vez, Frydenberg y Brandon (2007) realizan una clasificación de los estilos y las estrategias de afrontamiento formada por tres estilos de afrontamiento y diversas variables que conforman cada uno de éstos, tal y como se muestra en el capítulo 2 de esta investigación. Además, las Estrategias de Afrontamiento son procesos concretos que se utilizan en contextos específicos (Carver y Sheier, 1994; Cassaretto et al., 2003; Parker y Endler, 1996).

En este sentido, Martínez y Morote (2001) afirman que el desarrollo de diversos estilos de afrontamiento durante la adolescencia se sustenta en los patrones de socialización a los que se exponen hombres y mujeres. En este caso, las mujeres tienden a expresar sus emociones y comunicarse aunque pueden ser algo fantasiosas cuando tienen un problema. En el caso de los hombres, socialmente se ha considerado que tienen que inhibir sus emociones y ser más autónomos tendiendo a emplear estrategias evitativas de afrontamiento. En otra investigación se obtiene que, las mujeres tendían a ser menos habilidosas a la hora de afrontar situaciones problemáticas en comparación con los hombres (González, Montoya, Casullo y Bernabeu, 2002). Estas diferencias en el afrontamiento según género se confirman en varias investigaciones (Endler y Parker, 1994; Frydenberg, 1997; Frydenberg y Lewis, 1993b; González et al., 2002).

Han sido más las investigaciones y programas centrados en las estrategias de afrontamiento del alumnado durante la etapa de Educación Secundaria que en las del alumnado del contexto universitario. Además, la mayoría de las investigaciones se han centrado en el afrontamiento del alumnado universitario por su preocupación ante “los exámenes” por su relación con los niveles de estrés. En este sentido, Jhonell (2008) realizó un estudio centrado en el uso de estrategias de afrontamiento por una muestra formada por

alumnado entre 16 y 20 años de la UIS Socorro. Para ello, empleó un programa que se sustentaba en el concepto de Lazarus y Folkman y la clasificación de Frydenberg y Lewis. En el programa se trabajó diversas actividades focalizadas en el ámbito psicológico como han sido las técnicas de relajación, pensamiento adecuado, comunicación asertiva, manejo del tiempo y autoconocimiento-autoconfianza. En la investigación se obtiene que el alumnado de la muestra manifiesta un mayor uso de las estrategias de afrontamiento improductiva “autoinculparse”, seguida de estrategias “dirigidas a la resolución del problema”. En este sentido las estrategias menos empleadas fueron “ignorar el problema” seguida de “reducción de la tensión”.

Otras investigaciones tienen en cuenta el constructo “optimismo” a la hora de investigar el afrontamiento. Concretamente, un número elevado de investigaciones se han centrado en el impacto que la variable optimismo disposicional tiene en el afrontamiento (Chico, 2002; Scheier y Carver, 1985). Además, Scheier y Carver consideran que el optimismo disposicional es la tendencia de las personas a esperar resultados positivos y favorables en sus vidas. De esta manera, la persona explica y percibe todo lo ocurrido desde una visión positiva explicando los acontecimientos malos con causas externas a uno mismo, inestable en el tiempo y específico del ámbito concreto que afecta (Peterson y Seligman, 1984). En el lado contrario, se encuentra el estilo pesimista, el cual se tiende a centrar en sus emociones negativas y en la negación de la realidad mediante una explicación, de los eventos negativos, sustentada en causas internas a la persona, estables en el tiempo y con un efecto global en todos los aspectos de la vida de la persona (Peterson y Seligman, 1984). De esta manera, las personas pesimistas tienden a tener expectativas de que sucedan acontecimientos desfavorables (Scheier y Carver, 1985).

Son muchas las investigaciones centradas en la posibilidad de una asociación entre el optimismo y los estilos de afrontamiento entre las que podemos destacar, en primer

lugar, la de Sheier et al. (1989) que afirma que las personas, dependiendo de si son optimistas o pesimistas, utilizan diferentes estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes. En segundo lugar, en una investigación llevada a cabo por Taylor et al. (1992) se concluye que el optimismo se asocia a una mayor percepción del control sobre las situaciones estresantes y, por lo tanto, es psicológicamente adaptativo. Ambas investigaciones asocian el optimismo con estilos de afrontamiento activo y centrado en el problema, que le aporta un mejor control de la situación estresante. En tercer lugar, Fontaine, Manstead y Wagner (1993) llevaron a cabo una investigación centrada en la dimensiones optimismo disposicional y la percepción del control de estrés y cómo lo afronta. Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian que existe una relación entre el optimismo y la medida de control percibido al correlacionar positivamente con el afrontamiento activo y la reinterpretación positiva. En cuarto lugar, Chico (2002) lleva a cabo un estudio con estudiantes de las Facultad de Psicología y Relaciones Laborales de la Universidad de Tarragona, donde concluye que a) el optimismo predice el uso de los estilos de afrontamiento de una persona y viceversa, b) el optimismo está positivamente asociado con el uso de estrategias de afrontamiento centradas en disminuir la fuente del estrés y, c) el optimismo está relacionado *positivamente* con estrategias de afrontamiento positivas (planificación, reinterpretación positiva y crecimiento personal, afrontamiento focalizado al problema y afrontamientos adaptativos), y *negativamente* con estilos de afrontamiento que se podrían considerar como negativos (centrarse en las emociones y desahogarse, negación, distanciamiento conductual y mental, consumo de alcohol y drogas y afrontamiento desadaptativo).

Además, en el ámbito de la investigación se han llevado a cabo diferentes trabajos centrados en la relación que existe entre el estrés y el afrontamiento. En este sentido, Cassaretto et al. (2003) realizaron una investigación con estudiantes de los primeros cursos

de la especialidad de Psicología en Lima, centrándose en la relación que existe entre el estrés y estilos de afrontamiento. Algunos de los resultados fueron que: a) los mayores generadores de estrés eran el futuro y la universidad, b) existe una correlación negativa entre el estrés y el afrontamiento, y c) los alumnos son más conscientes del estrés ante señales emocionales que ante las cognitivas.

Por otra parte, los estilos de afrontamiento se han asociado con enfermedades crónicas, problemas de salud mental, problemas emocionales y conductuales en una muestra adolescente (Bonica y Henderson, 2003; Hampel y Peterman, 2006). En este sentido, las habilidades de afrontamiento determinan la influencia que tienen las situaciones estresantes sobre la salud física y psicológica (Kraag, Zeegers, Kok, Hosman y Abu-Saad, 2006).

Además, existen diferentes instrumentos centrados en la medición de las estrategias de afrontamiento de los adolescentes destacando los siguientes. En primer lugar, la *Escala de Afrontamiento* (CISS: Coping Inventory for Stressful Situations, Endler y Parker, 1990) donde se evalúan a) las estrategias de afrontamiento *centrado en la tarea*, es decir, los esfuerzos por resolver el problema mediante algún plan, b) las estrategias *centradas en la emoción o acciones y pensamientos* que intentan paliar las consecuencias emocionales de las situaciones, y c) las estrategias de *distracción/escape*; en segundo lugar, el *Cuestionario de Estilos de Afrontamiento COPE* (Carver, Scheier y Weintraub, 1989, adaptación española de Crespo y Cruzado, 1997) donde se mide de forma directa el uso de estas estrategias de afrontamiento, y en tercer lugar, la *Escala de Afrontamiento para Adolescentes* (Adolescent Coping Scale, ACS; Frydenberg y Lewis, 1993a, adaptación española de Pereña y Seisdedos, 1996) la cual mide tres estilos de afrontamiento (dirigido a la resolución del problema, en relación con los demás y afrontamiento improductivo) y las diferentes estrategias que conforman cada uno de ellos.

En cuarto y último lugar, *Inventario de Estrategia de Afrontamiento para Adolescentes y Adultos* (Coping Responses Inventory Youth Form; Moos, 1993, adaptación española de Ongarato, De la Iglesia, Stover y Fernández-Liporace, 2009). De esta manera, la evaluación de cómo las personas afrontan distintos problemas en diversos contextos es de suma importancia para el diseño de intervenciones concretas (Rial, 2011).

Bermúdez, Teva, Bermúdez y Buela-Casal (2009) afirman que el afrontamiento adaptativo de situaciones estresantes u otras dificultades es un componente clave a tener en cuenta en los programas de prevención primaria y de promoción de la salud. Además, Clarke (2006) aporta que en los programas donde se han trabajado el desarrollo de habilidades de afrontamiento han tenido como interés las estrategias de afrontamiento activas, como pueden ser la solución de problemas, la asertividad en la comunicación y la búsqueda de apoyo social.

4.3. Emociones y habilidades sociales

El coeficiente intelectual no es el único requisito para que un estudiante se adapte y, por lo tanto, sea efectivo a la hora de dar respuesta a todas las demandas que sus vivencias le plantean. A pesar de ello, durante mucho tiempo se ha considerado que un alumno inteligente era aquel que domina todas las materias académicas y obtiene una puntuación elevada en su CI. Además, se relacionaba esta inteligencia académica con el logro o éxito profesional. Actualmente, con el paso del tiempo, se plantea que un alumno con éxito académico, social y personal es aquel que conoce los mecanismos de relación e inserción social al estar interesado por las personas por encima de las cosas (Fernández y Extremera, 2002). Por lo tanto, no podemos perder de vista la parte emocional del alumnado a la hora de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de cualquier etapa educativa. Desde esta perspectiva, las personas emocionalmente inteligentes tienden de manera más efectiva a las emociones originadas en su entorno, comprenden las posibles causas y

consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias de autorregulación emocional gracias a una mayor percepción de su autoeficacia (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

Chávez, Contreras y Velázquez (2013) afirman que:

“Algunas de las capacidades, habilidades y patrones de conducta importantes para adaptarse, tanto personalmente como a los diversos contextos, son: la motivación, la expresión, autovaloración y autorregulación de emociones, los estilos de afrontamiento, el autocontrol, la autoestima, la autoeficacia, la tolerancia a la frustración, las habilidades interpersonales y la solución de problemas” (p. 312).

Las emociones forman parte de nuestras vidas y forman parte de cada una de nuestras actitudes y pensamientos en los diferentes contextos donde nos desenvolvemos. Por lo tanto, cada problema y situación percibida como estresante está sujeta a una serie de emociones las cuales pueden desembocar en un afrontamiento no adecuado de la situación. Por ejemplo, si emocionalmente nos encontramos inestables o inmersos en una alta negatividad, es muy probable que percibamos la mayor parte de nuestras vivencias como negativas, ya que consideramos que no contamos con las competencias y/o recursos necesarios para afrontar dichas situaciones.

En 1990 surge el concepto de Inteligencia Emocional en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer. Este concepto se afianza con Goleman (1995) con la publicación de su libro “Inteligencia emocional”. Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como *“la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”* (p. 10) y definen el *modelo de habilidad* donde se concibe la inteligencia emocional como una inteligencia genuina necesaria para el proceso adaptativo y aplicada a nuestro pensamiento. Por lo tanto, la inteligencia emocional ayuda a adaptarse al contexto

y a resolver problemas (Fernández y Extremera, 2005). De esta manera, la inteligencia emocional se convierte en una habilidad focalizada en el procesamiento de la información emocional que, a través de la unificación del pensamiento y el razonamiento, permite emplear las emociones para razonar de manera más efectiva y ser más inteligentes emocionalmente hablando (Mayer y Salovey, 1997).

Goleman (1996) afirma que la herencia genética es una mochila emocional que marca nuestro temperamento pero, con el paso del tiempo, los circuitos cerebrales implicados en la actividad emocional pueden cambiar por lo que no se puede afirmar que el carácter determine nuestro futuro. De esta manera, las personas van evolucionando a lo largo de diferentes ciclos marcado por los primeros años de vida ya que estimulan su inteligencia intelectual y emocional (Howard et al., 2014). Además, las decisiones que tomamos y nuestras acciones están relacionadas con nuestros sentimientos y pensamientos estableciéndose una relación bidireccional entre ambas. Para que esta relación se construya es necesario que exista una relación e interacción con los demás, por su aporte de aprendizaje y enriquecimiento.

En el contexto educativo, el alumnado se enfrenta diariamente a situaciones en las que tiene hacer uso de sus habilidades emocionales para dar respuestas y adaptarse a las demandas de dicho contexto (Salovey, en prensa) (Fernández y Extremera, 2005). Por lo tanto, trabajar la inteligencia emocional se convierte en una habilidad imprescindible en los centros educativos y, cómo no, en el contexto universitario (Fernández y Extremera, 2002). López (2008) considera que el desarrollo de habilidades sociales puede convertirse en una estrategia favorecedora que en esta búsqueda de la salud mental. Esta idea la argumenta destacando que, como se ha comentado anteriormente, la relación entre las personas es imprescindible para el desarrollo del individuo, pero no siempre las personas están preparadas para las mismas pudiendo repercutir en su Bienestar Personal. Para que esta

situación no ocurra Monjas (1997) afirma que la persona debe contar con un repertorio de capacidad o conductas requeridas en la interacción para que ésta sea satisfactoria para todos los implicados las cuales se denominan habilidades sociales. Por lo tanto, las habilidades sociales son conductas que se pueden observar, aprender y aplicar en las interacciones con los demás para unos fines establecidos (Zavala, Valadez y Vargas, 2008). Por lo tanto, estas competencias emocionales enriquecen al estudiante y son elementos claves en la convivencia escolar (Repetto y Pérez-González, 2007). Por ejemplo, en el proceso de disciplina y gestión de la convivencia el sistema de normas tiene un papel decisivo. Para establecer este sistema de normas, debe existir un proceso de diálogo y consenso entre el profesorado y alumnado implicado. La descoordinación entre ambos puede derivar en conflictos y falta de entendimiento convirtiéndose en situaciones problemáticas y estresantes para ambos (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2010).

Por lo tanto, el desarrollo de la inteligencia emocional debe estar presente en cada una de las actuaciones que se lleva a cabo en las diferentes etapas educativas. Esta necesidad se hace patente en diversas investigaciones donde se reafirma la importancia de trabajar programas de inteligencia emocional en las aulas para enseñar y trabajar las capacidades emocionales las cuales favorecen el bienestar personal y social en el alumnado participantes (Anadón, 2006; Bisquerra, 2000; Bueno, Teruel y Valero, 2005; Güell y Muñoz, 2000; Marín, Teruel y Bueno, 2006; Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006; Vallés y Vallés, 1999)

Algunas investigaciones han estado centradas en la búsqueda de relación entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales las cuales aportan datos muy diferentes y no coincidentes (Zabala, 2008).

A pesar de ello, Montes y Augusto (2007) afirman que la inteligencia emocional disminuye las consecuencias negativas derivadas de las situaciones estresantes y

correlaciona con un adecuado apoyo social. En este sentido, Méndez y Peña (2013) consideran que las emociones son unos potenciadores de la motivación en el aprendizaje de un lenguaje extranjera, ya que en un estudio que realizó el alumnado aportaba que las emociones les ayudaron a no abandonar los idiomas y afrontar los diferentes problemas que les surgieron. Por lo tanto, las emociones están relacionadas con la motivación hacia la realización de una actividad o experiencia. Esta idea nos traslada a que la percepción afectiva que otorga la persona a las emociones que derivan de las vivencias es un aspecto imprescindible a tener en cuenta en el proceso de afrontamiento de una situación estresante. En esta dirección, Páez y Carbonera (1993) vuelven a otorgar importancia al estado ánimo positivo aportando que éste facilita el aprendizaje y la ejecución, favorece el autocontrol y la discriminación de recompensas, promueve el aumento de auto-refuerzo, fomenta una mayor respuesta altruista y de generosidad, influye positivamente el recuerdo y la percepción (autopercepción), favorece la sociabilidad y contacto social y facilita la persuasión. Por ello resulta imprescindible trabajar en el alumnado universitario, una afectividad positiva hacia sus experiencias diarias dentro y fuera del contexto universitario. A pesar de ello, las emociones negativas no tienen que ser desfavorables para las personas ya que aportan un valor para nuestro desarrollo personal y a la hora de relacionarnos con los demás. Por lo tanto, cada persona tiene su propia interpretación de sus estados emocionales y somáticos aportándole una valoración positiva o negativa. Esta interpretación influye en la construcción de la competencia cognitiva (Garbanzo, 2007) que a su vez influye en la forma en la que el alumnado afronta la situación.

El malestar surge cuando las personas tienden a mostrar una actitud introvertida o reservado evidenciando continua rumiación de las emociones. Un comportamiento rumiante se caracteriza por centrar la atención, de manera repetida, en los sentimientos, causas asociados y consecuencias de las actitudes depresivas sin realizar nada para que la

situación cambie o mejore. Además, estos autores consideran que uno de los mecanismos para mejorar el funcionamiento personal y social de la persona para acabar con esta rumiación es desarrollar habilidades de regulación emocional. A su vez, las habilidades de regulación emocional influyen en la mejora de diferentes ámbitos personales y sociales de la personas como pueden ser las relaciones sociales y el bienestar subjetivo. Además, Bermúdez, Teva y Sánchez (2003) en una investigación llevada a cabo en una muestra compuesta por mujeres y hombres entre 18 y 33 años, se concluye que existe correlación positiva entre la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y la estabilidad emocional. Además, los resultados muestran que los controles conductuales y emocionales que conforman la estabilidad emocional están relacionados con la capacidad para sobreponerse a situaciones negativas y, por lo tanto, las personas estables emocionalmente son aquellas que planifican sus acciones y afrontan las situaciones actuando de manera efectiva y aprendiendo de lo que supone el fracaso.

De esta manera, la inteligencia emocional y las habilidades cognitivas se convierten en predictores del equilibrio psicológico y del logro escolar del alumnado (Sánchez-López, León-Hernández y Barragán-Velásquez, 2015) y, por lo tanto, son elementos imprescindibles en la metodología y el currículum académico del contexto universitario.

A nivel internacional, algunas de las investigaciones han centrado su interés en las competencias socio-emocionales en el contexto universitario (Nevgi y Löfström, 2014; Rowe, Fitness, Wood, 2014; Villavicencio y Bernardo, 2013). La importancia otorgada a estas competencias ha conllevado la elaboración de planes y currículo universitarios en diversos contextos como pueden ser Harvard Business School, Tuning Education Structure, Sheffield Hallam University, entre otros.

Para llevar a cabo diferentes iniciativas de intervención centradas en las emociones y en las habilidades sociales es necesaria la aplicación de diferentes instrumentos de

medición. En el contexto universitario son muchos los instrumentos que se han aplicado, pudiendo destacar: la *Escala de cansancio emocional ECE* de Ramos, Manga y Moran (2005), donde se consideran los últimos doce meses de vida estudiantil; el *Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A)*, el cual es un inventario de autoinforme elaborado por el Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica (GROP) para detectar necesidades de desarrollo emocional en distintas dimensiones de la competencia emocional (Pérez, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010), la *Escala de Sensibilidad Emocional (ESE)* (Guarino y Roger, 2005 adaptada al español) la cual mide la tendencia de los individuos a reaccionar negativamente con emociones de aprehensión, rabia, desesperanza, vulnerabilidad y autocrítica ante las demandas ambientales y situaciones estresantes; la *Escala de Habilidades Sociales* (Gimeno, 2002) que es un instrumento de autopercepción para adolescentes y adultos y el *Inventario de Habilidades Sociales (IHS)*, inventario de autoinforme para evaluar las habilidades sociales.

La concienciación social ante el estrés ha derivado en diferentes corrientes centradas en la reducción del estrés diario mediante la mejora de nuestras emociones, sentimientos y pensamientos y el desarrollo de habilidades sociales. Dentro de estas corrientes se pueden destacar el running, la meditación, el taichí, yoga, mindfulness, el coaching, etc.

En esta dirección, González et al. (2015) llevan a cabo una experiencia en el contexto universitario en la cual emplean el coaching. Esta herramienta parte de enfoque reflexivo-creador y le permite trabajar la competencia emocional en la asignatura de Técnicas de Entrevista que se imparte en Educación Social y Trabajo Social de la Universidad de Ramón Llull. Según Goleman, el coaching puede potenciar la inteligencia emocional ya que la presencia del coach ayuda a promover la conciencia emocional de uno mismo (espejo) y facilita la empatía (Mayer, 2006).

Mayhew, Vanderlinden y Kyung (2010) llevaron a cabo una revisión de las diferentes intervenciones para reducir los efectos del estrés en los universitarios. Los resultados mostraron que las intervenciones donde se combinan técnicas cognitivas y conductuales, basadas en el mindfulness son efectivas en la reducción de los efectos del estrés destacando la reducción de los niveles de ansiedad, la depresión y la respuesta de cortisol. Además, se plantea que si se llevan a cabo diferentes intervenciones similares se potenciarán beneficios en los estudiantes de manera individual y en las universidades ya que surgirán mejoras en las experiencias de los estudiantes y, por lo tanto, se reducirá los costes en servicios centrados en problemas de salud mental en estudiantes.

A la vista de la revisión efectuada, podemos considerar la importancia que las estrategias de afrontamiento tienen como variable mediadora en el proceso de adaptación del alumnado universitario y su estrecha relación con las variables personales estudiadas. Por ello, plantaremos en la parte empírica de este trabajo, la intervención con un programa de afrontamiento del estrés académico en población universitaria.

SEGUNDA PARTE

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 5. Método



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

El trabajo que se presenta se divide en dos estudios, el Estudio A y el Estudio B. Referente al **Estudio A**, durante el curso académico 2009/10, el G.O.U. realizó diferentes evaluaciones de las intervenciones llevadas a cabo con el alumnado de la Facultad de Psicología. Esta primera investigación (Estudio A) se centró en tres momentos de evaluación anual del G.O.U., los cuales constituyeron el *análisis previo de necesidades* que sustentaron, posteriormente, un programa de orientación centrado en el afrontamiento (Estudio B). Por un lado, *el momento 1 (al comienzo del curso académico 2009/10)*, donde se evaluaron las “necesidades formativas e informativas”, percibidas por el alumnado novel, y las “variables personales (estrés percibido, y estilos y estrategias de afrontamiento)” en el alumnado novel y en el alumnado de últimos cursos. Por otro lado, *el momento 2 (durante el primer semestre del curso académico 2009/10)*, donde se valoró el grado de satisfacción del alumnado novel que había participado en el G.O.U. con el “Taller Afrontamiento de trabajos y problemas académicos”. Por último, *el momento 3 (a la finalización del curso académico 2009/10)*, en el cual se realizó la post-evaluación de las variables personales mencionadas. En este tercer momento del estudio solamente se evaluaron en el alumnado novel, teniendo en cuenta aquellos que habían participado en el G.O.U. y los que no, al inicio y a la finalización del curso académico 2009/10. Todos estos aspectos que constituyen el **Estudio A** de la investigación derivaron en *conclusiones diagnósticas* que sustentaron el posterior estudio, el **Estudio B**, que se comenta a continuación.

A partir de los resultados obtenidos en el Estudio A, se llevó a cabo el **Estudio B**, el cual engloba toda la implantación del programa desde el curso académico 2010/11 al 2014/15. A su vez, dentro del Estudio B se establecieron 3 fases. En primer lugar, se encuentra la *fase 1* que comprendió el curso académico 2010/11, en el cual se realizó la *aplicación piloto* del programa de afrontamiento. En segundo lugar, la *fase 2* que abarcó

los cursos académicos 2011/12 y 2012/13, durante los cuales se llevó a cabo la implementación y elaboración de una posible adaptación definitiva del *programa de intervención Afronta-T*, derivada de la experiencias y aportaciones de los participantes del programa. En tercer lugar, la *fase 3*, que integró los cursos académicos 2013/14 y 2014/15, donde se aplicó la adaptación definitiva de Afronta-T (Tabla 8).

Tabla 8

Estudios de la investigación

	Estudio A	Estudio B
Curso académico 2009/11	<i>Momento 1:</i> Evaluación de necesidades y variables personales (pre-evaluación). <i>Momento 2:</i> Evaluación de la satisfacción con el taller. <i>Momento 3:</i> Variables personales (post-evaluación)	-
Curso académico 2010/11	-	<i>Fase1:</i> Aplicación piloto del programa de afrontamiento
Cursos académicos 2011/12-2012/13	-	<i>Fase2:</i> Cambios y posible elaboración definitiva
Cursos académicos 2013/14-2014/15	-	<i>Fase3:</i> Aplicación de Afronta-T

5. 1. Objetivos

Teniendo en cuenta la revisión teórica, las investigaciones realizadas por el G.O.U. y las necesidades detectadas, se plantean los siguientes objetivos generales y específicos.

5. 1.1. Objetivos generales

El objetivo general de este trabajo es adaptar un programa de afrontamiento para favorecer el proceso de adaptación, a lo largo de la vida universitaria, del alumnado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga.

Además de este objetivo general de la investigación, cada uno de los Estudios A y B poseen un objetivo general concreto. Por un lado, El **Estudio A** pretende analizar el

contexto y las necesidades del alumnado de la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Málaga para diagnosticar si este alumnado necesita un programa de afrontamiento centrado en el uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento y la reducción del Estrés. Por otro lado, el **Estudio B** se centra en implementar, en diferentes fases, de manera sucesiva, consensuada y participativa el programa de afrontamiento con el alumnado del Grado de Psicología de la Universidad de Málaga. Esta implementación sucesiva favorecerá el proceso de adaptación del que se hace referencia en el objetivo general de este trabajo.

5. 1.2. Objetivos específicos

Partiendo de los objetivos generales, mostrados previamente, se procede a concretar los objetivos específicos que componen cada uno de los estudios. Estos objetivos específicos se organizan en función de los Estudios A y B, y según los momentos y las fases que comprenden cada uno:

El **Estudio A**, como se ha comentado anteriormente, está formado por 3 momentos del curso académico 2009/10, por lo que se exponen los objetivos de cada uno de ellos:

- *Momento 1:*

- Analizar las necesidades formativas e informativas del alumnado novel de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga.
- Evaluar el Estrés percibido, y el Uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento en el alumnado de primero y en el alumnado de últimos cursos de la Licenciatura de Psicología.
- Analizar las posibles diferencias de sexo en el uso de Estilos y Estrategias de afrontamiento, en el alumnado de primero y en el alumnado de últimos cursos de la Licenciatura de Psicología.

- *Momento 2:*

- Valorar el grado de satisfacción del alumnado novel participante en el taller del G.O.U. “Afrontamiento de trabajos y problemas académicos”.

- *Momento 3:*

- Evaluar el estrés percibido, y el uso de estilos y estrategias de afrontamiento en el alumnado novel que ha participado en el G.O.U. y el que no ha participado, al inicio y a la finalización del curso académico 2009/10.

A la finalización de este Estudio A, se plantean dos objetivos específicos previos al Estudio B los cuales son: a) realizar una fundamentación teórica que sustente el futuro programa de intervención, y b) elaborar un plan de intervención general para el Estudio B, teniendo como referencia los resultados obtenidos en el Estudio A.

En cuanto al **Estudio B**, a la hora de reflejar los objetivos específicos se establece una diferenciación entre a) los objetivos relacionados con el proceso de implementación y la adaptación del programa y, b) los objetivos relacionados con la evaluación de las variables personales de investigación. Del mismo modo, se muestran los objetivos específicos en función de las 3 fases que componen este estudio:

- *Fase 1 (Curso académico 2010/11):*

a) *Objetivos relacionados con el proceso de implementación y adaptación del programa*

- Evaluar la adecuación del programa a las necesidades del alumnado.
- Elaborar las primeras adaptaciones del programa de afrontamiento, partiendo de la experiencia de los participantes.

b) *Objetivos relacionadas con la evaluación de las variables personales.*

- Evaluar diferentes variables personales (Estrés Percibido, Estilo y Estrategias de Afrontamiento, Manifestación de Estrés, Autoeficacia General, Habilidades Sociales y

Ansiedad Estado-Rasgo) en el alumnado participante (grupo experimental) y no participante (grupo control) en el programa de afrontamiento, al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11.

- Analizar las posibles diferencias de sexo en la percepción del Estrés en el alumnado participante (grupo experimental) en el programa de afrontamiento, al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11.

- Analizar las posibles diferencias de sexo en la percepción del uso de “Estilos y Estrategias de afrontamiento” en el alumnado participante (grupo experimental) en el programa de afrontamiento, al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11.

- Analizar las posibles diferencias de sexo en la percepción de la “Manifestación del estrés” en el alumnado participante (grupo experimental) en el programa de afrontamiento, al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11.

- Fase 2 (Cursos académicos 2011/12 y 2012/13):

a) *Objetivos relacionados con el proceso de implementación y adaptación del programa.*

- Evaluar la adecuación de la primera versión del programa de afrontamiento.
- Conocer las necesidades formativas requeridas para desempeñar los diferentes roles en el programa.

- Elaborar la adaptación definitiva del programa.

b) *Objetivos relacionadas con la evaluación de las variables personales.*

- Evaluar el uso de “Estilos y Estrategias de Afrontamiento” en el alumnado participante en Afronta-T de 1º del Grado de Psicología, al inicio y a la finalización del curso académico 2011/12.

- Analizar las posibles diferencias de sexo en el uso de “Estilos y Estrategias de afrontamiento” en el alumnado participante en Afronta-T, al inicio y a la finalización del curso académico 2011/12.

- Valorar la evolución de las variables personales (Estrés Percibido, Estilo y Estrategias de Afrontamiento, Manifestación de Estrés, Autoeficacia General, Habilidades Sociales y Ansiedad Estado-Rasgo) en el alumnado participante en diferentes roles dentro del programa Afronta-T, desde el curso académico 2010/11 al 2011/12.

- Fase 3 (Cursos académicos 2013/14 y 2014/15):

a) *Objetivos relacionados con el proceso de implementación y adaptación del programa.*

- Aplicar la versión definitiva del programa Afronta-T.
- Elaborar “el paquete de formación” para el alumnado participante en el programa a lo largo de los cuatro cursos académicos.
- Valorar el grado de implicación y sentimiento de pertenencia de los participantes.
- Profundizar en las dificultades personales y profesionales encontradas por la coordinación del programa.

- Elaborar el manual provisional de Afronta-T.

b) *Objetivos relacionadas con la evaluación de las variables personales.*

- Valorar el grado de impacto de Afronta-T en la vida académica y personal del alumnado con alta participación.

Por último, a la finalización de cada fase del Estudio B se establece como objetivo específico evaluar si se han alcanzado los objetivos propuestos anteriormente para valorar la efectividad del programa. Esta valoración nos aportará la necesidad de continuar con el programa empleado o realizar modificaciones en el mismo.

5.2. Planteamiento del problema

El Grupo de Orientación Universitaria (G.O.U.) lleva colaborando con la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga desde el curso académico 2008/09, mediante el estudio de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso y el diseño e impartición de diferentes talleres formativos e informativos empleando, para ello, la tutoría de iguales. Los resultados obtenidos durante el curso académico 2008/2009 pusieron de manifiesto la necesidad de diseñar un programa “específico” que abordase las necesidades detectadas a lo largo de la vida universitaria. Así, durante el curso académico 2009/10 se llevaron a cabo diferentes evaluaciones e intervenciones de las que se extrajeron resultados que constituirían el **Estudio A**.

A lo largo de esta investigación, se han planteado diversas hipótesis de trabajo manipulables y evaluables desde su fundamentación teórica y durante el desarrollo de la experiencia, teniendo como referencia el alumnado de la Facultad de Psicología. A continuación, se muestra las hipótesis de cada uno de los Estudios A y B.

En el **Estudio A** se espera que:

- El alumnado novel de la Licenciatura de Psicología presente una serie de necesidades formativas e informativas al inicio del curso académico 2009/10.
- No haya diferencias en el uso de los Estilos y Estrategias de Afrontamiento entre el alumnado novel y el de últimos cursos de la Licenciatura de Psicología.
- No haya diferencias en el Estrés Percibido entre el alumnado novel y el de últimos cursos de la Licenciatura de Psicología.
- No existan diferencias entre chicos y chicas en el uso de “Estilos y Estrategias de Afrontamiento” en el alumnado novel y en el de últimos cursos, al inicio y a la finalización del curso académico 2009/10.
- El alumnado novel participante en el G.O.U. se encuentre satisfecho en su participación en el taller “Afrontamiento de trabajos y problemas académicos”.

- El alumnado participante en el G.O.U. obtenga mejores resultados que el alumnado no participante, en la variable de “Estilos y Estrategias de afrontamiento” y de “Estrés Percibido”, a la finalización del curso académico 2009/2010.

- Los resultados obtenidos en el Estudio A aporten datos para el análisis de necesidades sobre las que se sustenta el plan de intervención general del Estudio B.

El **Estudio B**, como se ha comentado anteriormente, está compuesto por dos aspectos claramente diferenciados, por un lado, la implementación y adaptación del programa, y por otro, la evaluación de las variables personales que marca nuestro enfoque en las hipótesis de investigación. En la *implementación y adaptación del programa* se tiene en cuenta la evaluación cualitativa empleada en el programa, y en *las variables personales* se otorga más importancia a la evaluación cuantitativa, realizada en las dos primeras fases de este Estudio B.

En la *fase 1, la implementación y adaptación del programa*, **se pretende que:** a) el programa seleccionado esté relacionado con las necesidades del alumnado novel de la Facultad de Psicología, y b) la primera adaptación del programa parta de la experiencia e impresiones de los participantes.

Además, en esta Fase 1, en relación a las *variables personales* de investigación, **se espera que:**

- la aplicación del programa favorezca la mejora de las variables personales (Estrés Percibido, Estilo y Estrategias de Afrontamiento, Manifestación de Estrés, Autoeficacia General, Habilidades Sociales y Ansiedad Estado-Rasgo) del alumnado participante frente al no participante en el programa de afrontamiento a la finalización del curso académico 2010/11.

- existan diferencias significativas entre los chicos y las chicas que han participado en el programa de afrontamiento (grupo experimental) en el Estrés Percibido, al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11.

- existan diferencias significativas entre los chicos y las chicas que han participado en el programa de afrontamiento (grupo experimental) en el uso de Estilos de Afrontamiento, al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11.

- no existan diferencias significativas entre los chicos y las chicas que han participado en el programa de afrontamiento (grupo experimental) en la Manifestación del Estrés al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11.

En la *fase 2*, en relación a la *implementación y adaptación del programa*, **se pretende que**: a) la primera adaptación del programa responda a las necesidades del alumnado novel, b) la experiencia nos aporte las necesidades formativas requeridas para el desempeño de las diferentes roles en el programa, c) la tutoría de iguales sea un método de aprendizaje cooperativo eficaz, según el grado de participación del alumnado dentro del programa, d) el trabajo en grupo promueva el sentimiento de pertenencia y el aprendizaje significativo en el alumnado que participa de manera continua en el programa, y e) una vez aplicado el programa durante este fase, se realicen los ajustes necesarios para avanzar hacia la versión definitiva.

Además, en relación a las *variables personales* de investigación **se espera que**:

- el alumnado participante en Afronta-T obtenga mejoras en el uso de los Estilos y Estrategias de Afrontamiento a la finalización del curso académico 2011/12.

- Existan diferencias entre los chicos y las chicas que han participado en Afronta-T, en el uso de los Estilos y Estrategias de afrontamiento, al inicio y a la finalización del curso académico.

- la continuidad en el programa, a lo largo de diferentes cursos académicos y con diferentes funciones y/o roles, influya en las variables personales (Estrés Percibido, Estilo y Estrategias de Afrontamiento, Manifestación de Estrés, Autoeficacia General, Habilidades Sociales y Ansiedad Estado-Rasgo) del alumnado participante en Afronta-T.

En la fase 3, en relación a la implementación y adaptación del programa, se pretende que:

a) el programa permita mejores resultados, reduciendo su tiempo de aplicación a un cuatrimestre, concretamente el segundo, que a lo largo del curso académico, b) la experiencia facilite la elaboración del “paquete de formación” para el alumnado participante en el programa a lo largo de los cuatro cursos académicos, c) la implicación y el sentimiento de pertenencia de los participantes esté presente en el alumnado con alta participación, d) la coordinadora realice una reflexión de sus diarios de campo y, e) esta fase finalice con la elaboración de un manual provisional de Afronta-T.

Además, en relación a las *variables personales* de investigación **se espera que:**

- la experiencia Afronta-T haya impactado en la vida académica y personal del alumnado con alta participación, medida mediante una metodología cualitativa.

5.3. Diseño de investigación

En el Estudio A, previo a la implantación del programa, la *metodología* utilizada ha sido fundamentalmente *cuantitativa* a través de la recogida y análisis de datos por medio de cuestionarios. En este estudio previo se llevó a cabo un *análisis descriptivo*, como se ha comentado anteriormente, de los siguientes aspectos: a) las necesidades formativas e informativas del alumnado novel, b) las variables de Estrés Percibido, y del uso de los Estilos y Estrategias de Afrontamiento en el alumnado novel y de últimos cursos, y c) la satisfacción del alumnado novel participante en el taller. Además, se ha realizado un *análisis comparativo* mediante la evaluación de las variables de Estrés Percibido, y del uso de los Estilos y Estrategias de Afrontamiento, al inicio (pre-evaluación) y a la finalización del curso (post-evaluación), del alumnado novel participante y no participante en el G.O.U.

En el Estudio B, implantación del programa, se ha empleado un diseño similar al de la investigación-acción la cual se centra en un modelo de espiral con sucesivos ciclos los cuales incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación (Colás 1992, p.296),

Además, la investigación-acción debe tender a ser (Altrichter, Kemmis, McTaggart y Zuber-Skerritt, 2002, citado en Sepúlveda, Calderón y Torres, 2010):

- *crítica*, ya que se mejora la práctica y los participantes son agentes de cambio personal y social

- *reflexiva*, puesto que es un proceso continuo de análisis de los conceptos y teorías previas a partir de las experiencias vividas.

- *responsable*, los avances van destinados a todos y todas,

- *autoevaluada*,

- *participativa*,

- y *colaborativa*, porque se realiza con las personas en las que se plantea el problema.

Dentro de esta investigación-acción se ha empleado una *metodología cuantitativa*, mediante la recogida y el análisis de datos por medio de cuestionarios y una *metodología cualitativa*, centrada en un “diseño emergente”, ya que sus instrumentos de evaluación han ido surgiendo, fruto de la experiencia inter e intrapersonal en el programa. Este diseño emergente pretende conocer el fenómeno en su entorno natural siendo la investigadora un agente partícipe. Por ello, durante este proceso todos los participantes y, principalmente, los agentes coordinadores han ido reflexionando sobre las creencias y conocimientos y estos, al mismo tiempo, han ido influyendo en la investigación. Los instrumentos cualitativos empleados han sido la observación participante y no participante, las entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y la técnica D.A.F.O. Además, se ha

llevado a cabo una categorización a partir del diario de campo realizado por la coordinadora general, para lo cual se han seguido los siguientes pasos: a) se han extraído ideas desprendidas de los registros del diario de campo “fragmentos susceptibles de análisis”, b) se han agrupado las ideas en bloques temáticos y, c) se han establecido categorías, teniendo como referencia los bloques temáticos extraídos y los resultados obtenidos de la aplicación y evolución del programa de afrontamiento y de la experiencia en general.

5.4. Participantes

Los participantes del estudio son alumnos y alumnas de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Durante el curso académico 2009/10 (Estudio A), la muestra estuvo compuesta por alumnado de 1º y de últimos cursos de la Licenciatura de Psicología.

Para el Estudio B, la muestra estuvo formada por el alumnado del Grado de Psicología que ha participado y, posteriormente, ha colaborado en la implantación y adaptación del programa de afrontamiento a lo largo los cinco cursos académicos (2010-2015). A su vez, el Estudio B está compuesto por diversas “submuestras”, según el grado de participación del alumnado en el programa de afrontamiento de cada curso. Además, en el curso académico 2010/11 se tuvo en cuenta una muestra de alumnado no participante en el programa de afrontamiento que ha constituido el grupo control.

5.4.1. Muestra del Estudio A

Como se ha comentado anteriormente, la muestra del Estudio A estuvo compuesta por el alumnado novel y el alumnado de últimos cursos de la Licenciatura de Psicología. A su vez, dentro de este estudio se ha tenido en cuenta los tres momentos de investigación anteriormente explicados.

En la Tabla 9 se reflejan las variables evaluadas y las muestras que corresponden a cada momento de evaluación.

Tabla 9

Muestras de los diferentes momentos de evaluación del Estudio A

	Qué se evalúa	Alumnado novel	Alumnado 4º y 5º
Momento 1	“Necesidades del alumnado novel”	211	-
	“Variables personales (pre-evaluación)”	160 (69 participan GOU; 91 no participan GOU)	114
Momento 2	“Satisfacción con el taller”	23 participan GOU	-
Momento 3	“ Variables personales (post-evaluación)”*	69 (37 participan GOU; 32 no participan GOU)	-

* la post-evaluación sólo se lleva a cabo con el alumno novel.

El *momento 1* del Estudio A comienza con la evaluación centrada en “las necesidades formativas e informativas previas” con una muestra de 211 participantes (139 chicas y 67 chicos) de 1º de la Licenciatura de Psicología con una edad media de 20.04 años (DT = 6.15). De estos 211 participantes, 160 (110 chicas y 50 chicos) formaron parte de la evaluación de “las variables personales”, junto a 114 (92 chicas y 22 chicos) de los cursos de 4º y 5º de la Licenciatura de Psicología, elegidos al azar. De los 160 estudiantes de 1º de la Licenciatura de Psicología que fueron evaluados, 69 sí participaron en el G.O.U. y 91 no participaron. La edad media del alumnado de 1º fue para los chicos 22.12 años (DT = 8.46) y para las chicas 19.15 años (DT = 3.65). Por otro lado, respecto a la edad media del alumnado de 4º y 5º, para los chicos fue 28.6 años (DT = 0.9) y para las chicas 23.3 años (DT = 2.36).

En el *momento 2*, de los 69 estudiantes de 1º de la Licenciatura de Psicología que participaron en el G.O.U., mencionados anteriormente en el *momento 1*, 23 (7 chicos y 16

chicas), mostraron una alta satisfacción con el “Taller Afrontamiento de trabajos y problemas académicos”.

En el *momento 3*, centrado en la post-evaluación de las variables personales a la finalización del curso académico 2009/2010, la muestra inicial se redujo en esta post-evaluación resultando evaluados finalmente 69 estudiantes de primero, de los cuales 37 (26 chicas y 11 chicos) eran participantes en el G.O.U. y 32 (23 chicas y 8 chicos), no participantes en el G.O.U. Este importante descenso fue debido a incidencias habituales como la falta de asistencia el día de la aplicación o errores en la cumplimentación de los cuestionarios.

5.4.2. Muestra del Estudio B

El Estudio B está compuesto por el alumnado del Grado de Psicología de la Universidad de Málaga, el alumnado colaborador del Máster de Psicología Clínica del Servicio de Atención Psicológica (S.A.P.), y miembros coordinadores del G.O.U. Esta muestra se subdivide en diferentes submuestras compuestas por los participantes, según cada curso académico.

Durante el curso académico 2010/11 (*Fase I*) el número de participantes fueron 4 coordinadoras generales, 2 alumnas voluntarias del Servicio de Atención Psicológica (S.A.P.) y 105 (73 chicas y 32 chicos) estudiantes de 1º del Grado de Psicología, de los cuales 89 obtuvieron una alta participación en el programa de afrontamiento. De estos últimos, solamente 67 respondieron a los cuestionarios de la investigación sobre las variables personales, al inicio y a la finalización de este curso académico, constituyendo el grupo experimental. La edad media de los 105 participante en el programa de 1º del Grado de Psicología fue 19.98 años (DT = 3.24). Además, 50 estudiantes de 1º del Grado de Psicología, que no participaron en el programa de afrontamiento, respondieron a los cuestionarios de la investigación al inicio del curso académico, pero solamente 16, de estos

50, contestaron a la finalización del curso. Por lo tanto, se constituyó un grupo control con estos 16 estudiantes que respondieron tanto en el inicio como a la finalización del curso académico 2010/11. La edad media para el alumnado de 1º del Grado de Psicología, que conformó la muestra al inicio del curso, fue 18.80 años (DT = 1.34) (Tabla 10).

Tabla 10

Participantes durante el curso académico 2010/11

Coordinadoras	Voluntario S.A.P.	1º de Grado de Psicología
4	2	- Inscrito 105 (67 grupo experimental) - No inscrito 50 (16 grupo control)

A partir del siguiente curso académico 2011/12 y ante la dificultad que supuso manejar tantos grupos y participantes, el programa de afrontamiento limitó su oferta a 40 plazas de alumnado. Esta limitación surge por la necesidad de llevar a cabo una intervención más personalizada con los asistentes a dicho programa.

Durante este curso académico 2011/12 (*Fase 2*) la muestra estuvo formada por 3 coordinadoras generales, 7 (5 chicas y 2 chicos) voluntarios del Servicio de Atención Psicológica (S.A.P.) (coordinadores/as específicos/as), 20 (17 chicas y 3 chicos) estudiantes de 2º del Grado de Psicología (alumnado tutor), de los cuales 18 formaron parte de la evaluación de las variables personales de investigación. Además, se contó con 40 (34 chicas y 6 chicos) alumnos y alumnas de 1º del Grado de Psicología (alumnado tutelado), de los cuales 22 obtuvieron una alta participación en el programa y fueron evaluados en el uso de Estilos y Estrategias de afrontamiento, al inicio y a la finalización del curso académico. La edad media de estos 22 alumnos y alumnas inscritos en el programa 1º del Grado fue 19.35 años (DT = 4.13) y la de 2º fue 19.8 años (DT = 1.43) (Tabla 11).

Tabla 11

Participantes durante el curso académico 2011/12

Coordinadoras	Voluntario S.A.P.	1º Grado de Psicología	2º Grado de Psicología
3	7	40 (22 evaluados en estilos y estrategias de afrontamiento)	20 (18 evaluados en variables personales)

Durante el curso académico 2012/13 (*Fase 2*) la muestra estuvo formada por 3 coordinadoras generales, 3 (1 chicas y 2 chico) voluntarios del S.A.P., 11 (8 chicas y 3 chicos) alumnos y alumnas de 3º del Grado de Psicología y 3 (2 chicas y 1 chico) de 2º del Grado de Psicología. Como alumnado asistente tutorizado participaron 40 (37 chicas y 3 chicos) estudiantes de 1º del Grado de Psicología, de los cuales 26 tuvieron una alta participación en el programa y formaron parte de la evaluación en el uso de Estilos y Estrategias de afrontamiento, al inicio del curso académico. La edad media de los 26 alumnos y alumnas de 1º del Grado Psicología fue 18.50 años (DT = .76), la de 2º fue 19 años (DT = .00) y la de 3º fue 20.82 años (DT = 1.99) (Tabla 12).

Tabla 12

Participantes durante el curso académico 2012/13

Coordinadoras	Voluntario S.A.P.	1º Grado Psicología	2º Grado Psicología	3º Grado Psicología
3	3	40 (26 evaluados en estilos y estrategias de afrontamiento)	3	11

En relación al curso académico 2013/14 (*Fase 3*) la muestra estuvo compuesta por 3 coordinadoras generales, 4 chicas de 4º del Grado de Psicología, 3 (2 chicas y 1 chicos) estudiantes de 3º del Grado de Psicología, 10 (8 chicas y 2 chicos) de 2º del Grado de Psicología, y 40 (25 chicas y 15 chicos) de 1º del Grado de Psicología. De estos 40 estudiantes, 35 tuvieron una alta participación y formaron parte de la evaluación en el uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento, al inicio del curso académico. La edad media de

los 35 alumnos y alumnas de 1º del Grado Psicología fue 18.50 años (DT = 0.94), la de 2º fue 19.80 años (DT = 1.03), la de 3º fue 20 años (DT = .00) y la de 4º fue 22.75 años (DT = .96) (Tabla 13).

Tabla 13

Participantes durante el curso académico 2013/14

Coordinadoras	Voluntario S.A.P.	1º Grado Psicología	2º Grado Psicología	3º Grado Psicología	4º Grado Psicología
3	-	40 (35 evaluados en estilos y estrategias de afrontamiento)	10	3	4

Por último, durante el curso académico 2014/15 (*Fase 3*) la muestra estuvo compuesta por 3 coordinadoras, 1 alumna de 4º del Grado de Psicología, 9 (7 chicas y 2 chicos) estudiantes de 3º del Grado de Psicología, 11 (8 chicas y 3 chicos) de 2º del Grado de Psicología, y 30 (23 chicas y 7 chicos) de 1º del Grado de Psicología. De estos 30 estudiantes, 15 tuvieron una alta participación y formaron parte de la evaluación en el uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento, al inicio del curso académico.

La edad media de los 15 alumnos y alumnas de 1º del Grado Psicología fue 19.07 años (DT = 1.28), la de 2º fue 19.40 años (DT = .51), la de 3º fue 20.56 años (DT=.72) y la de 4º fue 21 años (DT = .00) (Tabla 14).

Tabla 14

Participantes durante el curso académico 2014/15

Coordinadoras	Voluntario S.A.P.	1º Grado Psicología	2º Grado Psicología	3º Grado Psicología	4º Grado Psicología
3	-	30 (15 evaluados en estilos y estrategias de afrontamiento)	11	9	1

A lo largo de esta muestra se hace referencia al término “alta participación”. La alta participación en el programa supone la asistencia al menos al 80% de las sesiones del programa entregándose el diploma de acreditación correspondiente.

5.5. Instrumentos

A continuación se presentan los instrumentos, estableciéndose una división temporal entre los estudios A y B, como se ha hecho en otros apartados.

5.5.1. Estudio A

Los instrumentos de evaluación utilizados para el **Estudio A**, durante el curso académico 2009/10, previos a la implantación del programa de afrontamiento, fueron los siguientes:

- *Cuestionario de necesidades*, elaborado ad hoc por el G.O.U. Este cuestionario está formado por 29 ítems, 28 de ellos respondidos en una escala tipo Likert de cuatro alternativas, con un rango de 0 (“*nada*”) a 3 (“*muy interesado*”), y uno abierto (información sobre otros temas). Los elementos que componen el cuestionario están relacionados con diferentes necesidades informativas y/o formativas detectadas en el alumnado de nuevo ingreso a la Universidad por el G.O.U. (Anexo III).
- *Escala de Estrés Percibido* (Perceived Stress Scale, PSS; Cohen, et al., 1983; adaptación española de Remor y Carrobles, 2001). Es un cuestionario de auto-informe compuesto por 14 ítems, el cual evalúa el estrés percibido durante el último mes. La escala puntúa de 0 a 56, donde la puntuación mayor evidencia un mayor estrés percibido. En este cuestionario se utiliza un formato de respuesta tipo Likert de cinco alternativas con un rango de 0 (“*nunca*”) a 4 (“*muy a menudo*”). Esta tiene una consistencia interna (Alpha de Cronbach) de 0.86 para este estudio.
- *Escala de Afrontamiento para Adolescentes* (Adolescent Coping Scale, ACS; Frydenberg y Lewis, 1993; adaptación española de Pereña y Seisdedos, 1996). Esta prueba

está constituida por 80 ítems, uno abierto (otras estrategias que utilizas) y 70 cerrados, respondidos mediante una escala tipo Likert de 5 alternativas, comprendida entre 1 (“no me ocurre nunca o no lo hago”) y 5 (“me ocurre o lo hago con mucha frecuencia”). La escala brinda información acerca de 18 estrategias que se agrupan en tres estilos básicos:

- Dirigido a la resolución del problema* (concentrarse en resolver el problema, buscar diversiones relajantes, distracción física, esforzarse y tener éxito, y fijarse en lo positivo);
- En relación con los demás* (buscar apoyo social, invertir en amigos íntimos, buscar apoyo espiritual, buscar ayuda profesional, buscar pertenencia y acción social), y
- Afrontamiento improductivo* (preocuparse, hacerse ilusiones, no afrontamiento, evitar el problema, reducción de la tensión, reservarlo para sí y autoinculparse).

La consistencia interna (Alpha de Cronbach) de esta escala para este estudio es de 0.87 (Anexo II).

- *Cuestionario de valoración de los talleres*, elaborado ad hoc por el G.O.U. Este cuestionario está formado por 10 elementos, siete ítems cerrados con un formato tipo Likert de diez alternativas, con un rango de 0 (valor mínimo) a 10 (valor máximo), referidos a los contenidos de los talleres, el material de apoyo, la utilidad de la formación, la capacidad de resolver dudas y la participación del alumnado, y 3 ítems abiertos (qué aporta la actividad, otras actividades de interés y sugerencias para actividades futuras). (Anexo IV).

5.5.2. Estudio B

Los instrumentos del Estudio B, requeridos para el desarrollo y adaptación del programa, se muestran estableciendo una distinción entre las fases que lo componen:

Los instrumentos de la *Fase I* son (curso académico 2010/11):

- a) Centrados en la evaluación de variables personales:

- *Escala de Estrés Percibido* (Perceived Stress Scale, PSS; Cohen et al., 1983; adaptación española de Remor y Carrobbles, 2001), descrita anteriormente. La consistencia interna (Alpha de Cronbach) de esta escala para este estudio al inicio del curso académico 2010/11 es de 0.75 y para la finalización del mismo es de 0.74.

- *Escala de Afrontamiento para Adolescentes* (Adolescent Coping Scale, ACS; Frydenberg y Lewis, 1993; adaptación española de Pereña y Seisdedos, 1996), descrita anteriormente. La consistencia interna (Alpha de Cronbach) para este estudio es de 0.83 al inicio y a la finalización de este curso académico.

- *Student Stress Inventory-Stress Manifestations* (SSI-SM; Fimian et al., 1989; adaptación española Escolar et al., 2011). Es un autoinforme que consta de 22 ítems donde se valora el estrés como respuesta en población adolescente. Se evalúan las manifestaciones de estrés percibido en tres ámbitos: emocionales (10 ítems), fisiológicas (6 ítems) y conductuales (6 ítems). El formato de respuesta es tipo Likert de 5 alternativas, con un rango de 0 (“*en absoluto*”) a 5 (“*totalmente*”). La consistencia interna (Alpha de Cronbach) para este estudio es 0.79 al inicio, y 0.76 a la finalización de este curso académico.

- *Escala de Autoeficacia General* (General Self-Efficacy Scale, GSE; Jerusalem y Schwaezer, 1981; adaptación española de Bábler et al., 1993). Este cuestionario está formado por 10 ítems con escala tipo Likert de 4 alternativas con un rango de 1 (“*en absoluto*”) a 4 (“*totalmente*”). Permite evaluar el sentimiento de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes. La consistencia interna (Alpha de Cronbach) para este estudio es 0.77 tanto al inicio como a la finalización de este curso académico.

- *Escala de Habilidades Sociales* (EHS, Gimeno, 2000). Consta de 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en sentido de falta de aserción o déficit de habilidades, y 5 de

ellos en sentido positivo. Posee un formato de respuesta tipo Likert con 4 alternativas de respuesta (siendo A “*No me identifico en absoluto, la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría*” y D “*Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos*”). Esta escala evalúa 6 factores o subescalas: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir “no” y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. La consistencia interna (Alpha de Cronbach) para este estudio es 0.77 al inicio, y 0.72 a la finalización de este curso.

- *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (State-Trait Anxiety Inventory; Spielberger et al., 1982; adaptación española de TEA, 1982). Este inventario se compone de dos subescalas (ansiedad estado y ansiedad rasgo), formada cada una por 20 ítems. En este inventario se utiliza un formato de respuesta tipo Likert de 4 alternativas, puntuando de 0 (“*nada*”) a 3 (“*mucho*”). El total de ansiedad rasgo y ansiedad estado comprende desde 0 hasta 60 puntos cada una. En la subescala Estado, las frases describen cómo se siente la persona en este momento, y en la subescala Rango se identifica cómo se siente la persona habitualmente. La consistencia interna (Alpha de Cronbach) al inicio del curso académico para este estudio es 0.70 en la subescala estado y 0.75 en la subescala rasgo. A la finalización del curso académico, la consistencia interna de la subescala estado es 0.65 y de la subescala de rasgo 0.75.

b) Centrados en el desarrollo y adaptación del programa:

- The best of coping. Melbourne: Oz Child (Frydenberg y Brandon, 2007, Adaptación española de Escobar, Muñoz, Fernández-Baena, Cerván y Lino. Manuscrito en preparación).

- *D.A.F.O “Debilidad, Amenaza, Fortaleza y Oportunidad” (SWOT “Strengths, Weaknesses, Opportunities y Threats”)*. Es una herramienta simple y generalizada que

facilita la toma de decisiones estratégicas. A través de ella se analiza la características del proyecto de investigación (“características internas: debilidades y fortalezas” y “características externas: amenazas y oportunidades”), a través de una matriz cuadrada.

- Material y Recursos elaborados ad hoc para Afronta-T:
 - Cartel de difusión e información del programa donde se muestra el aula, la hora y el título del módulo y/o programa.
 - Ficha de inscripción para el alumnado respecto a su nombre y apellidos, ciudad de origen, teléfono, email, ¿por qué elegiste estudiar psicología?, motivo por el que quieres hacer el programa y expectativas hacia el mismo.
 - *Registro de asistencia semanal*, compuesto por fecha de la actividad, nombre del módulo, nombre de los asistentes y firma de los mismos.
 - *Registro de observación de las monitoras*, cumplimentado por los monitores y monitoras, donde se recoge todo lo observado en cada sesión del programa (evolución de la actividad y de los participantes).
 - *Cuestionario de valoración final*, compuesto por preguntas abiertas, donde el alumnado participante expresa su opinión sobre los siguientes temas: objetivos del programa, Afronta-T como innovación, aprendizaje obtenido durante el programa, expectativas futuras sobre su función como tutor o tutora y qué le motiva para la tutoría (Anexo V).
 - *Diario de campo* de los participantes más relevantes donde reflejan su experiencia personal y sus impresiones sobre el programa.
 - *Correo electrónico* (programaafrentamientofp@gmail.com). Instrumento empleado para la difusión, información y coordinación del programa y en el cual se puede extraer muchos contenidos relacionados con las relaciones y conexiones personales de los participantes.

Los instrumentos utilizados en la *fase 2* son (*Cursos académicos 2011/12 y 2012/13*):

a) Centrados en la evaluación de variables personales son los mismos que el curso académico anterior, por lo que ya han sido descritos anteriormente:

- *Escala de Estrés Percibido* (Perceived Stress Scale, PSS; Cohen et al., 1983; adaptación española de Remor y Carroble, 2001). La consistencia interna (Alpha de Cronbach) de esta escala en este caso es 0.77.

- *Escala de Afrontamiento para Adolescentes* (Adolescent Coping Scale, ACS; Frydenberg y Lewis, 1993; adaptación española de Pereña y Seisdedos, 1996). La consistencia interna (Alpha de Cronbach) para el alumnado de 1º del Grado de Psicología es 0.78 al inicio, y 0.80 a la finalización del curso académico 2011/12. Para el alumnado de 1º del Grado de Psicología del curso académico 2012/13 es 0.77 y el 2º 0.80.

- *Student Stress Inventory-Stress Manifestations* (SSI-SM; Fimian et al., 1989; adaptación española Escolar et al., 2011). La consistencia interna (Alpha de Cronbach) para este curso académico 2011/12 es 0.82.

- *Escala de Autoeficacia General* (General Self-Efficacy Scale, GSE; Jerusalem y Schwarzer, 1981; adaptación española de Bähler, Schwarzer y Jerusalem, 1993). La consistencia interna (Alpha de Cronbach) para este estudio en este curso académico 2011/12 es 0.76.

- *Escala de Habilidades sociales* (EHS, Gimeno, 2000). La consistencia interna (Alpha de Cronbach) para este estudio en este curso académico 2011/12 es 0.71.

- *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (State-Trait Anxiety Inventory; Spielberger et al., 1982; adaptación española de TEA, 1982). La consistencia interna (Alpha de Cronbach) para este estudio del curso 2011/12 en la subescala de Estado es 0.75 y en la subescala de Rasgo es 0.82.

b) Centrados en el desarrollo e implementación del programa durante este curso son:

- *Afronta-T* como adaptación del programa *The best of coping* (Frydenberg y Brandon, 2007, adaptación española de Escobar, Muñoz, Fernández-Baena, Cerván y Lino, manuscrito en preparación). *Afronta-T* está compuesto por 8 módulos: “*mapa de afrontamiento*”, “*pensamiento bueno*”, “*ir por el mal camino*”, “*llevarse bien con los demás*”, “*pedir ayuda*”, “*resolver el problema y toma de decisiones*”, “*Marcarse objetivos y conseguirlos*” y “*Administración del tiempo*”. Además, a la finalización de los módulos se realiza una gymkana relacionada con los conocimientos adquiridos y un acto de clausura del programa donde se entregan los diplomas. Cada módulo comprende una sesión de una hora donde se trabaja actividades individuales, grupales y dinámicas de grupo mediante una metodología de trabajo cooperativa y lúdica. El programa está compuesto por el manual del monitor-aplicación, el manual del asistente y las presentaciones utilizadas para la impartición de este programa.

- *D.A.F.O “Debilidad, Amenaza, Fortaleza y Oportunidad” (SWOT “Strengths, Weaknesses, Opportunities y Threats”)*, descrito anteriormente.

- Recursos elaborados ad hoc por *Afronta-T*, comentados anteriormente:

- *Cartel de difusión e información del programa.*
- *Ficha de inscripción.*
- *Registro de asistencia semanal.*
- *Diario de campo de algunos participantes.*
- *Correo electrónico (programaafrentamientofp@gmail.com).*

Durante el curso académico 2011/12, además se incorporaron otros recursos de interés, tales como:

-*Registros de observación*: se establecieron registros de observación para la coordinación específica y para tutores (personas responsables de impartir el programa). En el siguiente curso académico 2012/13 solamente para los monitores y las monitoras (personas responsables de impartir el programa). En estos registros se observaba la evolución de las sesiones y se remarcaba, si se consideraba necesario e interesante, aspectos relacionados con las personas que impartían el taller.

- *Manuales de participación en el programa*, requeridos para participar cada año, desempeñando diferentes funciones en el programa: coordinación específica, y tutoría. En ellos se pueden encontrar materiales necesarios para llevar a cabo cada función y un contrato de participación que deben firmar los interesados en asistir al programa.

- *Reflexión semanal*, donde el alumnado tutelado reflexionaba sobre lo aprendido en cada una de las sesiones.

- *Informe de evolución personal*, en el que se refleja la evolución individual de cada alumnado tutelado, teniendo en cuenta las reflexiones semanales, su actitud en clase y los resultados (pre y post) del cuestionario ACS.

En la *fase 3* del Estudio B (Cursos académicos 2013/2014 y 2014/2015) los instrumentos empleados son los siguientes:

a) Centrados en la evaluación de variables personales, descritos anteriormente:

- *Escala de Afrontamiento para Adolescentes* (Adolescent Coping Scale, ACS; Frydenberg y Lewis, 1993; adaptación española de Pereña y Seisdedos, 1996). La consistencia interna (Alpha de Cronbach) para este estudio en el curso académico 2013/14 es 0.82 y en el 2014/15 es 0.67.

Una vez presentados los instrumentos centrados en la evaluación de variables personales aplicados en los diferentes cursos académicos que componen el Estudio B, se procede a mostrar una visión general de los mismos en la Tabla 15.

Tabla 15

Instrumentos de evaluación centrados en las variables personales

Instrumentos	Cursos académicos					
	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2015/16
Cuestionario de necesidades	X	-	-	-	-	-
ACS: Escala de Afrontamiento para Adolescentes	X	X	X	X	X	X
PSS: Escala de Estrés Percibido	X	X	X	-	-	-
Cuestionario de valoración de los talleres	X	-	-	-	-	-
EAG: Escala de Autoeficacia General	-	X	X	-	-	-
STAI: Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo	-	X	X	-	-	-
SSI-SM: Student Stress Inventory- Stress Manifestations	-	X	X	-	-	-
EHS: Escala de Habilidades Sociales	-	X	X	-	-	-

b) Centrados en el desarrollo e implementación del programa durante este curso son:

- *Afronta-T* (versión definitiva), compuesto por 7 módulos: “¿afrontamos?”, “pensamiento bueno”, “buscando el mejor camino”, “llevarse bien con los demás”, “pedir ayuda”, “Nuestros problemas” y “Nuestros objetivos y nuestro tiempo”. Además, a la finalización de los módulos se realiza un acto de clausura del programa donde se entregan los diplomas. Cada módulo comprende una sesión de una hora donde se trabajan actividades individuales, grupales y dinámicas de grupo, mediante una metodología de trabajo cooperativa y lúdica. El programa está compuesto por el manual del monitor-aplicación, el manual del asistente, mapa conceptual y las presentaciones utilizadas para la impartición de este programa.

- *D.A.F.O* “*Debilidad, Amenaza, Fortaleza y Oportunidad*” (SWOT “Strengths, Weaknesses, Opportunities y Threats”).

- Entrevista interactiva con el alumnado de alta participación en el programa donde se han tratado los siguientes temas: perspectiva de futuro, valoración de su experiencia en *Afronta-T*, situación académica y profesional actual, etc.

- Recursos elaborados ad hoc por Afronta-T, descritos anteriormente:
 - *Cartel de difusión e información del programa.*
 - *Ficha de inscripción.*
 - *Registro de asistencia semanal.*
 - *Registro de observación de los monitores y monitoras.*
 - *Diario de campo de algunos participantes.*
 - *Correo electrónico (programaafrentamientofp@gmail.com).*
 - *Manuales de participación en el programa (Anexo VI): manual de monitor y manual de tutor.*
 - *Registro de observación de los agentes externos (Anexo VII). El registro está compuesto por diferentes aspectos del programa que son valorados por los agentes, a lo largo de la observación participativa, en las sesiones impartidas para el alumnado novel (claridad de los contenidos, interés por los contenidos, participación de los asistentes, valoración de la evolución alumnado asistente, valoración de la evolución alumnado monitor y valoración global de la experiencia).*
 - *Paquete de formación del alumnado para desempeñar cada rol dentro del programa (asistente, tutoría, monitor y coordinación). En cada uno de ellos el alumnado participante dispone de los instrumentos y orientaciones necesarias para desempeñar su rol de participación.*
 - *Blog, en proceso de construcción. Este blog se ha creado con la intención de ser un entorno de intercambio de impresiones y experiencias con el alumnado participante. Además, se considera importante emplearlo como apoyo a las sesiones de formación de los diferentes roles de participación en el programa.*

A continuación, en la Tabla 16, se muestran todos los instrumentos de evaluación centrados en el desarrollo y en la adaptación del programa a lo largo de los diferentes cursos académicos.

Tabla 16

Instrumentos de evaluación centrados en el desarrollo y adaptación del programa

Instrumentos	Cursos académicos				
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Manual “The best of coping”	X	-	-	-	-
Afronta-T como adaptación del programa “The best of coping”	-	X	X	-	-
Adaptación definitiva de Afronta-T	-	-	-	X	X
D.A.F.O “ D ebilidad, A menaza, F ortaleza y O portunidad”	X	X	X	X	X
Cartel de difusión e información del programa	X	X	X	X	X
Ficha de inscripción	X	X	X	X	X
Registro de asistencia semanal	X	X	X	X	X
Registro de observación	X	X	X	X	X
Cuestionario de valoración final	X	-	-	-	-
Diario de campo	X	X	X	X	X
Correo electrónico	X	X	X	X	X
Manuales de participación en el programa	X	X	X	X	X
Reflexión semanal	-	-	X	-	-
Informe de evolución personal	-	-	X	-	-
Registro de evaluación de agentes externos	-	-	-	X	X
Paquete de formación para los diferentes roles	-	-	-	-	X
Blog	-	-	X	-	-
Entrevista interactiva y semiabierta	-	-	-	-	X

5.6. Procedimiento

5.6.1. Procedimiento del Estudio A

Como se ha comentado anteriormente, los resultados extraídos por el G.O.U., durante el curso académico 2008/2009, mostraron la necesidad de diseñar un programa “específico” que abordase el uso productivo de Estilos y Estrategias de Afrontamiento y que tuviese una influencia sobre la reducción del Estrés. Para ello, a la finalización del

curso académico 2008/09 se planteó cómo llevar a cabo la experiencia del G.O.U. durante el curso académico 2009/10. Entre los aspectos a destacar, se reflexionó sobre qué momentos de la evaluación se iba a centrar la atención del grupo, como proceso previo de análisis del contexto y de las necesidades para la emisión de un diagnóstico (Estudio A) que sustentara el programa de intervención que comprendería el Estudio B.

De este modo, durante el curso académico 2009/10 se llevaron a cabo diferentes evaluaciones e intervenciones con el alumnado de la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Málaga que constituyeron el **Estudio A**. Para ello, al comienzo del curso académico 2009/2010 se aplicó, al alumnado matriculado en la Licenciatura de 1º de Psicología (alumnado novel), de manera colectiva, un cuestionario de necesidades de orientación (formativas e informativas) y una batería de cuestionarios donde se evaluaba dos variables personales (“Estrés Percibido” y “Estilos y Estrategias de Afrontamiento”). Esta última batería también se le administró al alumnado de 4º y 5º de la Licenciatura de Psicología. Antes de la administración de ambos instrumentos los participantes recibieron información sobre los principales objetivos del estudio y se le solicitó su aceptación en la participación en el mismo.

La detección de las necesidades informativas y/o formativas del alumnado novel derivó en la planificación y desarrollo de nueve talleres (desde Noviembre de 2009 a Mayo de 2010) para el alumnado novel. Estos talleres fueron elaborados e impartidos por el alumnado de 4º y 5º, bajo la supervisión y coordinación del G.O.U. Además, se llevó a cabo una tutoría de iguales entre el alumnado de últimos cursos (tutores/as) y el alumnado novel (tutelado/a), que consistió en un seguimiento y apoyo por parte del alumnado tutor hacia el alumnado tutelado mediante resolución de dudas, intercambio de intereses, impartición de talleres, etc.

Una vez concluido cada taller se aplicó, al alumnado asistente, un cuestionario para valorar el grado de satisfacción con el mismo. La investigación centró su interés en el taller “Afrontamiento de trabajos y problemas académicos”, al estar relacionado con las variables personales, previamente evaluadas en el alumnado novel y en el alumnado de últimos cursos.

A la finalización de este curso académico 2009/10 se aplicó, de nuevo, al alumnado de 1º de la Licenciatura de Psicología la batería de cuestionarios, estableciéndose una distinción entre el alumnado que participó o no en el G.O.U.

Los resultados obtenidos en los diferentes momentos de evaluación evidenciaron la necesidad de adaptar, y por lo tanto aplicar al alumnado novel del Grado de Psicología, un programa de intervención centrado en estrategias de afrontamiento, el cual comenzaría su implementación y desarrollo en el curso académico 2010/11.

A partir de este momento, los responsables del G.O.U. llevaron a cabo cuatro pasos. En primer lugar, se realizó una exhaustiva revisión teórica donde se incluyeron los programas de orientación llevados a cabo en el contexto universitario con adolescentes. A pesar de que el manual “The best of coping” (Frydenberg y Brandon, 2002, Adaptación española de Escobar, Muñoz, Fernández-Baena, Cerván y Lino. Manuscrito en preparación) no había sido aplicado anteriormente en el contexto universitario, se tomó como referente de nuestro futuro programa de intervención ya que se consideró que podía dar respuesta a las necesidades detectadas en el análisis previo. Además, esta revisión llevó a considerar imprescindible realizar una evaluación al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11, de una batería de cuestionarios centrada en variables personales (Estrés Percibido, Estilo y Estrategias de Afrontamiento, Manifestación de Estrés, Autoeficacia General, Habilidades Sociales y Ansiedad Estado-Rasgo). Para ello, se establecería una comparación entre el alumnado participante en el programa (grupo

experimental) y el alumnado no participante (grupo control). Ambas muestras estarían compuestas por alumnado novel de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. En segundo lugar, se marcaron los objetivos específicos y las hipótesis de trabajo de cada uno de los Estudios A y B. En tercer lugar, se procedió a realizar un diseño y planificación general del programa de intervención para el curso académico 2010/11 (población diana, diseño metodológico de intervención “aprendizaje cooperativo y dinámicas de grupo”, plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados). En cuarto lugar, se constituyó la *aplicación del programa* durante el Estudio B. Para ello, se establecieron tres fases de aplicación: *Fase 1* “Prueba piloto del programa de afrontamiento” (se aplicaría el manual original); *Fase 2* “Cambios y elaboración de una posible adaptación definitiva del programa de afrontamiento”, y *Fase 3* “Aplicación de la adaptación definitiva de Afronta-T”. Fundamentalmente, se profundizó, en cómo sería la aplicación del programa de intervención “The best of coping” durante el curso académico 2010/11. En quinto lugar, se realizó una revisión de los recursos personales, materiales y espaciales disponibles. Por ejemplo, se estableció que los responsables de la implementación del programa serían, por un lado, la coordinadora principal del programa, y por otro, el alumnado del Máster de Psicología Clínica del Servicio de Atención Psicológica (S.A.P.), y que el despacho b3 sería el “referente contextual” para el alumnado. En sexto, y último lugar, se planteó cómo se llevaría *el plan de seguimiento* (registro de observación, D.A.F.O, etc) y la *evaluación del programa* (evaluación de resultados, evaluación del impacto y de la eficacia), englobando una evaluación cuantitativa y cualitativa sustentada en la evaluación participativa.

5.6.2. Procedimiento del Estudio B

Durante el curso académico 2010/11, en la *Fase 1* se llevó a cabo la *prueba piloto del programa* con el alumnado del Grado de Psicología, respetando exhaustivamente todo lo planteado en el manual “The best of coping”. A pesar de ello, se introdujo, en todas las sesiones, el empleo del aprendizaje cooperativo como metodología de apoyo, y la realización de dinámicas de grupo donde se trabajaría el conocimiento, afianzamiento, etc. del grupo. A su vez, se aplicó al alumnado participante (grupo experimental) y no participante (grupo control) en el programa de afrontamiento, al inicio y a la finalización del curso académico, la batería de cuestionarios de variables personales, reflejados en el apartado de los instrumentos de este capítulo.

A lo largo y a la finalización (durante el mes de Junio de 2011) del curso académico 2010/11 (Fase 1) se realizó la evaluación de los objetivos propuestos anteriormente para valorar la efectividad del programa. Esta valoración aportó la necesidad de realizar algunas modificaciones y mejoras en el programa de afrontamiento (metodológicas, conceptuales, de evaluación y de temporalización). Además, se realizó la captación del alumnado interesado en continuar en el programa para el siguiente curso académico 2011/12, al cual que se le aplicó un cuestionario de valoración final.

Por último, las coordinadoras, basándose en la experiencia y resultados previos, consideraron imprescindible incluir la tutoría de iguales dentro del programa de afrontamiento como método de aprendizaje cooperativo. Esta tutoría de iguales la llevaría a cabo el alumnado que continuara en el programa, para lo cual a cada tutor se le asignarían diferentes tutelados y tuteladas.

Por otro lado, la *Fase 2* comprendió los cursos académicos 2011/12 y 2012/13. Durante el curso académico 2011/12 se tuvieron en cuenta las aportaciones y modificaciones derivadas de la experiencia durante el curso académico anterior. Durante el

curso 2012/13 se realizó “una prueba piloto” de una posible adaptación definitiva del programa Afronta-T. Esta adaptación se elaboró en el primer semestre del curso académico 2012/13, mediante un debate conjunto del alumnado con alto grado de participación y se aplicó en el segundo semestre (de Febrero a Mayo). Esta prueba piloto transmitió la necesidad de “afinar” ciertos aspectos que se modificaron para el siguiente curso académico 2013/14, quedándose “cerrada” la adaptación definitiva del programa. A pesar de ello, esta versión de Afronta-T tendría en cuenta el principio de flexibilidad, continuidad y participación de todos los usuarios del programa.

Por lo tanto, en la Fase 3, que englobó los cursos académicos 2013/14 y 2014/15, se aplicó el programa definitivo de Afronta-T, y se elaboró el paquete de formación para cada rol de participación en el programa.

A su vez, durante el curso académico 2013/14, se formó al alumnado tutor del centro ETSI Telecomunicaciones que colaboraba con el G.O.U., y durante el 2014/15, al alumnado tutor de la anterior facultad y de la Facultad de Estudios Sociales y de Trabajo Social.

A lo largo del Estudio B, Afronta-T contó con la colaboración de un alumno en prácticas del “Máster de Coaching Personal y Grupal” que realizó su Trabajo Fin de Máster. Además, el programa ha colaborado, desde el curso académico 2011/12, en las semanas culturales de las Facultades de Psicología y de Ciencias de la Educación, a través del Consejo de Estudiantes, mediante la impartición de Talleres de Risoterapia. En estos talleres se trabajó diferentes dinámicas de la risa y se explicó a los participantes en qué consistía la Risoterapia.

Por último, se ha compartido la experiencia en otros contextos y con otras personas a través de la participación y asistencia, de las coordinadoras generales, en jornadas, encuentros, formación pdi, congresos, etc.

5.7. Análisis de datos

Los análisis estadísticos para estudiar los datos obtenidos en esta investigación se han realizado utilizando el programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versión 22). Concretamente los análisis estadísticos empleados han sido los siguientes:

Análisis descriptivos

Se han empleado análisis descriptivos y de frecuencias para conocer el perfil y las características de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga que han participado en este estudio, así como para calcular los estadísticos descriptivos de todas las variables que forman parte del mismo.

Análisis exploratorios

Ha sido necesario comprobar los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas u homocedasticidad para conocer si se cumplen los requisitos y aplicar procedimientos o técnicas estadísticas paramétricas. Se ha utilizado la prueba de Levene para comprobar el supuesto de homogeneidad de varianzas.

Análisis de diferencias de medias paramétricas y no paramétricas (prueba *t* de Student, prueba *U* de Mann-Whitney y prueba de Wilcoxon)

Para conocer si existían diferencias significativas entre grupos constituidos a partir de una variable de agrupación (por ejemplo, alumnado de primero con alumnado de cursos superiores, entre otros) se ha utilizado la prueba *t* para dos muestras independientes o de la misma muestra. Cuando el nivel de significación ha resultado menor de .05 se ha

rechazado la hipótesis de igualdad de medias, considerándose que existían diferencias entre ambos grupos.

Al realizar análisis mediante la prueba t de Student para dos muestras independientes y de la misma muestra, la Prueba de Levene sobre homogeneidad o igualdad de varianza permite decidir si se puede o no asumir que las varianzas de los distintos grupos son iguales. Cuando la probabilidad asociada al estadístico de Levene resultaba mayor de .05 se ha asumido que las varianzas son iguales, mientras que cuando resultaba menor de .05 se ha rechazado la hipótesis de igualdad de varianza, asumiendo que son distintas. En función de una probabilidad u otra se ha tomado el valor del estadístico t apropiado para cada supuesto.

Además, cuando se ha utilizado la prueba t , se ha analizado a posteriori el tamaño del efecto, es decir, se ha calculado si la diferencia hallada es grande o pequeña mediante el estadístico d de Cohen (Morales, 2010). El procedimiento consiste en el cálculo de la diferencia entre las medias de los dos grupos dividida por una desviación típica combinada de los dos grupos (estimación de la desviación típica de la población). El tamaño del efecto se considera pequeño para valores menores de .20, medio para valores en torno a .50 y alto para valores superiores a .80 (Cohen, 1988).

La prueba U de Mann-Whitney se ha utilizado en aquellos casos en los que no se cumplía el supuesto de normalidad o el tamaño de la muestra aconsejaba la utilización de esta prueba (por ejemplo, comparaciones entre el alumnado participante y el no participante en el G.O.U.). También para esta prueba, cuando el nivel de significación ha resultado menor de .05 se ha rechazado la hipótesis de igualdad de medias, considerándose que existían diferencias entre ambos grupos.

Cuando se ha utilizado la prueba U de Mann-Whitney, para el cálculo del tamaño del efecto, se han seguido las recomendaciones de Field y Hole (2003) y de Corder y

Foreman (2009), usando para dicha estimación el estadístico r . El tamaño del efecto para valores de r en torno a .1 sería una asociación pequeña, en torno a .3, asociación mediana y en torno a .5, asociación grande (Cohen, 1988).

La prueba de Wilcoxon se ha utilizado para comparar dentro de una misma muestra, una evaluación pre y una evaluación post, en aquellos casos en los que la muestra tenía un tamaño pequeño, por lo que se consideraba inapropiado utilizar la prueba t de *Student*, aunque la prueba de homocedasticidad fuera correcta. Al haber tanta diferencia en el tamaño del grupo experimental y el grupo control, la curva de normalidad podría deberse a tal diferencia y no a una normalidad real. Cuando el nivel de significación ha resultado menor de .05 se ha rechazado la hipótesis de igualdad de medias (o promedios poblacionales), considerándose que existían diferencias entre ambos grupos.

Cuando se utiliza la prueba de Wilcoxon, para el cálculo del tamaño del efecto, sigue la estimación del estadístico r . De esta manera, el tamaño del efecto de r si es menor que .1 será un efecto nulo, entre .1 y .3 el efecto es pequeño, entre .3 y .5 el efecto es mediano, y mayor de .5 el efecto es grande (Cohen, 1988).

Prueba de Friedman

La prueba de Friedman es una prueba no paramétrica mediante la cual se realizan medidas repetidas para comparar una misma variable en los mismos participantes de manera longitudinal. Una vez admitida las diferencias entre los momentos evaluados, se ha utilizado la prueba de Wilcoxon para determinar entre qué momentos se producen dichas diferencias. Esta prueba también se ha utilizado como alternativa al ANOVA de medidas repetidas, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra.

Igualmente, se han realizado estimaciones del tamaño del efecto, a partir del estadístico Φ (Corder y Foreman, 2009). El tamaño del efecto se interpreta igual que el coeficiente r : valores próximos a .1 asociación pequeña, próximos a .3 asociación mediana y cercanos a .5 asociación elevada, mencionado anteriormente.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 6. Resultados



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación. En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos en la evaluación previa durante el curso académico 2009/10 (**Estudio A**) y, en segundo lugar, los resultados extraídos del desarrollo y adaptación del programa y de las variables personales evaluadas desde el curso académico 2010/11 hasta el 2014/15 (**Estudio B**).

6.1. Resultados del Estudio A

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en tres momentos que componen el Estudio A:

Momento 1: “las necesidades detectadas en el alumnado novel” y “el Estrés Percibido, y los Estilos y Estrategias de Afrontamiento del alumnado novel y de últimos cursos”.

Momento 2: valoración de la satisfacción del alumnado de 1º de la Licenciatura de Psicología sobre el taller “Afrontamiento de trabajos y problemas académicos”.

Momento 3: comparación de las puntuaciones en las variables Estrés Percibido, y Estilos y Estrategias de Afrontamiento, evaluadas en el alumnado de 1º de la Licenciatura de Psicología participante en el G.O.U. y no participante, al inicio y a la finalización del curso académico 2009/10.

6.1.1. Necesidades formativas e informativas del alumnado novel de la Facultad de Psicología (Momento 1)

En la Tabla 17 se muestran la media y la desviación típica de las necesidades formativas e informativas valoradas de 0 (nunca) a 3 (muy interesado) por el alumnado novel de la Licenciatura de Psicología durante el curso académico 2009/10. Como se puede observar, el alumnado considera “becas y ayudas” como la principal demanda.

Tabla 17

Necesidades formativas/informativas del alumnado novel del curso académico 2009/10 (N= 211)

Necesidades curso académico 2009/10	M	DT
Itinerarios y Practicum	2.12	.86
Asignaturas impartidas en Psicología	2.42	.74
Asignaturas virtuales	1.78	.94
Becas y ayudas	2.55	.81
Libre configuración	2.35	.75
Actividades extra-académicas	2.43	.79
Servicio de Atención Psicológica	2.18	.84
Servicio de Orientación Universitaria	1.79	.90
Formación complementaria	1.94	.81
Formación de posgrado	2.07	.89
Biblioteca	2.30	.86
Reprografía	2.32	.86
Aulas de trabajo	2.01	.91
Informática	1.95	.84
Distribución de Departamentos	1.91	.92
Apuntes colgados en el campus virtual	1.83	.83
Acceso al expediente académico en el campus virtual	2.50	.83
Medios de transporte	2.46	.80
Talleres sobre manejo de ansiedad ante exámenes	1.61	1.1
Taller de afrontamiento de situaciones académicas	1.68	.99
Talleres sobre técnicas de estudio	1.64	.93
Talleres sobre miedo a hablar en público	2.25	.85
Prevención: Educación sexual	2.24	1.3
Prevención de violencia de género	1.58	1.1

Aunque el alumnado de 1º no percibe la necesidad de recibir un taller de “afrontamiento de situaciones académicas” al comienzo del curso, las coordinadoras del G.O.U., teniendo en cuenta las aportaciones del alumnado de últimos cursos (“es imprescindible un taller de estas características”), y los objetivos de este estudio, plantean el desarrollo del taller “Afrontamiento de trabajos y problemas académicos”, dentro del cronograma de las actividades impartidas por el G.O.U. y la importancia de trabajar variables personales como puede ser la autoestima, la ansiedad, etc.

Además, dentro de este cuestionario se le pregunta al alumnado sobre “*la necesidad de un servicio de las características del G.O.U.*” obteniéndose que el alumnado novel percibe como necesario este servicio ($M = 2.49$) y que la mayoría están dispuesto a utilizarlo ($M = 2.04$).

6.1.2. Estrés Percibido y Estilos y Estrategias de Afrontamiento del alumnado de primero y el alumnado de cuarto y quinto (Momento 1)

Durante el curso académico 2009/10 se llevó a cabo una evaluación previa, centrada en el Estrés Percibido y en el uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento del alumnado novel y el alumnado de últimos cursos (Tabla 18).

Para cada una de estas dimensiones se calcularon la media y la desviación típica del alumnado de primero y la del alumnado de cuarto y quinto de la Licenciatura de Psicología.

Posteriormente, se compararon las medias entre sí, aplicando la prueba t de Student para dos muestras independientes, que permitió comprobar si había diferencias entre ambos grupos de alumnado. Asimismo, se utilizó el coeficiente d de Cohen para calcular la magnitud del efecto de las diferencias encontradas.

En cuanto al Estrés Percibido, tal y como se observa en la Tabla 18 existen diferencias significativas, $t_{(271)} = 2.35$, $p = 0.19$, d de Cohen = .29, donde el alumnado novel obtiene mayores puntuaciones en Estrés Percibido ($M = 25.38$; $DT = 7.95$) que el alumnado de últimos cursos ($M = 23.09$; $DT = 7.91$), con un tamaño del efecto entre pequeño y medio.

Tabla 18

Estrés Percibido, y Estilos y Estrategias de Afrontamiento del alumnado de 1º (N=160) y de 4º-5º (N= 114) de la Licenciatura de Psicología durante el curso académico 2009/10

	Alumnado				<i>t</i>	<i>p</i>
	1º		4º-5º			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
<i>Estrés Percibido</i>	25.38	7.95	23.09	7.91	2.35	.019*
<i>Dirigido a la resolución de problemas</i>	68.54	8.97	68.84	10.61	-.25	.79
Buscar diversiones relajantes	74.41	16.21	70.61	18.41	1.80	.07
Esforzarse y tener éxito	73.75	13.01	73.24	20.17	.25	.79
Distracción física	55.21	21.81	59.59	24.28	-1.55	.12
Fijarse en lo positivo	65.12	13.92	62.96	14.32	1.24	.21
Concentrarse en resolver el problema	74.25	12.56	77.38	11.85	-2.07	.04*
<i>Afrontamiento en relación con los demás</i>	75.58	12.69	76.30	13.10	-.46	.64
Buscar apoyo espiritual	37.53	13.20	37.08	10.91	0.29	.76
Invertir en amigos íntimos	62.70	14.11	57.66	14.02	2.91	.004**
Buscar ayuda profesional	55.37	18.85	61.72	16.99	-2.85	.01**
Buscar apoyo social	66.75	15.87	73.66	16.65	-3.47	.001***
Buscar pertenencia	67.05	13.75	62.30	14.44	2.75	.01**
Acción social	39.37	11.98	40.70	13.37	-.86	.39
<i>Afrontamiento improductivo</i>	78.24	13.69	70.32	15.24	4.49	.00***
Autoinculparse	52.68	16.42	47.74	18.35	2.33	.02*
Hacerse ilusiones	55.93	16.43	50.23	14.14	2.99	.003**
Ignorar el problema	33.78	13.40	30.75	12.78	1.87	.06
Falta de afrontamiento	37.23	12.68	32.03	10.63	3.56	.000***
Preocuparse	73.82	12.60	67.63	15.00	3.75	.000***
Reservarlo para sí	49.62	17.53	42.12	17.25	3.51	.001***
Reducción de la tensión	37.12	12.69	35.00	13.02	1.34	.18

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Respecto a los Estilos de Afrontamiento se han encontrado diferencias significativas en el empleo del estilo “Afrontamiento Improductivo”, $t_{(271)} = 4.49$, $p = .000$, d de Cohen = .55, con un mayor uso de este tipo de afrontamiento por parte del alumnado de 1º ($M = 78.24$; $DT = 13.69$), que del alumnado de 4º y 5º ($M = 70.32$; $DT = 4.49$), con un tamaño del efecto medio.

No se han hallado diferencias significativas entre ambos grupos en el empleo de los estilos de afrontamiento dirigido a la resolución de problemas, ni en el estilo de afrontamiento en relación con los demás.

Aunque no se han encontrado diferencias significativas en el uso del Estilo “Dirigido a la Solución de Problemas”, sí se han hallado diferencias significativas en una de las estrategias que lo compone, en concreto “Concentrarse en Resolver el Problema”, $t_{(271)} = -2.07$; $p = .039$, d de Cohen = .26. En este caso, el alumnado de 4º y 5º curso tiende a concentrarse, en mayor medida, en la solución del problema ($M = 77.38$; $DT = 11.85$) que el alumnado novel ($M = 74.25$; $DT = 12.56$), con un tamaño del efecto entre pequeño y medio.

Además, los resultados muestran que existen diferencias significativas en el uso de varias estrategias del Estilo “Afrontamiento en Relación con los Demás”, destacando la estrategia “Buscar Apoyo Social”, $t_{(271)} = -3.47$, $p = .001$, d de Cohen = .43, obteniendo puntuaciones más altas el alumnado de cursos superiores ($M = 73.66$; $DT = 15.87$) que el alumnado de primer curso ($M = 66.75$; $DT = 16.65$), con un tamaño del efecto medio.

También se han encontrado diferencias significativas en algunas estrategias del estilo “Afrontamiento Improductivo”, tales como “Preocuparse”, $t_{(271)} = 3.749$, $p = .000$, d de Cohen = .45, “Falta de Afrontamiento”, $t_{(271)} = 3.55$, $p = .000$, d de Cohen = .44, y “Reservárselo para Sí”, $t_{(271)} = 3.50$, $p = .001$, d de Cohen = .43, donde el alumnado de primero (“Preocuparse”: $M = 73.82$; $DT = 12.60$; “Falta de Afrontamiento”: $M = 37.23$; $DT = 12.68$; “Reservárselo para Sí”: $M = 49.62$; $DT = 17.53$) obtiene puntuaciones más altas que el alumnado de cuarto y quinto (“Preocuparse”: $M = 67.63$; $DT = 15.00$; “Falta de Afrontamiento”: $M = 32.03$; $DT = 10.63$; “Reservárselo para Sí”: $M = 42.12$; $DT = 17.25$), con un tamaño del efecto medio en todos los casos.

Además, en esta evaluación previa se calcularon la media y la desviación típica del alumnado de primero y la del alumnado de cuarto y quinto de la Licenciatura de Psicología estableciéndose una diferenciación según el sexo como se puede observar en la Tabla 19.

Tabla 19

Estrés Percibido, y Estilos y Estrategias de Afrontamiento del alumnado de 1º (N=160) y de 4º-5º (N= 114) de la Licenciatura de Psicología durante el curso académico 2009/10, en función del sexo

	Alumnado							
	1º				4º-5º			
	Chicos N=50		Chicas N=110		Chicos N=22		Chicas N=92	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<i>Dirigido a la resolución de problemas</i>	69.86	9.39	67.94	8.75	68.32	13.82	68.98	9.782
Buscar diversiones relajantes	69.86	9.39	67.95	8.751	70.00	17.55	70.77	18.70
Esforzarse y tener éxito	75.32	14.87	74.01	16.84	70.91	15.27	73.80	21.22
Distracción física	71.52	12.48	74.76	13.16	68.73	26.86	57.38	23.24
Fijarse en lo positivo	69.16	23.73	48.87	17.63	59.77	18.67	63.74	13.07
Concentrarse en resolver el problema	66.20	13.49	48.87	17.63	75.27	12.50	77.89	11.70
<i>Afrontamiento en relación con los demás</i>	74.64	11.85	76.00	13.09	71.64	16.28	77.44	12.04
Buscar apoyo espiritual	74.64	11.85	76.01	13.09	35.91	10.87	37.36	10.96
Invertir en amigos íntimos	40.20	15.25	36.32	12.03	52.73	14.89	58.86	13.62
Buscar ayuda profesional	60.24	13.74	63.82	14.19	60.23	19.05	62.09	16.55
Buscar apoyo social	55.60	16.89	55.27	19.75	67.64	19.20	75.12	15.75
Buscar pertenencia	64.08	14.60	67.96	16.34	55.82	18.37	63.87	12.96
Acción social	64.80	13.64	68.07	13.75	41.82	15.16	40.44	12.98
<i>Afrontamiento improductivo</i>	74.12	14.62	80.11	12.89	66.59	15.21	71.23	15.20
Autoinculparse	74.12	14.62	80.12	12.89	45.68	17.27	48.24	18.66
Hacerse ilusiones	48.60	17.26	54.55	15.74	48.55	16.89	50.64	13.46
Ignorar el problema	54.00	17.54	56.80	15.90	31.82	10.18	30.49	13.37
Falta de afrontamiento	36.50	14.61	32.55	12.70	30.91	13.86	32.31	9.76
Preocuparse	35.20	13.15	38.15	12.42	57.27	14.98	70.02	13.98
Reservarlo para sí	68.40	13.38	76.29	11.46	46.14	18.44	41.15	16.91
Reducción de la tensión	47.40	14.75	50.64	18.63	30.73	13.26	36.04	12.82

Posteriormente, se compararon las medias del alumnado de 1º y del alumnado de últimos cursos de manera independiente. Para ello, se aplicó la prueba *t* de Student para dos muestras independientes en cada muestra (1º y últimos cursos), que permitió comprobar si había diferencias o no entre ambos sexo en cada una de las muestras. Asimismo, se utilizó el coeficiente *d* de Cohen para calcular la magnitud del efecto de las diferencias encontradas.

Los resultados reflejan que no existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas de 1º en el uso de los *Estilos de Afrontamiento*.

Por otro lado, aunque no se han encontrado diferencias significativas en el uso del estilo “*Dirigido a la Solución de Problemas*”, sí se han hallado diferencias significativas en una de sus estrategias como es la “Distracción Física”, $t_{(158)}=6.02$, $p= .000$, d de Cohen = 0.96. En este caso, las chicas obtienen puntuaciones más altas ($M = 74.76$; $DT = 13.16$) que los chicos ($M = 71.52$; $DT = 12.48$), con un tamaño del efecto alto.

También se han encontrado diferencias significativas en algunas estrategias del estilo “*Afrontamiento Improductivo*”, tales como “Autoinculparse”, $t_{(158)} = - 2.14$, $p= .033$, d de Cohen = .45, “Preocuparse”, $t_{(158)} = -3.82$, $p = .00$, d de Cohen = .23, y “Reducción de la Tensión”, $t_{(158)} = -2.91$, $p= .004$, d de Cohen = .46, donde las chicas obtienen puntuaciones más altas (“Autoinculparse”: $M = 80.12$; $DT = 12.89$; “Preocuparse”: $M = 38.15$; $DT = 12.42$; “Reducción de la Tensión”: $M = 50.64$; $DT = 18.63$) que los chicos (“Autoinculparse”: $M = 74.12$; $DT = 14.62$; “Preocuparse”: $M = 35.20$; $DT = 13.15$; “Reducción de la tensión”: $M = 47.40$; $DT = 14.75$), con un tamaño del efecto entre pequeño y mediano en los casos mencionados.

Por otro lado, los resultados reflejan que no existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas de los últimos cursos (4º y 5º) en el uso de los *Estilos de Afrontamiento*. Aunque no se han encontrado diferencias significativas en el uso del estilo “*Dirigido a la Solución de Problemas*”, sí se han hallado diferencias significativas en la estrategia “Distracción Física”, $t_{(111)} = 1.99$, $p= .49$, d de Cohen = .47. En este caso, los chicos obtienen mayores puntuaciones ($M = 68.73$; $DT = 26.86$) que las chicas ($M = 57.38$; $DT = 23.24$), con un tamaño del efecto medio.

También se han encontrado diferencias significativas en una de las estrategias del estilo “*Afrontamiento en Relación con los Demás*”, como es “Buscar pertenencia”, $t_{(111)} = - 2.39$, $p = .018$, d de Cohen = .57, donde las chicas obtienen puntuaciones más altas ($M = 63.87$; $DT = 12.96$) que los chicos ($M = 55.82$; $DT = 18.37$), con un tamaño del efecto

medio. Además, se ha encontrado diferencias significativas en una estrategia del estilo “*Afrontamiento Improductivo*”, denominada “Preocuparse”, $t_{(111)} = -3.78$, $p = .00$, d de Cohen = .71, donde las chicas obtiene puntuaciones más altas ($M = 32.31$; $DT = 9.76$) que los chicos ($M = 30.91$; $DT = 13.86$), con un tamaño del efecto entre medio y alto.

6.1.3. Satisfacción del alumnado en relación al taller “Afrontamiento de trabajos y problemas académicos” (Momento 2)

Durante el curso académico 2009/10 el G.O.U. impartió nueve talleres formativos e informativos (“Taller Inicial: EEES y Plan Bolonia”, Taller de Afrontamiento de trabajos y problemas académicos”, “Taller de técnicas de estudio”, “Taller de ansiedad ante los exámenes I”, “Seminario Plan Bolonia”, “Taller de Educación Sexual”, “Taller de salidas profesionales”, “Taller de miedo a hablar en público” y “Taller de ansiedad ante los exámenes II”). Estos talleres fueron valorados por el alumnado asistente en función del grado de satisfacción (de 1 a 10, siendo 10 la máxima puntuación). De los resultados de valoración de estos talleres se muestran los relativos al taller “Afrontamiento de trabajos y problemas académicos” (Tabla 20).

Tabla 20

Valoración de la satisfacción sobre el taller “Afrontamiento de trabajos y problemas académicos”

	M	DT
Claridad de los contenidos presentados	8.87	1.22
Interés de los contenidos presentados	9.04	1.26
Calidad del materia de apoyo	8.55	1.37
Utilidad de la actividad para la formación	9.30	.97
Utilidad de la actividad para la orientación académica y profesional	9.09	1.16
Capacidad de la actividad para resolver dudas	8.59	1.37
Grado de participación del público	9.05	1.46

Este taller obtiene una puntuación muy favorable con unas puntuaciones medias entre 9.05 y 8.5 en sus diferentes ítems de evaluación siendo *I* la puntuación más baja y *10* la máxima puntuación. Además, dentro del cuestionario de valoración se incluyó un apartado de preguntas abiertas donde se planteó al alumnado qué otras actividades despertaban su interés. Sus respuestas se centraron en la necesidad de plantear otras actividades que previniesen el abandono universitario, como por ejemplo “*técnicas para mejorar la constancia y la motivación con el fin de evitar el abandono del grado*” y “*el contacto con los tutores para que nos ayuden a resolver nuestros problemas*”.

6.1.4. Estrés Percibido y Estrategias de Afrontamiento entre el alumnado participante y no participante en el G.O.U., al inicio y a la finalización del curso académico 2009/10 (Momento 3)

Por último, se realizó una comparación entre los resultados obtenidos por el alumnado participante en el G.O.U. frente al no participante, tanto al inicio como a la finalización del curso académico 2009/10.

Los datos obtenidos muestran que, a nivel general, no existen diferencias significativas entre ambas muestras, excepto en la búsqueda de apoyo profesional al inicio del curso, $t_{(66)} = -2.38$, $p = .02$, d de Cohen = .58, donde el alumnado participante ($M = 62.57.51$; $DT = 15.16$) tiende a buscar más apoyo profesional que el alumnado no participante ($M = 52.26$; $DT = 20.40$), con un tamaño del efecto medio. Esta diferencia significativa no se encuentra al final de curso.

6.1.5. Diagnóstico derivado del análisis del contexto y de las necesidades durante el curso académico 2009/10

Como se ha comentado anteriormente, el Estudio A constituye el análisis de las necesidades con el que se justifica el programa de intervención de esta investigación (Estudio B). Para ello, teniendo como referencia los resultados de cada uno de los momentos de evaluación del Estudio A, se emitió un diagnóstico que establece la necesidad de llevar a cabo un programa de intervención, centrado en el uso productivo de Estilos y Estrategias de Afrontamiento y, en la reducción de Estrés para el alumnado novel de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Por tanto, a la finalización del curso académico 2009/10, se llevaron a cabo una serie de actuaciones que se muestran en el apartado 5.6.2., del capítulo 5 donde se habla del método de esta investigación.

6.2. Resultados del Estudio B

La segunda parte de esta investigación la ocupa el Estudio B que tuvo como finalidad conocer los resultados de la implementación del programa y de las evaluaciones de las variables personales en los diferentes cursos académicos en los que se ha aplicado (2010/11-2014/15). En este apartado se ha tenido en cuenta las tres fases del estudio para presentar los resultados:

- *Fase 1 (curso académico 2010/11)*. Se reflejan los resultados obtenidos de la *implementación y adaptación del programa* (las primeras modificaciones del programa de afrontamiento), junto a los resultados extraídos de la *evaluación de las variables personales*, como son los análisis descriptivos de las variables personales del alumnado, y el estudio de las posibles diferencias de medias en dichas variables entre el alumnado

participante en el programa de afrontamiento (grupo experimental) y no participante (grupo control), al inicio y a la finalización del curso académico mencionado.

- *Fase 2 (cursos académicos 2011/12 y 2012/13)*. Se muestra la *implementación* y las adaptaciones del programa Afronta-T en los dos cursos académicos, que deriva en una adaptación definitiva. Además, se aportan los resultados relacionados con las *variables personales*: a) se describen las posibles diferencias de medias del alumnado de 1º del Grado de Psicología participante en el programa, al inicio y a la finalización del curso académico mencionado y, b) se muestran los resultados de la evaluación de las variables personales en el alumnado que ha desempeñado diferentes roles de participación en el programa.

- *Fase 3 (cursos académicos 2013/14 y 2014/15)*. Los resultados extraídos en esta fase comienzan con cuatro aspectos relacionados con la *implementación y adaptación del programa*. En primer lugar, se presenta la aplicación del programa definitivo durante esta fase. En segundo lugar, se muestra la evolución de Afronta-T a lo largo de la experiencia en los cinco cursos académicos. En tercer lugar, se aporta el paquete de formación para los diferentes roles de participación en el mismo. En cuarto lugar, se reflejan los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación cualitativa en relación a la implementación y adaptación del programa y los resultados obtenidos de las *variables personales* en relación al impacto vital del programa Afronta-T en participantes significativos. Por último, este apartado concluye con las dificultades personales y profesionales encontradas por la coordinación principal del programa.

6.2.1. Fase 1 (curso académico 2010/11)

6.2.1.1. Implementación y primeras modificaciones del programa de afrontamiento

Durante el curso académico 2010/11 se aplicó el manual “The best of coping”, respetando de forma rigurosa su formato (contenidos, módulos, temporalización, actividades, etc.) a excepción del: a) tiempo empleado en los módulos que pasó de una sesión de 50 minutos a dos sesiones de 60 minutos, b) empleo del aprendizaje cooperativo en todas las sesiones como metodología de apoyo y, c) realización de dinámicas de grupo para favorecer el conocimiento e implicación del alumnado participante.

El programa fue impartido por las coordinadoras del programa y las colaboradoras del S.A.P. A la finalización del curso académico 2010/11 se realizaron una serie de modificaciones en el programa de afrontamiento, a tener en cuenta en el siguiente curso académico 2011/12, tales como:

- Difusión y captación del alumnado en las Jornadas de Bienvenida de la Facultad de Psicología.

- Agrupación de módulos y eliminación de algunos contenidos repetitivos.

- Disminución del número de plazas del alumnado a 40 participantes por año.

- Reducción de la duración de los módulos de 2 horas a una 1 hora semanal.

- Aplicación del programa en el primer cuatrimestre del curso académico 2011/12.

- Aplicación de la batería de cuestionarios tan sólo al alumnado que continuara en el programa, es decir, al alumnado que estaría en segundo del Grado de Psicología.

- Evaluación del alumnado de primero mediante la *Escala de Afrontamiento para Adolescentes* (ACS), cuestionario que forma parte del manual “The best of coping”.

- Introducción de registros de observación para los coordinadores específicos y para el alumnado tutor que le aportaría un mayor enriquecimiento metodológico y vivencial a la experiencia.

- Realización de algunas de las actividades al aire libre y empleo contextualizado de actividades acorde con las necesidades del alumnado.

- Elaboración de guiones y presentaciones de apoyo a las sesiones del programa.

- Establecimiento de diferentes fases a seguir en el programa.

- A la finalización de cada curso académico 2011/12, se consensuarían los instrumentos de evaluación y seguimiento, y se revisarían los participantes que continuarían en la experiencia para, posteriormente, hacer una adecuada distribución de la participación en el programa.

Además de estas modificaciones, las diferentes personas que participaron en la aplicación y desarrollo del programa realizaron una serie de aportaciones, tales como:

- Inclusión de la tutoría de iguales como método de aprendizaje cooperativo dentro del diseño metodológico de intervención. La tutoría de iguales la llevaría a cabo el alumnado durante 1º del Grado de Psicología, y que continuase participando en 2º del Grado de Psicología. Para ello, se establecieron una serie de objetivos y una formación específica, enfocados en el alumnado tutor. Al comienzo del curso se debía llevar a cabo el emparejamiento del alumnado tutor-tutelado, mediante una dinámica realizada por las coordinadoras del G.O.U.

- Elección de un nombre para el programa mediante un concurso entre el alumnado asistente.

- Elección de un logotipo elaborado por una colaboradora externa al programa, Esther Mª Espinosa Garzón. La autora trasmite, junto al logotipo, el siguiente argumento “*existe la necesidad de mirar dentro de nosotros con sinceridad para poder crecer...Por ello reflejo un espejo... es un trabajo en el que nos aceptamos como somos y aprendemos a querernos...Por ello aparece la mano extendida...y es un camino que tenemos que*

recorrer a lo largo de nuestras vidas...Por ello el muñeco tiene un camino que termina en sí mismo...”.

- Creación de un e-mail propio del programa ya que, hasta ese momento, se había empleado el correo del G.O.U. (programaafrentamientofp@gmail.com).

- Diferenciación de los “roles de participación” en el programa: el alumnado de 1º participaría como asistente, el alumnado de 2º como tutor/a, y el alumnado colaborador del S.A.P. como monitor/a. Por lo tanto, se amplió la población diana y los destinatarios del programa serán el alumnado novel y el alumnado de segundo curso de Grado de Psicología.

- El alumnado que colaborará en el programa de afrontamiento, a partir de 2º del Grado de Psicología, podía obtener reconocimiento de hasta dos créditos por curso académico por “*actividades de voluntariado en los grupos de orientación universitaria de cada centro...*”, tal como figura en los criterios de reconocimiento de créditos en los estudios de grado por la realización de actividades universitarias culturales, deportivas, solidarias y de cooperación de la Universidad de Málaga (UMA). Para este reconocimiento, el alumnado debía justificar, mediante documento acreditativo, el número de horas dedicadas a la acción voluntaria (Universidad de Málaga, 2012).

6.2.1.2. Análisis descriptivos y comparación de medias de las variable personales

A continuación se presentan los resultados de los análisis de cada una de las variables personales evaluadas (Estrés Percibido, Estilos y Estrategias de Afrontamiento, Manifestación del Estrés, Autoeficacia General, Habilidades Sociales y Ansiedad Estado-Rasgo) en el alumnado participante en el programa de afrontamiento (grupo experimental, N = 67) y no participante (grupo control, N = 16), al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11.

Escala de Estrés Percibido (Estrés Percibido)

En la Tabla 21 se muestran las medias y las desviaciones típicas del Estrés Percibido por el alumnado participante en el programa de afrontamiento (grupo experimental) y el alumnado no participante (grupo control), que cursaba 1º del Grado de Psicología, al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11.

Una vez conocidas las medias, se aplicó la *U* de Mann-Whitney de comparación de dos muestras independientes que permitió comprobar si había diferencias en la percepción del Estrés entre el grupo control y el experimental.

Tabla 21

Estrés Percibido por el grupo control y experimental del alumnado de 1º del Grado de Psicología (N=83), al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11

	Al inicio (octubre 2010)				A la finalización (junio 2011)			
	G. Control N=16		G. Experimental N=67		G. Control N=16		G. Experimental N=67	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Estrés percibido								
PSS	27.50	8.80	25.34	9.19	22.87	7.19	20.55	6.78

Los resultados obtenidos reflejan que no existen diferencias significativas entre ambos grupos al inicio, ni a la finalización del curso académico 2010/11.

Además, una vez aplicada la prueba *U* de Mann-Whitney para comprobar las posibles diferencias entre chicos y chicas en la percepción del Estrés, los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre ambos sexos, en el grupo experimental, al inicio ni a la finalización del curso académico 2010/11.

Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Estilos y Estrategias de Afrontamiento)

Durante el curso académico 2010/11 se llevaron a cabo evaluaciones pre (al inicio del curso académico) y post (a la finalización del curso académico) del uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento por el alumnado participante en el programa de

afrontamiento (grupo experimental) y el alumnado no participante (grupo control), que cursaba 1º del Grado de Psicología. En la Tabla 22 se muestran las medias y las desviaciones típicas del de cada uno de los Estilos y Estrategias de Afrontamiento para los dos grupos durante el curso académico 2010/11.

Tabla 22

Estilos y Estrategias de Afrontamiento de los grupos control y experimental del alumnado de 1º del Grado de Psicología (N=83), al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11

	Al inicio (Octubre 2010)				A la finalización (Junio 2011)			
	G. Control N=16		G.Experimental N= 67		G. Control N=16		G. experimental N=67	
Estilos y Estrategias de Afrontamiento	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<i>Dirigido a la resolución de problemas</i>	70.12	9.79	68.34	9.12	71.06	9.62	71.34	8.65
Buscar diversiones relajantes	70.43	15.85	74.70	15.48	75.68	15.80	76.89	16.95
Esforzarse y tener éxito	74.75	13.04	74.92	11.15	70.75	11.65	74.44	11.54
Distracción física	64.75	25.75	54.53	21.36	69.56	24.84	60.38	21.13
Fijarse en lo positivo	66.25	12.58	62.76	12.68	66.56	12.34	67.68	13.06
Concentrarse en resolver el problema	75.50	14.59	74.38	14.03	77.25	12.95	78.32	11.35
<i>Afrontamiento en relación con los demás</i>	79.81	13.65	78.08	12.57	79.25	12.54	81.91	13.27
Buscar apoyo espiritual	32.81	7.06	39.17	11.92	35.62	6.29	37.98	9.04
Invertir en amigos íntimos	65.00	12.77	62.14	14.91	61.25	14.65	62.44	15.8
Buscar ayuda profesional	58.75	15.32	53.50	17.36	57.18	18.07	62.16	21.58
Buscar apoyo social	73.50	14.59	73.49	15.15	73.75	15.17	78.50	15.17
Buscar pertenencia	71.00	13.18	68.17	13.88	70.00	12.39	68.53	13.95
Acción social	45.62	10.78	42.98	13.65	42.50	12.63	38.02	11.40
<i>Afrontamiento improductivo</i>	89.18	10.87	82.95	14.36	82.81	15.35	74.58	13.59
Autoinculparse	65.62	19.73	59.32	17.42	56.56	20.47	53.88	17.49
Hacerse ilusiones	61.00	9.85	58.44	14.40	55.75	12.93	49.49	15.12
Ignorar el problema	36.56	11.50	35.14	13.81	36.25	10.87	33.73	12.13
Falta de afrontamiento	44.25	13.02	42.20	14.34	39.25	14.83	35.52	11.02
Preocuparse	81.50	11.76	76.23	12.74	78.25	11.49	70.68	13.65
Reservarlo para sí	54.06	20.18	49.40	18.98	51.56	19.55	43.43	15.35
Reducción de la tensión	45.00	13.66	39.82	12.63	45.00	13.66	37.79	11.19

A pesar de que se cumplían los supuestos de normalidad y homocedasticidad necesarios para utilizar t de Student, teniendo en cuenta el tamaño de ambas muestras, se consideró más oportuno aplicar la prueba de U de Mann-Whitney de comparación de dos muestras independientes, que permitió comprobar si había diferencias en el uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento entre el grupo control y el experimental.

Respecto a los Estilos de Afrontamiento, los resultados arrojan significación estadística tan solo en el empleo del estilo “Afrontamiento Improductivo”, al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11. En primer lugar, al *inicio del curso académico*, los resultados muestran que se han encontrado diferencias significativas en el uso del estilo “Afrontamiento Improductivo”, U de Mann Whitney = 355.500, $z = -2.08$, $p < .037$, $r = .23$, donde el grupo control obtiene puntuaciones más altas en el empleo de este estilo que el grupo experimental, con un tamaño de efecto mediano. En segundo lugar, a la *finalización del curso académico*, los resultados evidencian que existen diferencias significativas en el uso del estilo “Afrontamiento Improductivo”, U de Mann Whitney = 342.000, $z = 2.24$, $p < .02$, $r = .25$, donde el grupo control obtiene mayor puntuaciones que el grupo experimental, con un tamaño de efecto mediano.

En cambio, no se han encontrado diferencias significativas en los otros dos Estilos de Afrontamiento (“Dirigido a la resolución del problema” y “Afrontamiento en relación con los demás”), al inicio ni a la finalización del curso académico 2010/11.

Aunque no se han encontrado diferencias significativas en el uso del estilo “Afrontamiento en Relación con los Demás”, sí se han hallado diferencias significativas, al inicio del curso académico, en una de las estrategias que lo componen, en concreto “Buscar Apoyo Espiritual”, U de Mann Whitney = 340.500, $z = -2.32$, $p < .02$, $r = .25$, donde el grupo experimental obtiene puntuaciones más altas que el grupo control, con un tamaño del efecto mediano.

Además, se ha encontrado diferencias significativas en una de las estrategias de afrontamiento del estilo “*Afrontamiento Improductivo*” a la finalización del curso académico, concretamente, en “Preocuparse”, U de Mann Whitney = 360.000, $z = -1.97$, $p < .04$, $r = .22$, donde el grupo control obtiene puntuaciones más altas que el grupo experimental, con un tamaño de efecto mediano.

Por último, los resultados muestran que no existen diferencias significativas en las estrategias del estilo “*Dirigido a la Resolución del Problema*”.

Por otro lado, se aplicó la U de Mann-Whitney de comparación de dos muestras independientes para analizar las posibles diferencias significativas entre chicos y chicas en el uso de *Estilos y Estrategias de Afrontamiento*, tan sólo en el grupo experimental. .

En relación a los *Estilos de Afrontamiento*, los resultados muestran que solamente se han encontrado diferencias significativas en el uso del “Afrontamiento Improductivo” a la finalización del curso académico, U de Mann Whitney = 210.000, $z = -2.23$, $p < .02$, $r = .24$, donde las chicas obtiene puntuaciones medias más altas que los chicos, con un tamaño de efecto mediano. En cambio, no se han encontrado diferencias significativas en los otros dos Estilos de Afrontamiento, al inicio ni a la finalización del curso académico 2010/11.

Aunque no se han encontrado diferencias significativas en el uso del estilo “*Dirigido a la Solución de Problemas*”, sí se han hallado diferencias significativas, a la finalización del curso académico, en una de las estrategias que lo compone, en concreto, “Buscar Diversiones Relajantes”, U de Mann Whitney = 226.500, $z = -1.99$, $p < .04$, $r = .24$, donde las chicas obtienen puntuaciones más altas que los chicos, con un tamaño de efecto mediano. Además, en el estilo “*Afrontamiento en Relación con los Demás*” los resultados muestran que existen diferencias significativas a la finalización del curso académico en la estrategias “Buscar Ayuda Profesional”, U de Mann Whitney = 196.000, $z = -2.46$, $p < .01$, $r = .30$, donde las chicas obtienen puntuaciones más altas que los chicos,

con un tamaño del efecto mediano. Por último, en relación al estilo “*Afrontamiento Improductivo*”, los resultados muestran que existen diferencias significativas, al inicio y a la finalización del curso académico, en la estrategia “Reducción de la Tensión”. Al inicio del curso académico, las chicas obtienen puntuaciones más altas que las chicos, con un tamaño del efecto mediano, U de Mann Whitney = 219.500, $z = -2.10$, $p < .03$, $r = .26$. Respecto a la finalización del curso, de nuevo los chicos obtienen puntuaciones más altas que las chicas, con un tamaño del efecto mediano, U de Mann Whitney = 183.000, $z = -2,68$, $p < .00$, $r = .33$.

Student Stress Inventory-Stress Manifestations (Manifestación del Estrés)

En la Tabla 23 se muestran las medias y las desviaciones típicas de la Manifestaciones del Estrés por el alumnado participante en el programa de afrontamiento (grupo experimental) y el no participante (grupo control) de 1º de Grado de Psicología, al inicio y a la finalización del curso 2010/11.

Tabla 23

Manifestaciones del Estrés del grupo control y experimental del alumnado de 1º del Grado de Psicología (N=83), al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11

	Al inicio (Octubre 2010)				A la finalización (Junio 2011)			
	G. Control N=16		G. Experimental N=67		G. Control N=16		G. Experimental N=67	
<i>SSI-SM</i>	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Manifestaciones emocionales	29.00	7.46	28,04	6,74	25.64	6.60	23.3	6.42
Manifestaciones Fisiológica	12.26	3.91	11.47	3.35	10.75	4.00	9.78	2.72
Manifestaciones conductuales	11.00	2.25	10.72	2.58	9.46	1.95	10.37	2.73
<i>Manifestación Global</i>	51.92	11.86	50.12	10,66	45.76	11.53	43.34	9.11

Tras aplicar la prueba *U* de Mann-Whitney los resultados reflejan que no existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en la Manifestación del Estrés, al inicio ni a la finalización del curso académico 2010/11.

Además, una vez aplicada la prueba *U* de Mann-Whitney para comprobar las posibles diferencias entre chicos y chicas en la Manifestación del Estrés, los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre ambos sexos, en el grupo experimental, al inicio ni a la finalización del curso académico 2010/11.

Escala de Autoeficacia General (Autoeficacia General)

La Tabla 24 muestra los estadísticos descriptivos de la Autoeficacia General percibida por el alumnado participante en el programa de afrontamiento (grupo experimental) y el alumnado no participante (grupo control) de 1º del Grado de Psicología, al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11.

Tabla 24

Autoeficacia General percibida por el grupo control y el experimental del alumnado de 1º del Grado de Psicología (N=83), al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11

	Al inicio (Octubre 2010)				A la finalización (Junio 2011)			
	G.Control		G.Experimental		G.Control		G.Experimental	
	N=16		N=67		N=16		N=67	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<i>Autoeficacia General</i>	29.00	3.96	29.29	4.13	29.12	5.12	30.38	3.81

Tras aplicar la prueba *U* de Mann-Whitney para comprobar las posibles diferencias en la percepción de la Autoeficacia General del alumnado del grupo experimental y el grupo control, los resultados reflejan que no existen diferencias significativas entre ambos grupos, al inicio ni a la finalización del curso académico 2010/11.

Escala de Habilidades Sociales (Habilidades Sociales)

Otra de las variables personales evaluadas fue las Habilidades Sociales del alumnado de 1º del Grado de Psicología que había participado en el programa de afrontamiento (grupo experimental) y el que no había participado (grupo control), al inicio (pre) y al finalizar (post) el curso académico 2010/11. La Tabla 25 muestra las medias y las desviaciones típicas para ambos grupos y en ambos periodos de tiempo.

Tabla 25

Habilidades Sociales del grupo control y el experimental del alumnado de 1º de Psicología (N=83), al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11

	Al inicio (Octubre 2010)				A la finalización (Junio 2011)			
	G. Control N=16		G.Experimental N=67		G. Control N=16		G.Experimental N=67	
<i>Factores</i>	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Factor I: Autoexpresión en situaciones sociales	20.26	5.33	22.12	4.51	20.92	6.35	23.25	4.70
Factor II: Defensa de los propios derechos como consumidor	12.50	3.30	13.2	2.82	11.71	3.04	13.77	2.80
Fase III: Expresión de enfado o disconformidad	11.00	2.78	11.98	2.35	11.00	3.03	13.22	2.39
Fase IV: Decir no y cortar interacciones	14.68	4.40	16.6	3.72	15.18	3.98	17.83	3.01
Fase V: Hacer peticiones	10.06	3.23	10.69	2.40	13.31	2.57	14.40	2.63
Fase VI: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	11.26	2.12	12.38	3.55	11.93	3.54	12.89	3.32
<i>EHS Global</i>	78.07	17.47	87.14	14.11	84.14	19.30	95.71	12.86

Una vez aplicada la *U* de Mann-Whitney los resultados reflejan que no existen diferencias significativas en la percepción de “Habilidades Sociales” entre el grupo experimental y el grupo control, al inicio ni a la finalización del curso académico 2010/11.

Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (Ansiedad Estado-Rasgo)

La Tabla 26 muestra las medias y las desviaciones típicas de la percepción de Ansiedad Estado-Rasgo del alumnado de 1º del Grado de Psicología que había participado en el programa de afrontamiento (grupo experimental) y el que no había participado (grupo control), al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11.

Tabla 26

Ansiedad E-R del grupo control y el experimental del alumnado de 1º de Psicología (N=83), al inicio y a la finalización del curso académico 2010/11

	Al inicio (Octubre 2010)				A la finalización (Junio 2011)			
	G. Control N=16		G.Experimental N=67		G. Control N=16		G.Experimental N=67	
<i>Ansiedad E-R</i>	M	DT	M	DT	M	DT	M	DTA
Ansiedad Estado	39.26	12.64	39.71	10.92	45.30	11.18	43.65	10.07
Ansiedad Rasgo	14.26	3.30	14.34	3.92	15.53	2.06	15.63	2.34

Una vez aplicada la prueba *U* de Mann-Whitney los resultados muestran que no existen diferencias significativas en la percepción de la Ansiedad E-R entre el grupo experimental y el grupo control, al inicio ni a la finalización del curso académico 2010/11.

6.2.2. Fase 2 (cursos académicos 2011/12 y 2012/13)**6.2.2.1. Implementación y modificaciones en el programa de afrontamiento.**

Durante el curso académico 2011/12 se aplicaron los ajustes propuestos al final del curso académico anterior. Además, se introdujeron nuevas modificaciones, tales como:

- “Organización jerárquica” de los roles de participación (coordinación general, coordinación específica, tutoría y asistentes), debido a la necesidad de una coordinación constante entre todos los participantes y el establecimiento de un adecuado plan de seguimiento.

- Aplicación compartida del programa por los colaboradores del S.A.P., que impartieron la parte teórica, y los tutores/as que impartieron la parte práctica.

- Elaboración de dos manuales de trabajo, uno para la coordinación específica y otro para los tutores/as.

- Inclusión de los registros de observación para los roles de coordinación específica y tutoría.

- Establecimiento de un contrato de participación en el programa para el alumnado novel con el objetivo de fijar la obligatoriedad de acudir al 70% de las horas para recibir el diploma de asistencia, y la realización de una reflexión semanal sobre lo trabajado en cada sesión.

- Aplicación de la batería de cuestionarios al alumnado que continuó en 2º del Grado de Psicología durante el mes de febrero.

- Inclusión de un informe personal a la finalización del curso académico sobre la evolución observada en el alumnado novel.

A la finalización del curso académico 2011/12 se propuso para el siguiente curso académico 2012/13 “una prueba piloto” para la adaptación definitiva del programa de afrontamiento, a partir de ahora Afronta-T. Para ello, se realizaron las siguientes modificaciones:

- Realización de más actividades prácticas individuales y/o grupales a la hora de trabajar los contenidos de cada sesión. Las actividades prácticas debían basarse en ejemplos cercanos a su vida diaria y en la expresión de sus propias vivencias mediante reflexiones individuales y conjuntas.

- Elaboración de la adaptación definitiva de Afronta-T durante el primer semestre del siguiente curso académico 2012/13. Esta adaptación precisaría de un debate conjunto de todos los participantes con alto grado de implicación, junto a la coordinación general.

- Aplicación del programa durante el segundo semestre del curso académico 2012/13.

- Realización de una sesión preparatoria semanal de cada módulo durante el período de impartición.

- Sustitución del concepto de “jerarquía de participación” por el de “rol de participación”.

- Impartición de Afronta-T por parte del alumnado colaborador del S.A.P. y el alumnado que continuara en el programa durante 3º del Grado de Psicología.

- Consideración del sentimiento de pertenencia al grupo como elemento favorecedor de las habilidades propias del rol de monitor/a.

A lo largo del curso académico 2012/13 se tuvieron en cuenta todas las indicaciones reflejadas anteriormente. Además, se consiguió una adaptación definitiva del programa cercana a las necesidades y realidades del alumnado. A su vez, se logró que el alumnado participante en diferentes roles mostrara el citado sentimiento de pertenencia al grupo. Para ello, las coordinadoras trabajaron con los monitores/as diferentes dinámicas de grupo, reflexiones conjuntas, debates, etc. a lo largo de todo el curso académico.

Durante este curso académico 2012/13 se llevó a cabo la difusión de Afronta-T en la Jornada de Puertas Abiertas de la Universidad de Málaga.

A la finalización del curso, se realizaron unas pequeñas modificaciones que completaron la adaptación definitiva de Afronta-T, tales como:

- Cambio y unificación de algunos de los módulos.

- Organización de cada módulo en: manual/guión de impartición de monitor, manual del asistente, presentación, mapa conceptual y relación de los recursos necesarios para impartirlo.
- Estructuración de las sesiones en actividades de reflexión individual, reflexión grupal y dinámicas de grupo.
- Seguimiento de la evolución de cada grupo por su monitor/a correspondiente.
- Formación específica según roles incidiendo, especialmente, en sus habilidades de liderazgo y comunicación.

6.2.2.2. Análisis descriptivo y comparación de medias del uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento

La muestra de participación inicial del curso académico 2011/12, descrita en el apartado del método, estuvo compuesta por 40 alumnos y alumnas. En la primera sesión del programa se aplicó al alumnado participante la prueba ACS. A la finalización de este curso académico 2011/12 se volvió a aplicar dicha prueba a 22 alumnos y alumnas, aquellos que habían continuado en el programa. Por lo tanto, en el análisis de las evaluaciones pre y post de esta variable se han tenido en cuenta los resultados de estos 22 participantes. En estas evaluaciones se calculó la media de esta variable para muestras relacionadas en cada momento de la evaluación (Tabla 27).

A pesar de que se cumplían los supuestos de normalidad y homocedasticidad necesarios, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra y siendo un mismo grupo, se aplicó la prueba W de Wilcoxon de comparación de dos muestras relacionadas, ya que es una prueba que permite analizar las posibles diferencias entre el pre y el post en el uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento, una vez que el alumnado ha participado en Afronta-T.

Tabla 27

Estilos y Estrategias de Afrontamiento del alumnado participante en Afronta-T de 1º del Grado de Psicología (N=22), al inicio y a la finalización del curso académico 2011/12

	Alumnado 2011/12			
	Inicio N= 22		Finalización N= 22	
Estilos y Estrategias de Afrontamiento	M	DT	M	DT
Dirigido a la resolución de problemas	71.40	9.66	73.63	10.30
Buscar diversiones relajantes	71.27	19.99	76.68	18.13
Esforzarse y tener éxito	80.00	9.79	75,81	8.41
Distracción física	60.13	19.87	63.31	22.29
Fijarse en lo positivo	65,00	15.73	72.04	13.68
Concentrarse en resolver el problema	78.54	12.31	81.09	10.63
Afrontamiento en relación con los demás	83.86	11.98	84.45	9.05
Buscar apoyo espiritual	39.31	12.37	37.95	6.29
Invertir en amigos íntimos	69.63	14.74	67.63	12.33
Buscar ayuda profesional	60.22	17.28	62.27	21.42
Buscar apoyo social	77.63	16.12	48.86	13.62
Buscar pertenencia	71.63	13.05	68.54	10.12
Acción social	46.13	15.11	48.86	13.62
Afrontamiento improductivo	79.40	13.14	67.86	12.14
Autoinculparse	56.13	16.89	45.90	13.68
Hacerse ilusiones	52.36	14.39	46.54	12.68
Ignorar el problema	30.22	9.57	27.50	6.68
Falta de afrontamiento	38.36	11.22	33.09	9.88
Preocuparse	77.81	12.93	68.00	12.82
Reservarlo para sí	47.04	13.77	36.13	11.74
Reducción de la tensión	42.36	9.84	36.18	12.12

Respecto a los Estilos de Afrontamiento, evaluados durante el curso académico 2011/12, los resultados arrojan significación estadística tan sólo en el empleo del estilo “Afrontamiento Improductivo”, $Z = -3.49$, $p < .00$, $r = .74$, donde el alumnado de primero del Grado de Psicología del curso académico 2011/12 obtiene una puntuación menor a la finalización que al inicio de dicho curso, con un tamaño de efecto grande. En relación al uso de las Estrategias de Afrontamiento tan sólo existen diferencias significativas en algunas estrategias del estilo “*Afrontamiento Improductivo*”, como son “Preocuparse”, $Z = -2.56$, $p < .01$, $r = .55$, “Falta de Afrontamiento”, $Z = -2.54$, $p < .01$, $r = .54$, “Reducción de la Tensión”, $Z = -2.14$, $p < .03$, $r = .46$ y “Autoinculparse”, $Z = -2.36$, $p < .01$, $r = .50$,

donde el alumnado obtiene puntuaciones más altas al inicio que a la finalización del curso, con un tamaño del efecto grande para todas las estrategias.

Una vez extraídas las medias generales, se procede a obtener las medias de los chicos y chicas en el uso de los Estilos y Estrategias de Afrontamiento en el inicio y a la finalización del curso académico 2011/12 (Tabla 28).

Tabla 28

Estilos y estrategias de Afrontamiento de los grupos control y experimental del alumnado de 1º del Grado de Psicología (N=22), al inicio y a la finalización del curso académico 2011/12 en función del sexo

Estilos y Estrategias de Afrontamiento	Alumnado 2011/12							
	Chicos N=5		Chicas N= 17		Chicos N=5		Chicas N=17	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Dirigido a la resolución de problemas	75.40	10.26	70.23	9.47	79.80	11.69	71.82	9.48
Buscar diversiones relajantes	64.40	24.94	73.29	18.70	82.60	19.42	74.94	17.97
Esforzarse y tener éxito	83.20	10.73	79.05	9.64	76.00	11.66	75.76	7.67
Distracción física	63.00	16.41	59.29	21.16	78.40	20.04	58.88	21.44
Fijarse en lo positivo	69.00	19.49	63.82	14.95	78.00	9.08	70.29	14.52
Concentrarse en resolver el problema	90.40	7.26	75.05	11.36	88.80	12.13	78.82	9.35
Afrontamiento en relación con los demás	75.80	17.68	86.23	9.16	85.20	5.80	84.23	9.95
Buscar apoyo espiritual	42.00	24.39	38.52	7.01	35.00	3.53	38.82	6.73
Invertir en amigos íntimos	62.40	20.11	71.76	12.76	66.40	7.79	68.00	13.56
Buscar ayuda profesional	57.00	19.23	61.17	17.18	65.00	23.18	61.47	21.56
Buscar apoyo social	58.40	20.31	83.29	9.40	83.20	7.69	82.11	12.49
Buscar pertenencia	67.20	16.58	72.94	12.12	68.80	8.67	68.47	10.75
Acción social	45.00	15.81	46.47	15.38	53.00	14.83	47.64	13.47
Afrontamiento improductivo	75.00	13.54	80.70	13.16	62.00	18.39	69.58	9.74
Autoinculparse	47.00	10.36	58.82	17.72	41.00	21.90	47.35	10.76
Hacerse ilusiones	51.20	20.66	52.70	12.82	37.60	12.83	49.17	11.72
Ignorar el problema	30.00	12.74	30.29	8.92	29.00	8.21	27.05	6.38
Falta de afrontamiento	32.00	12.00	40.23	10.62	31.20	15.33	33.64	8.25
Preocuparse	75.20	20.86	78.58	10.38	60.80	10.73	70.11	12.89
Reservarlo para sí	53.00	18.23	45.29	12.30	36.00	14.31	36.17	11.39
Reducción de la tensión	37.60	6.06	43.76	10.43	33.60	20.31	36.94	9.33

No se encontraron diferencias significativas entre los chicos y chicas al inicio y a la finalización del curso académico 2011/12 en el uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento. Sin embargo, tras aplicar la prueba W de Wilcoxon, los resultados muestran que existen diferencias significativas entre las propias chicas en su uso del estilo “Afrontamiento Improductivo”, $Z = -3.23$, $p < .01$, $r = .69$, donde obtienen puntuaciones más altas al inicio que a la finalización del curso académico, con un tamaño de efecto grande. Sin embargo, no se ha encontrado diferencias significativas en ninguna de las Estrategias de Afrontamiento.

6.2.2.3. Análisis de medias repetidas de las variables personales del alumnado que ha participado en el programa de afrontamiento, al inicio y a la finalización de los cursos académicos 2010/11 y en Febrero de 2012.

Para conocer el posible efecto del programa de afrontamiento en el alumnado que había participado, se aplicó la prueba de Friedman de medias repetidas en todas las variables personales evaluadas a principio y al final del curso académico 2010/11 y en Febrero de 2012 (Estrés Percibido, Estilo y Estrategias de Afrontamiento, Manifestación de Estrés, Autoeficacia General, Habilidades Sociales y Ansiedad Estado-Rasgo)

Como en ocasiones anteriores, a pesar de que se cumplían los supuestos de normalidad y homocedasticidad necesarios, se consideró más oportuno, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, utilizar la prueba de Friedman de medidas repetidas frente a un ANOVA de medidas repetidas

Los resultados arrojan significación estadística tan sólo en dos variables, Estrés Percibido, $\chi^2_{(16)} = 6.636$, $p = .035$, y Ansiedad Rasgo, $\chi^2_{(16)} = 12.215$, $p = .002$. Tras realizar el análisis post-hoc con la prueba de Wilcoxon para el Estrés Percibido se observaron diferencias entre el inicio y la finalización del curso académico 2010/2011 ($Z =$

-2.36, $p = .018$, $r = .56$), y entre el inicio del curso académico 2010/12 y Febrero de 2012 ($Z = -2.17$, $p = .030$, $r = .51$) con un tamaño de efecto grande. No se encontraron diferencias significativas entre la finalización del curso académico 2010/2011 y Febrero de 2012.

Tras realizar el análisis post-hoc con la prueba de Wilcoxon para la Ansiedad Rasgo se observaron diferencias entre el inicio del curso académico 2010/12 y Febrero de 2012 ($Z = -1.99$, $p = .046$, $r = .48$) ya que se ha obtenido puntuaciones más altas en el 2011/12 que al inicio del 2010/11, con un tamaño de efecto medio. En el resto de las variables no se evidencia ninguna significación estadística entre ningunos de los tres momentos de evaluación.

6.2.3. Fase 3 (Curso académicos 2013/14 y 2014/15)

6.2.3.1. Aplicación de Afronta-T

Durante el curso académico 2013/14 se llevó a cabo la aplicación de Afronta-T con una valoración positiva de los implicados, como aparece reflejado en los resultados del DAFO, que se muestra posteriormente. Además, durante este curso académico se realiza la primera transferencia de la experiencia a otra facultad, concretamente al ETSI Telecomunicaciones de la Universidad de Málaga donde se impartió la formación específica del alumnado tutor.

Un objetivo complementario fue el desarrollo de la autonomía en la gestión de los grupos por parte de las monitoras, máxime cuando no se contaba con la colaboración del S.A.P. Esta experiencia aporta un aspecto a mejorar dentro del programa “el desarrollo de la tutoría de iguales”, ya que su funcionamiento no fue el esperado ya que la demanda del alumnado tutelado no estuvo acorde con las expectativas del alumnado tutor, es decir, la participación fue escasa.

Por ello, se plantea un cronograma a seguir por todos los tutores y tutoras. Además, se observa la necesidad de ampliar la formación llevada hasta este momento. Por ello, durante el curso académico 2014/15, se elabora el paquete de formación para los roles de participación en Afronta-T.

Además, durante este curso académico, se continúa la transferencia de la experiencia mediante la formación del alumnado tutor en el centro ETSI Telecomunicaciones, y en la Facultad de Estudios Sociales y de Trabajo Social de la Universidad de Málaga. A su vez, comentar que se introduce la colaboración con el “Máster de Coaching Personal y Grupal”, que consistió en el entrenamiento de habilidades, coordinado por un alumno de dicho Máster.

Por último, esta experiencia comenzó centrada en el alumnado novel y en el uso de un manual, pero con el paso del tiempo la experiencia ha llevado a considerar Afronta-T como una visión integral, teniendo en cuenta no solamente al alumnado que ingresa por primera vez en el mundo universitario, sino considerando como primordial el rol del alumnado de 2º y últimos cursos (3º y 4º) y el papel que han desempeñado las coordinadoras del mismo. Por lo tanto, Afronta-T engloba la experiencia en los cuatro cursos académicos y, se debe tener en cuenta las necesidades, formaciones, recursos, etc. para que la experiencia sea posible en cada curso académico.

6.2.3.2. Evolución del programa Afronta-T

Como se ha comentado, el programa de afrontamiento ha ido sufriendo modificaciones a lo largo de los cinco cursos académicos mencionados (2010-2015), fundamentalmente, en los módulos, contenidos, temporalización, fases, carteles, difusión, instrumentos de apoyo y el paquete de formación. A continuación, se concretan algunas de estas modificaciones.

Módulos y contenidos

Algunos de los módulos del programa de afrontamiento, al modificarse los contenidos, se unificaron y al mismo tiempo se cambiaron algunos de los títulos de los módulos. En la Tabla 29 se observa la evolución de los contenidos a lo largo de su implantación durante los diferentes cursos académicos (2010/2015).

Tabla 29

Evolución en los contenidos del programa Afronta-T.

<i>Curso 2010/11</i>	<i>Curso 2011/12 y 2012/13</i>	<i>Cursos 2013/14 y 2014/15</i>
Módulo 1: Mapa de afrontamiento.	Módulo 1: Mapa de afrontamiento.	<i>Módulo 1: ¿Afrontamos?</i>
Módulo 2: Pensamiento bueno.	Módulo 2: Pensamiento bueno.	Módulo 2: Pensamiento bueno.
Módulo 3: Ir por el mal camino.	Módulo 3: Ir por el mal camino.	Módulo 3: Buscando el mejor camino.
Módulo 4: Llevarse bien con los demás.	Módulo 4: Llevarse bien con los demás.	Módulo 4: Llevarse bien con los demás.
Módulo 5: Pedir ayuda	Módulo 5: Pedir ayuda	Módulo 5: Pedir ayuda
Módulo 6: Resolver el problema.	Módulo 6: Resolver el problema y toma de cesiones.	Módulo 6. Nuestros problemas
Módulo 7: Tomar decisiones.	Módulo 7. Marcarse objetivos y conseguirlos	Módulo 7. Nuestros objetivos y nuestro tiempo
Módulo 8: Marcarse objetivos	Módulo 8. Administración del tiempo.	
Módulo 9: Conseguir objetivos.		
Módulo 10: Administración del tiempo.		
Gymkana: “La búsqueda del tesoro”	Gymkana: “La búsqueda del tesoro”	Clausura del programa: - entrega de diplomas. - concurso de talentos.
Clausura del programa: entrega de diplomas.	Clausura del programa: entrega de diplomas.	

Como se observa, la evolución del programa ha derivado a una adaptación “definitiva” del mismo en relación a los contenidos. La adaptación concluye en un programa formado por siete módulos y una clausura donde se entrega los diplomas y en la que se realiza un concurso de talentos. Este concurso consiste en que el alumnado representa o realiza, delante de todos los compañeros y compañeras, algo que valora como

un talento propio, por ejemplo tocar un instrumento y el público valora la actuación de cada uno de los participantes.

Temporalización del programa

La temporalización de Afronta-T ha estado marcada por tres momentos claves: la implementación, el momento de la adaptación y la formación en los roles de participación. En la Tabla 30 se observa dicha evolución a lo largo de los cinco cursos académicos en los que ha sido aplicado (2010-2015). Se debe destacar que una de las amenazas detectadas durante su desarrollo fue un tiempo de duración excesivo.

Por ello, a partir del curso académico 2012/13 se estableció un período de 3 meses para su aplicación. El horario de las sesiones semanales fue consensuado con el alumnado.

Tabla 30

Evolución de la temporalización del programa

<i>Cursos académicos</i>	<i>Implementación</i>	<i>Adaptación</i>	<i>Formación en roles</i>
2010/11	Octubre a Junio	Final de Junio 2011	-
2011/12	Octubre a Marzo	Final de Junio 2012	Tutores: Octubre 2011
2012/13	Febrero a Mayo	Octubre a Noviembre	Tutores: Octubre 2012 Monitores: todo el curso
2013/14	Febrero a Mayo	–	Tutores: Octubre Monitores: No tiene
2014/15	Febrero a Mayo	–	Tutores: Todo el curso Monitores: Todo el curso Coordinación: Comienzo de curso

Fases del programa

Desde el principio del programa se detectó la necesidad de elaborar fases a seguir en el desarrollo del mismo. La Tabla 31 ofrece una visión general de la evolución de dichas fases a lo largo de los cinco cursos académicos (2010/2015).

Tabla 31

Fases a seguir en el programa

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Selección del alumnado que continúa	-	X	X	X	X
Puesta en contacto con el S.A.P.	X	X	X	-	-
Formación del alumnado tutor	-	X	X	X	X
Formación del alumnado monitor	-	-	X	X	X
Formación del alumnado monitor/coordinador	-	-	-	X	X
Difusión y captación del alumnado novel	X	X	X	X	X
Asignación del alumnado tutor/tutelado	X	X	X	X	X
Desarrollo del programa/ módulos	X	X	X	X	X
Evaluación	X	X	X	X	X

Carteles y difusión del programa

El desarrollo del programa ha conllevado la visibilización a través de carteles, recordatorios, etc. semanales con el logotipo del programa. Además, la difusión se ha llevado a cabo a través de las Jornadas de Bienvenida de la Facultad de Psicología. Posteriormente, desde el curso 2012/13, esta difusión también se realizó en las Jornadas de Puertas Abiertas, a través del stand del Grupo de Orientación Universitaria. En este stand se daba información a los orientadores y orientadoras de los centros escolares y al alumnado preuniversitario sobre el GOU en general, y sobre Afronta-T en particular. Además, se ha participado en diferentes Congresos y Jornadas con la presentación de póster (Lino, Muñoz y Bernedo, 2013a; Lino, Muñoz y Bernedo, 2013b) comunicaciones (Muñoz y Lino, 2010; Lino, Muñoz y Bernedo, 2012a; Lino, Muñoz y Bernedo, 2012b) y una comunicación publicada (Lino, 2012).

Instrumentos de apoyo al programa

Un instrumento que facilitó y favoreció la labor de captación y difusión del programa fue la **ficha de inscripción**. En esta ficha el alumnado refleja su nombre, dirección de correo y teléfono, entre otros datos. A su vez, en el curso académico 2011/12 se acompañó de un contrato firmado por el alumnado, donde se le explicaba las condiciones de participación y obtención del diploma al final del programa.

Los **registros de asistencia** de los diferentes participantes tienen la finalidad de dejar constancia de la asistencia de todos los participantes (tutor y asistente). Para el alumnado la ficha de asistencia es necesaria para la obtención del diploma acreditativo de la participación.

Los **manuales de apoyo** al programa, como se ha especificado en los puntos anteriores, ha evolucionado con el desarrollo de Afronta-T, siendo específicos para los distintos roles. El uso de las **TIC** ha supuesto un importante apoyo al desarrollo de Afronta-T. El **correo electrónico** es un recurso que tuvo una gran importancia dentro de Afronta-T, ya que fue un canal de experiencias, difusión, información, y contacto directo personal con los participantes. Por ello, este instrumento tuvo un carácter de “relación interpersonal” entre todos los miembros del programa y, principalmente, entre las coordinadoras y demás participantes. Durante el curso 2010/11, se empleó el correo general del GOU para la experiencia de Afronta-T. A la finalización de este curso se decidió que era necesario un correo exclusivo para la experiencia, ya que permitiría un contacto más rápido y eficaz con el alumnado. A lo largo de esta experiencia, el correo favoreció que las coordinadoras trabajasen, de manera puntual, con algún alumnado ciertos problemas emocionales y personales que le creaban incertidumbre. Por otro lado, el **blog** de Afronta-T comenzó a crearse en el curso académico 2012/13 con la idea de colgar diferentes recursos relacionados con el programa, aunque este recurso no ha evolucionado

todo lo que se esperaba. A su vez, otro de los recursos más utilizado ha sido el **washap**, creándose diferentes grupos de coordinación entre los participantes, según los roles. Este recurso ha favorecido una comunicación más fluida y continua, y una mayor cercanía con el alumnado.

6.2.3.3. Paquete de formación de apoyo al programa

Como se ha comentado anteriormente, durante el curso 2014/15 se elabora un paquete de formación para los roles de participación en el programa. Su elaboración se considera imprescindible para una evolución satisfactoria de Afronta-T, debido a la conveniencia de informar y formar a los participantes en el desempeño de su rol (Tabla 32).

A su vez, como se hace referencia en el apartado del procedimiento del estudio B, durante el curso académico 2014/15, se contó con la colaboración de un alumno del “Máster de Coaching Personal y Grupal” que realizó su Trabajo Fin de Máster dentro del programa. Este alumno realizó una formación complementaria con el alumnado que desempeñó el rol de tutor dentro de Afronta-T.

Esta experiencia abarcó el segundo semestre del curso académico 2014/15, empleando la metodología de aprendizaje interpersonal “coaching”, mediante la cual se pretendió promover el mayor desarrollo personal y profesional de cada estudiante. A lo largo de la misma, se establecieron dos grupos, uno de mañana y otro de tarde, los cuales trabajaron las competencias que deben tener un tutor o tutora.

Tabla 32

Paquete de formación para cada rol de participación en Afronta-T

Rol de participación	Objetivos	Formación Específica
<i>Asistentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el uso de estrategias de afrontamiento productivas y la reducción del estrés. - Promover el proceso de adaptación del alumnado a las demandas universitarias y personales. 	<p><i>Módulo 1:</i> ¿Afrontamos? <i>Módulo 2:</i> Pensamiento bueno. <i>Módulo 3:</i> Buscando el mejor camino. <i>Módulo 4:</i> Llevarse bien con los demás. <i>Módulo 5:</i> Pedir ayuda. <i>Módulo 6:</i> Nuestros problemas. <i>Módulo 7:</i> Nuestros objetivos y nuestro tiempo.</p>
Tutor/as	<ul style="list-style-type: none"> -Adquirir competencias relacionales y comunicativas que sirvan para acompañar/tutelar a alumnado de primer año en su proceso de adaptación a los estudios universitarios. 	<p><i>Módulo 1:</i> Tutoría y liderazgo. <i>Módulo 2:</i> Desarrollo personal y empatía (Nivel I). <i>Módulo 3:</i> Habilidades de comunicación y dinámicas de grupo (nivel I).</p>
<i>Monitores/as</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Adquirir destrezas y competencias comunicativas, emotivas y cooperativas precisas en la aplicación del programa de afrontamiento. -Promover el proceso de adaptación del alumnado a las demandas universitarias y personales. 	<p><i>Módulo 1:</i> Desarrollo personal (Nivel II). <i>Módulo 2:</i> Habilidades de comunicación (Nivel II). <i>Módulo 3:</i> Sentimiento de grupo de trabajo.</p>
<i>Coordinadores/as</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover una actitud positiva ante la vida. -Conocer y trabajar su proyecto de vida. -Promover el proceso de adaptación del alumnado a las demandas universitarias y personales. 	<p><i>Módulo 1:</i> Actitud positiva ante la vida. <i>Módulo 2:</i> Proyecto de vida.</p>

Las competencias que se trabajaron, en el **grupo de mañana**, fueron “*empatía, comunicación, actitud y escucha*” y, en el **grupo de tarde**, “*empatía, vocación, escucha activa, comunicación, y objetividad*”. Dichas competencias fueron consensuadas, previamente, por ambos grupos.

A su vez, este alumno de Máster ha coordinado y acompañado al alumnado tutor en su rol dentro del programa, apoyándolo en su proceso de tutoría.

El alumnado que formaba parte de este grupo de tutoría será monitores en el siguiente curso 2015/16. Además, la formación recibida en el curso académico 2014/15 se

tendrá en cuenta para establecer una continuidad con los contenidos establecidos en el paquete de formación establecido para el rol de monitor.

6.2.3.4. Resultados cualitativos de la implementación y adaptación del programa

La técnica D.A.F.O, los registros de observación, los grupos focales y las reflexiones/diarios de campo del alumnado se han empleado en cada uno de los cursos académicos aportando feedback y propuestas de mejora.

A la finalización de cada curso, la información recogida con dichos instrumentos permitió la elaboración de conclusiones sobre la experiencia de cada curso.

Durante el curso académico 2014/15 se realizó una revisión de las conclusiones anuales cada uno de los instrumentos cualitativos, nombrados anteriormente. Dichas conclusiones constituyeron un D.A.F.O definitivo que fue enviado a todos los participantes en el programa de los cinco cursos académicos.

En la Tabla 33 se muestran las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que conformaron el D.A.F.O definitivo.

Todos los resultados mostrados en este D.A.F.O. están relacionados y concretan los cambios efectuados en el programa a lo largo de su desarrollo durante los cinco cursos académicos (2010/2015). Además, el alumnado que ha participado en todos los roles de participación ha mostrado una visión más real y cercana a las necesidades del alumnado universitario.

Tabla 33

D.A.F.O. final extraído de los instrumentos cualitativos aplicados a lo largo de los cinco cursos académicos (2010-2015)

<u>FORTALEZAS</u>	<u>OPORTUNIDADES</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Contenidos: dinámicos y significativos. 2.- Actividades atractivas e interesantes centradas en una metodología cooperativa. 3.- Relación fluida y cercana entre los participantes. 4.- Motivación de los participantes en sus diferentes roles. 5.- Cercanía y sinceridad de los monitores. 6.- Sentimiento de pertenencia de los participantes hacia el programa. 5.- Continuidad de participación con diferentes roles. 6.- Contacto fluido y cercano entre los participantes. 7.- Formación continua para los participantes. 8.- Adaptación del programa a las necesidades de los participantes del Grado de Psicología. 9.- La tutoría de iguales promueve una mayor seguridad en el alumnado tutelado y el desarrollo de habilidades en el tutor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Obtención de un título a la finalización del programa. 2.- Consecución de los créditos de formación no académica. 3.- Proporciona material para un futuro profesional y personal. 4.- Permite conocer gente nueva y establecer lazos de amistad. 5.- Sentimiento de valía a la hora de desempeñar en el futuro mi profesión como Psicólogo/a. 6.- Promueve una mayor reflexión de mi vida más objetiva y positiva. 7.- Mayor autoconocimiento y desarrollo personal (promueve la expresión de emociones y sentimientos) 8.- Nos enfrentamiento a nuestro futuro personal y académico con una visión de un presente real. 9.- Permite flexibilizar mi mente a la hora de enfrentarme a diferentes roles profesionales. 10.- Aprendizaje sobre cómo trabajar en grupo y coordinarlo. 11.- Desarrollo de habilidades sociales (hablar en público y relaciones sociales).
<u>DEBILIDADES</u>	<u>AMENAZAS</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Escasa formación para los monitores durante los primeros años de aplicación. 2.- La necesidad de adaptarse a imprevistos durante la impartición del programa. 3.- Diseñar y organizar mejor el proceso de tutoría (emparejamiento, formación, sesiones de tutoría, etc.) 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Alto grado de participación durante el primer curso. 2.- Extensión y solape de los contenidos durante los primeros años. 3.- Dificultad para romper psicológicamente con la figura de alumno y pasar a ser monitor/a o coordinador/a. 4.- Miedo a ser evaluado/a por parte de los monitores/as. 5.- Prolongación en el tiempo de la impartición del programa. 6.- Dificultades para encontrar el sentimiento de grupo sin visualizar la jerarquía. 7.- Necesidad de una formación específica para cada rol de participación en el programa.

6.2.3.5. Impacto vital del programa Afronta-T en participantes significativos

En los resultados obtenidos en la Fase 1, en relación a las variables personales, arrojan tan sólo diferencias significativas, entre algunos momentos de evaluación, en las variables Estrés Percibido y Ansiedad-Rasgo.

En este apartado se muestran los resultados obtenidos mediante los instrumentos cualitativos de tres participantes que ha evidenciado una alta participación en el programa Afronta-T. De los mismos se extraen algunas conclusiones sobre el impacto vital del este programa en cada uno de ellos.

Para mostrar estas conclusiones se han concretado diez variables de evaluación que han guiado nuestro discurso y exposición de los resultados: sexo, edad, evolución de su actitud durante el programa, grado de compromiso con la experiencia, atención o colaboración con otros servicios UMA, perspectiva sobre la experiencia vivida, situación profesional actual, obtención de la titulación y perspectiva de futuro.

CASO 1

El Caso 1 lo constituye una **alumna** que **comenzó su participación** en Afronta-T en el curso académico 2010/11 con **20 años**. Ella desempeñó todos los **roles de participación** (asistente, tutora, monitora y monitora- coordinadora del programa).

Respecto a la evolución durante el programa, la alumna se mostró muy tímida cuando comenzó su participación en el programa como asistente, pero con el paso del tiempo esta situación mejoró *“poco a poco fui cogiendo confianza en mí misma, por lo que dudaba menos y me atrevía más a decir lo que pensaba y a luchar por lo que yo quería”*.

Tras afrontar su timidez, su mayor dificultad, se observa una “evolución de pensamiento” del “rol asistente” a “rol monitora”, ya que se mostraba insegura hacia sus

capacidades. A pesar de ello, la alumna desempeñó, de manera fluida y motivada, su rol de monitora. Además, la alumna se mostró muy **comprometida** con la experiencia y con cada rol de participación y, actualmente, sigue manifestando interés por continuar dentro de la experiencia como monitora *“si tuviese que volver a darlo e impartirlo, no dudaría ni un segundo”*.

Por otro lado, **asistió** al Servicio de Atención Psicológica de la UMA de manera puntual debido a una serie de necesidades personales que debía ser atendida por este recurso.

En relación a su **perspectiva sobre la experiencia vivida**, la alumna manifestó las necesidades con las que llegaba el alumnado novel a la Universidad *“empezamos todos con mucha inseguridad, muchas preguntas que nadie sabe responder, miedo por entrar en una fase nueva, adulta y casi siempre sin conocer a nadie”*.

Además valoró la experiencia de Afronta- T como innovadora, otorgándole mucho valor al situarla en el centro de su vida universitaria *“no puedo separar mi vida universitaria de la experiencia Afronta-T”, “fue mucho más que simples clases”*. En su papel de monitora tuvo como referentes a las personas que le impartió el programa *“profesoras, tan llenas de vida, energía, con una sonrisa siempre para cada uno y además a la escucha de cualquier problema que pudiéramos tener, tanto académico, como personal”*.

También, intentó transmitir en el desempeño de su rol los mismos sentimientos que ella vivió, previamente, con sus monitoras *“intentando transmitir esa confianza y ayuda que nos transmitieron a nosotros en su día”*. A su vez, percibió en Afronta-T un apoyo que no tenía o existía dentro de la Universidad.

La alumna descubrió un crecimiento paralelo entre el programa y sí misma *“he crecido a medida que evolucionaba el programa”*. Además, consideraba que se aprende en

todos los roles de participación, pero que el aprendizaje adquirido durante el rol de monitor es muy significativo y fructífero.

Por ello, consideró que Afronta-T debía estar presente en la vida del alumnado universitario *“hoy en día creo que es un elemento indispensable en la universidad, todos los alumnos deberían tener esa oportunidad de tener a alguien que les guíe en su primer año de universidad que ya es bastante complicado de por sí”*.

Además, esta alumna se sentía muy agradecida al programa, *“el programa me ha aportado un gran crecimiento personal, madurez, sentirme capaz de afrontar situaciones que antes me aterraban, sentirme más libre y darme cuenta que no todo debe estar calculado, cronometrado o planeado, que hay que saber dejar surgir la espontaneidad y que aplicando todo lo aprendido a la vida cotidiana te hace ser una persona más segura, tranquila, espontánea y por qué no decirlo, más feliz a largo plazo”*.

En relación a su **profesión actual**, la alumna está terminando sus estudios universitarios y trabajando en una agencia de viajes. A pesar de que no se imagina a sí misma en una profesión centrada en el turismo se muestra positiva extrayendo de esta experiencia aportaciones a su vida profesional *“es raro porque no me veía para nada trabajando en algo relacionado con el turismo, pero lo cierto es que me ayuda a conocer otros ámbitos y darme la oportunidad de elegir para mi futuro”*.

A su vez, en la variable **“obtención del título”** se puede extraer que en el último curso del Grado de Psicología (2013/14) la alumna mostró cierta inseguridad y rechazo hacia los estudios que estaba realizando. A pesar de ello, continuó estudiando y aprobó la mayoría de las asignaturas. Actualmente, ha terminado sus estudios académicos.

Por último, cuando se le preguntó sobre sus **perspectivas de futuro** la alumna se centraba en aspectos relacionados con su desarrollo personal y emocional *“en general, busco estabilidad y libertad”*. Además, no tenía claro que quería hacer, pero sí que su

profesión debía estar encaminada a ayudar a las personas.

Actualmente, otorga mayor importancia a vivir su día a día y disfrutar de las pequeñas cosas de la vida, llevándole a un disfrute constante de su “camino de vida”.

CASO 2

El Caso 2 es una **alumna** que **comenzó su participación** en Afronta-T en el curso académico 2010/11 con **18 años**. Ella desempeñó todos los **roles de participación** (asistente, tutora, monitora y monitora-coordinadora del programa).

Su **evolución en el desarrollo del programa** estuvo marcada por cierta timidez en su participación, principalmente en la expresión de sus emociones. Con el paso del tiempo, se mostró muy cercana a la experiencia evidenciando habilidades de liderazgo y comunicación. A su vez, su evolución ha estado marcada por el empleo de flexibilidad mental y el uso de estrategias de afrontamiento productivas ante situaciones problemáticas surgidas en el desempeño de sus diferentes roles de participación.

Su **grado de compromiso con la experiencia** fue alto, intentado continuamente mantener nexo de unión entre Afronta-T y el Consejo de Estudiantes. En la mayoría de las ocasiones, manifestó disponibilidad a la hora de llevar a cabo actividades diversas del programa, como pudo ser el “Taller de Risoterapia” en el cual participó.

También ha colaborado con otras instancias de la UMA como el Consejo de Estudiantes desde el segundo semestre de 2º del Grado de Psicología (curso académico 2011/12). Dentro de este servicio la alumna ha participado en varias actividades con una actitud positiva *“he colaborado en todo lo que podía”*.

A su vez, **la perspectiva que tiene la alumna sobre la experiencia** estuvo definida por términos como diversión, habilidades de comunicación, timidez, hacer

amigos, etc. *“me he divertido muchísimo... también me ha ayudado a soltarme en público...puesto que antes me cortaba mucho... he conocido mucha gente interesante y con algunas aún mantengo el contacto... cosa que sin haber estado en este programa no hubiese pasado”*. A su vez, destacó que ha desarrollado la capacidad de transferir y aplicar los conocimientos adquiridos en su rol de asistente a su rol de monitor *“lo más importante, creo yo, de haber estado en el programa ha sido poder llevar, de manera consciente y más efectiva, toda la teoría que en un primer momento recibí y posteriormente impartí a gente como yo a la realidad, poder aplicarla”*. Además, transmitió que es aconsejable que el alumnado universitario se beneficie de experiencias como Afronta-T *“espero que los nuevos alumnos que vayan entrando en la universidad puedan beneficiarse de Afronta-T porque, es posible que en el momento no entiendan lo que están aprendiendo o se piense que ya lo sabe pero con el tiempo, y por la experiencia lo digo, agradecerán esa formación y dejará su huella en las decisiones que vayan tomando a lo largo de su vida”*.

Respecto a su **situación profesional actual**, la alumna informó que estaba trabajando y haciendo cursos que iba encontrando para seguir formándose.

El año pasado **obtuvo el título** de Graduada en Psicología de la Universidad de Málaga.

Por último, su **perspectiva de futuro** se centraba en *“encontrar trabajo, poder independizarme, estar con mi pareja, seguir aprendiendo de todo, tener una vida tranquila, sin lujos”*. Ella sabía que quedaba mucho para llegar a todos sus deseos pero se muestra positiva *“llegará”*.

CASO 3

El Caso 3 es una **alumna** que **comenzó su participación** en Afronta-T en el curso académico 2010/11 con **18 años**. Ella desempeñó todos los **roles de participación** (asistente, tutora, monitora y monitora-coordinadora del programa).

Su **evolución en el desarrollo del programa** fue muy positiva. Al comienzo de su participación era bastante tímida pero se desarrolló adecuadamente en todos los roles de participación. Se mostró muy cercana con las coordinadoras del programa, manteniendo una comunicación fluida personal y vía email. Además, se caracterizó por una gran flexibilidad mental y en el uso de recursos cuando tenía que afrontar problemas surgidos del desempeño del rol de monitora.

A su vez, la alumna se mostró **muy comprometida con el programa** participando en casi la totalidad de las actividades que se le propuso.

Además, **colaboró** con un recurso de la UMA a lo largo de sus estudios universitarios, concretamente, con el Consejo de Estudiante.

Respecto a su **perspectiva sobre la experiencia de Afronta-T**, la alumna analizó su experiencia en cada uno de los roles de participación destacando el aprendizaje de los estilos de afrontamiento *“aprendí cuales eran y en qué consistía cada uno de ellos ... fui capaz de reconocerlos en mí con lo que pude mejorar mi estilo de afrontamiento”* y el *enriquecimiento derivado del rol de monitora* *“ha sido una experiencia muy enriquecedora ya que no ha sido una exposición de clase con un profesor delante, sino que hemos podido ser nosotros mismos, cometiendo fallos y aprendiendo de ellos”* *“en general ha sido enriquecedora tanto a nivel académico como personal y me ha permitido conocer a muchas personas que merecen la pena”*.

Por otro lado, actualmente, **está cursando** *“el Máster en Psicología General Sanitaria y dentro del mismo estoy realizando mis prácticas en un centro de cuidados*

paliativos” y en el área profesional está trabajando, esporádicamente, cuidando personas mayores y niños.

Por último, **su perspectiva futura** está enfocada al ámbito de la Psicología y, concretamente, en el área de cuidado integral “*trabajo parecido al que estoy realizando en mis prácticas (acompañamiento psicológico, tratamiento del duelo, desahogo emocional, etc.)*”.

6.2.3.6. Dificultades personales y profesionales encontradas por la coordinación principal del programa

La coordinadora general desarrolló un diario de campo de todas las experiencias vividas a lo largo del Estudio B.

Para extraer las dificultades personales y profesionales se ha realizado una categorización de su experiencia siguiendo los siguientes pasos: a) extracción de ideas desprendidas de los registros del diario de campo “fragmentos susceptibles de análisis”, b) agrupamiento de las ideas en bloques temáticos y, c) establecimiento de categorías teniendo como referencia los bloques temáticos extraídos y los resultados obtenidos de la aplicación y evolución del programa de afrontamiento y de la experiencia en general.

En este sentido, se ha establecido dos grandes categorías, que son **Categoría A:** Adaptación del programa” (Tabla 34 y Tabla 35) y **Categoría B:** Experiencia personal, académica y profesional de la coordinadora principal (Tabla 36).

Tabla 34

Categoría A: Adaptación del programa

Subcategorías	Descripción breve de las categorías
1.- Objetivos	- Se ha afianzado el objetivo general de la investigación y se han establecido modificaciones y/o ampliaciones de los objetivos específicos.
2.-Temporalización	- Se ha concretado y precisado la temporalización requerida para cada fase del programa.
3.- Contenidos	- Se ha realizado una adecuación de los contenidos a las necesidades detectadas en el alumnado y en el desarrollo del mismo.
4.- Evaluación	- Se han ido introduciendo instrumentos de evaluación creados por las coordinadoras generales. - Se ha enriquecido la experiencia mediante el uso de instrumentos cualitativos y cuantitativos. - Cuando el alumnado monitor es observado durante el desempeño de su función en el programa se muestra inseguro y en desacuerdo con esta observación
5.-Diferencias de roles de participación (asistente, tutor, monitor y coordinador)	- La continuidad en el programa ha favorecido una visión general del mismo en los participantes. - Cada rol ha estado marcado por un aprendizaje y por diversas dificultades. - Cada rol de participación requiere una formación específica. - La tutoría de iguales requiere de un adecuado <i>emparejamiento tutor-tutetalo</i> mediante sesiones de conocimiento y contacto fluido por email, whasapp, etc. - La tutoría de iguales requiere de una formación organizada y específica.
6.-Formación Continua en la participación	- La continuidad en el tiempo y los diferentes roles de participación han derivado en la necesidad de una formación anual acorde con el rol a desempeñar. - No aportación de autonomía y responsabilidad al alumnado tutor sin una previa formación en el desarrollo personal y dinámicas de grupo.
7.- Canales de comunicación (Uso de las nuevas tecnologías)	- Se ha introducido el uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo del programa: la tutoría de iguales el whasapp como principal recurso de comunicación. - El correo electrónico ha sido un recurso que ha favorecido la coordinación, la cercanía, etc.
8.-Metodología de impartición (aprendizaje cooperativo)	- El programa se ha convertido en un entorno de enriquecimiento mutuo sin figuras de jerarquización. - Ha favorecido la motivación y la implicación de los participantes. - Se debe trabajar los 5 elementos que componen este tipo de aprendizaje para que los resultados sean fructíferos. - Se considera de gran importancia la enseñanza, a todos los participantes, de habilidades de valoración cognitiva positiva.
9.- Sentimiento de pertenencia.	-La continuidad en el tiempo ha desarrollado en el alumnado un sentimiento de pertenencia al programa lo que ha favorecido y motivado su participación en el mismo. -Este sentimiento de pertenencia ha estado favorecido por la metodología de trabajo del programa "Aprendizaje cooperativo".
10.- Encauzamiento del proyecto de vida	-A la finalización del programa se debe acompañar al alumnado en la creación de su proyecto de vida.

Tabla 35

Categoría B: Experiencia personal, académico y profesional de la coordinadora principal

Personal	Académico y Profesional
-Ampliación de mi visión ante la vida.	-Mayor seguridad profesional.
-Internalización y transferencia de los contenidos que imparto a mi vida real.	-Capacidad de llegar al alumnado.
-Desarrollo personal y encauzamiento de mi proyecto de vida.	-Organización del tiempo.
-Dificultad de conciliar esta investigación con mi vida profesional y personal	-Promoción de una comunicación fluida.
	-Flexibilidad en la metodología, contenido y evaluación.
	-Búsqueda continua de respuestas a las necesidades del alumnado y del programa.
	-Interés por una formación complementaria a lo largo de todo el proceso.
	-Desarrollo y uso de habilidades de valoración cognitiva positiva ante las situaciones, percibidas como estresantes, derivadas de la coordinación y transferencia de estas habilidades y vivencias al alumnado.

Los resultados mostrados en la anterior Tabla muestran cómo la experiencia ha enriquecido a la coordinadora principal por lo que, como ha comentado la alumna del Caso 1, no le es posible separar su vida universitaria de Afronta-T. La elaboración de esta categorización facilitará que la coordinadora transfiera estas conclusiones y/o categorías a los participantes que van a desarrollar la función de monitor y coordinador.

Además, muchos de los contenidos que se muestran en la descripción de las categorías coinciden con los resultados mostrados previos ya que la coordinador principal del programa ha aportado sus impresiones a lo largo de la experiencia.

6.2.3.7. Elaboración del manual de aplicación de Afronta-T

Durante el curso 2014/15 se ha elaborado un borrador del manual de Afronta-T el cual está compuesto por: el logotipo, una pequeña introducción, niveles de participación, objetivos generales y específicos, contenidos, metodología, procedimiento a seguir para su aplicación, recursos, cronogramas de evaluación y todo el material de la formación que recibe el alumnado asistente (Anexo VIII). Este manual se encuentra en proceso de construcción por lo que se plantea como una de las perspectivas de trabajo futuro.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 7. Discusión y Conclusiones





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Como se ha indicado a lo largo de esta investigación, el programa Afronta-T se gestó y desarrolló en el seno de un programa no institucionalizado denominado Grupo de Orientación Universitaria (G.O.U.), que se ha llevado a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga desde el curso académico 2007/08. A continuación, se realiza un resumen de esta experiencia haciendo consideraciones para facilitar su comprensión. Para ello, se tendrá en cuenta, en primer lugar, el objetivo general de la investigación que era adaptar un programa de afrontamiento para favorecer el proceso de adaptación a lo largo de la vida universitaria del alumnado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, en segundo lugar, que esta adaptación se hizo siguiendo las fases de implantación y desarrollo precisas en el desarrollo de cualquier programa de intervención en un contexto educativo, y en tercer lugar, que el proceso realizado se asemeja al paradigma de investigación evaluativa promovida por la investigación-acción (Sandín, 1997), ya que sigue un modelo de evaluación en espiral donde hay continuos diagnósticos, planificaciones, acciones, observaciones y reflexiones que contribuyen al resultado final (Colás, 1992).

7.1. Análisis de necesidades, conclusiones diagnósticas y punto de partida del programa de intervención (Estudio A)

El análisis de necesidades es el punto de partida de todo programa de intervención por lo que este proceso debe estar marcado por un plan riguroso, justificado y centrado en una población determinada (Álvarez, 2002; Fernández, 1995; Fernández et al., 2007; Witkin, 1984). Así, el G.O.U., partiendo de las impresiones recogidas de una primera experiencia durante el curso académico 2008/09 en la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, y en relación con la idea de diseñar un programa de intervención centrado en el uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento y en el Estrés para el

alumnado novel, diseñó para el curso académico 2009/10 el Estudio A de Análisis de Necesidades. Este Estudio A está constituido por tres momentos de evaluación ya mencionados: *Momento 1*: evaluación de las necesidades formativas e informativas y evaluación de variables personales; *Momento 2*: valoración de las actividades del G.O.U. relacionadas con el afrontamiento, y *Momento 3*: evaluación pre-post de variables personales del alumnado participante y no participante en el G.O.U.

En este proceso de Análisis de Necesidades se recogió toda la información posible para asegurar una adecuada elaboración del diagnóstico (Pérez-Campero, 2000), que justificase la intervención que se proponía.

Antes de mostrar las conclusiones generales del diagnóstico extraído de este estudio, resulta necesario discutir las conclusiones referidas a cada uno de los tres momentos de evaluación que componen el Estudio A.

En el *Momento 1*, el alumnado novel de la Licenciatura de Psicología plantea al Grupo de Orientación la necesidad de que la orientación forme parte del contexto universitario, en coincidencia con la consideración de la orientación como un elemento de calidad del sistema que propugna el EEES (Bricall, 2002; Espinar, 1997; Lobato y Apodaca, 1997; LOGSE, 1999; Sanz, 2001). Esta necesidad está justificada por las dificultades que encuentra el alumnado universitario en este momento de tránsito y su temor hacia las demandas universitarias y hacia la separación de su contexto familiar (Cornejo y Lucero, 2005). Por ello, el alumnado novel valora como necesario un servicio de las características del G.O.U. y, en su mayoría, manifiesta estar dispuesto a utilizarlo (Muñoz et al., 2014).

Así, en *el análisis de las necesidades formativas e informativas del alumnado novel de esta Facultad*, base de la intervención en el curso académico 2009/10, se recoge la preocupación del alumnado por su capacidad de adaptación personal y, en concreto, por su

conocimiento y uso de Estrategias de Afrontamiento Productivas, cuestiones que también se reflejan en otras investigaciones (Cornejo y Lucero, 2005).

Además, en la evaluación del *Estrés Percibido* y *el uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento*, el alumnado novel de nuestro estudio evidencia una mayor percepción de estrés que el alumnado de últimos cursos. Teniendo en cuenta que esta evaluación se llevó a cabo en el primer mes del curso, nuestros resultados muestran que el alumnado novel se encuentra inmerso plenamente en su proceso de tránsito durante este periodo, por lo que las demandas externas pueden resultar desconcertantes y provocar reacciones emocionales. En este sentido, Cassaretto et al. (2003) afirma que los mayores generadores del estrés para estudiantes de primeros cursos de la especialidad de Psicología son el futuro y la universidad, y que los indicadores emocionales favorecen la detección del estrés por parte del alumnado. Además, existe la posibilidad de que la falta de cumplimiento de las expectativas sobre la opción elegida pudiera aumentar el estrés percibido (Aguilar, 2007). Por tanto, si el estudiante se puede sentir estresado en el ámbito universitario, según nuestros resultados y los de otras investigaciones mencionadas, es imprescindible trabajar desde la prevención del estrés mediante diferentes programas centrados en la salud emocional (Anadón, 2006; Bueno et al., 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Galindo, 2005; Gallego y Gallego, 2004; Lema, Salazar, Varela, Tamayo, Rubio y Botero, 2010; Marín et al., 2006).

En segundo lugar, tras evaluar las posibles diferencias en el uso de los Estilos de Afrontamiento entre el alumnado novel y el de últimos cursos, los resultados muestran un mayor uso del estilo "*Afrontamiento Improductivo*" por parte del alumnado de primero que el de últimos cursos. Este resultado no coincide con diversas investigaciones donde se muestran que el alumnado de primeros cursos tiende a emplear estrategias más saludables y adaptativas, como pueden ser esforzarse, tener éxito, concentrarse en resolver el

problema, planificación, postergación del afrontamiento y afrontamiento activo (Cassaretto et al., 2003; Martínez y Morote, 2001). Podríamos, pues, a la vista de nuestros resultados, considerar que es preciso entrenar al alumnado en el uso de estilos de afrontamiento más productivos, ya que es esperable que un futuro psicólogo o psicóloga cuente con los suficientes recursos, habilidades, estrategias de afrontamiento, y un repertorio de capacidades que le permita desarrollar adecuada y fructíferamente su profesión (López, 2008; Monjas, 1997).

En tercer lugar, en el uso de Estrategias de Afrontamiento los resultados arrojan diferencias significativas, donde el alumnado novel tiene un mayor uso de algunas de las estrategias que componen el estilo *Afrontamiento Improductivo* (“Autoinculparse”, “Preocuparse” y “Reducción de la Tensión”) que el alumnado de últimos cursos. Es por ello que estos resultados siguen mostrando como el alumnado de primer curso se encuentra con menores e inadecuadas estrategias de afrontamiento al llegar a la Universidad, llevándole a un continuo proceso de reconstrucción de los aprendizajes previos (Frydenberg y Lewis, 1994).

Por otra parte, al analizar el uso de Estilos de Afrontamiento entre chicos y chicas de cada uno de los grupos, alumnado novel y alumnado de últimos cursos, los resultados no muestran diferencias significativas entre los chicos y las chicas en el uso de dichos Estilos de Afrontamiento.

En cambio, los resultados indican algunas diferencias significativas en el uso de las Estrategias de Afrontamiento, difiriendo algunos de ellos de lo esperado. En el caso del alumnado novel, las chicas obtienen puntuaciones más altas que los chicos en el uso de algunas estrategias de *Afrontamiento Improductivo* (“Autoinculparse”, “Preocuparse” y “Reducción de la Tensión”), y en una estrategia del estilo *Dirigido a la Solución de Problemas* (“Distracción física”). En el caso del alumnado de últimos cursos, los chicos

obtienen puntuaciones más altas en la estrategia del estilo *Dirigido a la Solución de Problemas* (“Distracción Física”) que las chicas. Sin embargo, las chicas obtienen puntuaciones más altas en una de las estrategias del estilo *Afrontamiento en Relación con los Demás* (“Buscar pertenencia”), y en otra del estilo *Afrontamiento Improductivo* (“Falta de Afrontamiento”). Estos resultados coinciden con algunas investigaciones previas (Brotman y Weisz, 1998; Frydenberg y Lewis, 1993b; Seiffge-Krenke, 1995).

En el **Momento 2**, el G.O.U. organizó diferentes talleres formativos e informativos que fueron impartidos por el alumnado de últimos cursos, basándose en la tutoría de iguales (Alonso y Calles, 2008; Álvarez y González, 2005; Fernández et al., 2006; Fernández-Baena et al., 2005; García-Sánchez et al., 2014; Lino, 2011; Marchena et al., 2008; Marchena et al., 2011; Muñoz et al., 2009; Muñoz y Lino, 2010; Muñoz y Sánchez, 2012). Consideramos que la tutoría entre iguales en el ámbito universitario es el contexto idóneo para atender de manera eficaz a las necesidades de orientación del alumnado, ofreciéndoles una atención personal, académica y profesional. Los estudiantes de primero se encuentran muy confusos a su llegada al ámbito universitario. Por este motivo, es de gran interés la orientación que el alumnado de cursos superiores, formado previamente, puede ofrecer al alumnado de primero. Al mismo tiempo, el alumnado tutor continúa recibiendo orientación adaptada a sus nuevas necesidades como alumnos de cursos superiores.

Los resultados de la valoración del alumnado novel que participó en el taller “Afrontamiento de trabajos y problemas académicos” reflejan una valoración positiva del mismo y la necesidad de llevar a cabo más intervenciones relacionadas con el afrontamiento académico. Como se ha mencionado anteriormente, el alumnado recién llegado a la universidad se ve inmerso en una nueva experiencia que, en ocasiones, le

provoca estrés para el que no tiene las estrategias adecuadas de afrontamiento (Cassaretto et al., 2003).

En el **Momento 3**, aunque se esperaba que hubiera diferencias significativas en el uso de Estilos de Afrontamiento, entre el alumnado participante y no participante en el G.O.U. al inicio y a la finalización del curso académico 2009/10, los resultados muestran que solamente se han encontrado dichas diferencias en la estrategia “Búsqueda de Apoyo Profesional”, donde el alumnado participante obtiene puntuaciones más altas que el alumnado no participante, al inicio del curso académico. Estos resultados pueden arrojar la necesidad de buscar ayuda por parte del alumnado y ser, efectivamente, el que decide participar en las actividades del grupo de orientación.

Por tanto, todos estos resultados que constituyen el Análisis de Necesidades permitieron el siguiente diagnóstico “El alumnado de nuevo ingreso de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga necesita ampliar y mejorar su *“repertorio de afrontamiento o vocabulario de afrontamiento”* (Frydenberg y Brandon, 2007) que favorezcan su desarrollo personal, académico y social. Esta idea se ve reforzada si consideramos que el Grado de Psicología es una formación en la que la preocupación por sí mismo está muy presente (Cassaretto et al., 2003), por una necesidad de autoconocimiento y capacitación en la resolución de conflictos para convertirse en guía y apoyo de las personas con las que desarrollará su profesión. Este proceso de mejora en su capacidad de afrontamiento y en la reducción del estrés se verá beneficiado mediante una intervención específica. Por lo tanto, se justifica el diseño e implementación, dentro del G.O.U., de un *programa de intervención centrado en el uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento y en la mejora del manejo del Estrés* que se llevaría a cabo en el curso académico 2010/11. Así, este programa de Afrontamiento se convertiría en uno de los

recursos empleados por el G.O.U. como vehículo para alcanzar su objetivo prioritario, favorecer el proceso de adaptación del alumnado novel al contexto universitario.

En el artículo 8 del Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre) se refleja el derecho del alumnado universitario a recibir orientación y tutorías personalizadas en el primer año y durante sus estudios, con el objetivo de facilitar su adaptación al entorno universitario y su rendimiento académico, así como en la fase final para favorecer la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria.

Este diagnóstico de necesidades, junto a la revisión teórica y de programas conformó la Fase 1 “Inicio del proyecto de investigación”, propuesta por Sandín (1997), mientras que el Estudio B comprenderá el resto de las fases de la intervención.

7.2. Desarrollo de un programa de intervención (Estudio B)

Antes de proceder a mostrar las conclusiones se va a realizar un acercamiento a cómo sería el desarrollo de un programa de intervención para facilitar la comprensión de las mismas.

Como se ha mencionado anteriormente, el estudio B comprendió: a) la selección de un material de referencia para diseñar el programa de intervención, b) la evaluación de diferentes variables personales implicadas en la orientación universitaria, y c) el desarrollo de las diferentes fases de elaboración del programa de intervención.

Como ya se ha mencionado en la fundamentación teórica, para empezar a elaborar el programa se procedió a establecer un *objetivo* general y los correspondientes objetivos específicos teniendo en cuenta que fueran: a) coherentes con lo que se pretendía, b) claramente definidos, c) expresados teniendo en cuenta la temporalidad, d) compatibles, en todo momento, con otros objetivos, e) fácilmente identificables, f) factibles, g)

debidamente cuantificados, medibles y operativos, en definitiva, que se puedan evaluar y se pueden reajustar a lo largo del desarrollo de intervención tal y como expresan otros autores (Castillo y Cabrerizo, 2003); Colás, 1992; Fernández, 1995).

En segundo lugar, se establecieron las *hipótesis previas* que guiaron la intervención a lo largo de las diferentes fases del programa de intervención desde el curso académico 2010/11 al curso académico 2014/15.

En tercer lugar, se realizó el *diseño y la planificación del programa*, junto a un *plan de evaluación y seguimiento*, como se muestra en el capítulo 4 de esta investigación.

No se puede perder de vista que en el Estudio B se pretende realizar una evaluación participativa a lo largo de los cinco cursos académicos que dura la intervención. Las conclusiones y el discurso que conforman este estudio se centren en dos ideas claves:

En primer lugar, pretendemos dar a conocer aspectos relevantes de la implementación y adaptación de un programa de afrontamiento que llevó al diseño del programa Afronta-T (evaluación del proceso).

En segundo lugar, la evaluación de la experiencia comprende, por una parte, la evaluación del grado de impacto en el alumnado participante (en comparación con el no participante) y de los efectos según los diferentes niveles de participación en el programa (evaluación de los resultados) y, por otra parte, la evaluación de impacto de la experiencia en la práctica personal y profesional de la coordinadora de esta investigación.

7.2.1. Implementación y desarrollo del programa de afrontamiento

El proceso de implementación del programa estuvo marcado por diversas modificaciones como consecuencia de la interacción entre situaciones y comportamientos de los diferentes participantes, tal y como se había establecido en los objetivos y en la hipótesis que conforman este Estudio B.

A continuación, se procede a mostrar y discutir los aspectos más importantes que han conformado la implementación y adaptación de Afronta-T durante todo el Estudio B.

Selección de la población diana y diferentes roles de participación en el programa

“Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994, p. 8).

Desde este enfoque educativo, la diferencia no debe ser un obstáculo, sino un motivo de enriquecimiento y un aspecto a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual el alumnado afronta de manera autónoma mientras el docente se convierte en guía de dicho proceso (Castillo, 2008).

De esta manera, Afronta-T ha intentado ofrecer una formación personalizada al alumnado en los diferentes roles de participación. Este es el motivo por el cual se redujo la oferta a 40 plazas ya que, de esta manera, el alumnado monitor podía tener en cuenta las características de los y las estudiantes y adaptar su actuación en consecuencia (Buitrago y Lilia, 2001; García-Hoz, 1988; Trilla, 2007). En la formación específica se enfatizó la atención individualizada de cada alumnado dentro del grupo de trabajo para favorecer su desarrollo individual y social (Cabrera, 2009).

Además, la continuidad de la muestra a lo largo del tiempo ha permitido la clarificación de tareas y responsabilidades a desempeñar en cada nivel de participación y coordinación (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Fernández, 1995) y ha dependido de la disponibilidad, interés y motivación del alumnado.

A su vez, la evolución del alumnado en el programa ha estado mediatizada por las emociones positivas hacia sí mismo y el consecuente compromiso y desempeño en los

diferentes roles de participación. Esta idea es coherente con los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo por Méndez y Peña (2013).

Por último, se considera importante destacar que la muestra que resultó de mayor interés para la investigación fue la compuesta por los participantes que fueron pasando por los diferentes roles, a los que se les realizó un seguimiento de manera longitudinal a lo largo de todo el estudio. Además, entendemos que ser una muestra de tamaño reducido, no ha influido de manera negativa en la evaluación del programa ya que, como afirma Huenchuan y Paredes (2007), la evaluación participativa no necesita de una muestra amplia de participantes, sino de diversos puntos de vista en torno al tema de estudio, en este caso el programa Afronta-T.

Plan de intervención del programa

La implementación del programa de afrontamiento no ha seguido unas pautas rígidas pues ha sido imprescindible tener presente, en todo momento, los datos aportados por su *plan de seguimiento* (Anguera, 1990; Fernández, 2007), los cuales han promovido la realización de los ajustes oportunos para asegurar su correcta aplicación.

Contenidos del programa Afronta-T

La flexibilidad en los contenidos del programa, que ya aparecía en el manual de referencia, y la significatividad que le ha otorgado el alumnado participante ha permitido que la aportación teórica y vivencial, que constituye el programa, haya estado acorde con las necesidades e inquietudes del alumnado.

Además, en la evolución del programa subyace la concepción de una formación continua y específica para los roles de participación en el programa, tal y como plantean diversos autores (Alonso y Calles, 2008; Barron y Foot, 1991; Melero y Fernández, 1995),

coherente con una visión de la orientación a lo largo de la vida (Padgett, Keup y Pascarella, 2015), y en la que el desarrollo de la inteligencia emocional ha estado presente en todas sus propuestas de formación, favoreciendo la adaptación y la resolución de los conflictos (Berrocal y Pacheco, 2005; Mayer y Salovey, 1997).

Diseño metodológico de la intervención

Los resultados cualitativos sobre la implementación y adaptación del programa muestran la constante motivación, cercanía y satisfacción de los participantes con la metodología de trabajo de grupo cooperativo. Por ejemplo, en las diferentes sesiones del programa se incluyeron dinámicas de conocimiento y cohesión de grupo, ya que con el trabajo grupal el alumnado aprende y se enriquece gracias a la interacción con sus compañeros y compañeras. Por lo tanto, se valoró como una metodología de trabajo muy fructífera (Díaz, 2009).

Además, se considera imprescindible trabajar los cinco elementos del aprendizaje cooperativo que proponen Johnson et al. (1999) ya que, en el momento que se incorporaron en el programa, el trabajo de los monitores, en especial, se enriqueció y se caracterizó por una gran fluidez.

En esta dirección, *la tutoría de iguales* ha sido el método de trabajo cooperativo empleado en Afronta-T. Tal y como se estableció en la fundamentación teórica, en el desempeño del rol de tutor/a, existen una serie de aspectos que los responsables de su coordinación deben tener muy presentes:

En primer lugar, este alumnado precisa una *formación continua, organizada y específica* debido a las habilidades y capacidades que requiere su desempeño en el programa.

En segundo lugar, se debe realizar un adecuado *emparejamiento tutor-tutelado* mediante entrevistas y encuentros para favorecer la comunicación fluida y la confianza mutua.

En tercer lugar defendemos que, para que los resultados sean favorables y acordes con lo deseado dentro de la tutoría, no se debe otorgar un mayor *protagonismo* y *autonomía* al alumnado tutor hasta que se haya trabajado con él el desarrollo personal y puesta en práctica de diferentes dinámicas de interacción con su alumnado tutelado, frente a la idea contraria de Cohen (1986), que aconsejaba otorgar una mayor protagonismo, responsabilidad y control al alumnado.

En cuarto lugar, durante el proceso de tutoría el alumnado tutor realiza un proceso de retroalimentación al alumnado que tutela (Dochy, Seger, y Sluijsmans, 1999; Fernández, 2007; Van den Berg, Admiral y Pilot, 2006).

En último y quinto lugar, el desarrollo de la tutoría de iguales ha ido acompañado de un seguimiento por parte de las coordinadoras generales que ha permitido, entre otras cosas, la detección de las necesidades formativas específicas para este rol de tutor.

Por lo tanto, a nivel general, los contenidos que componen el paquete de formación en los diferentes roles de participación, son: a) Tutoría y liderazgo, b) Desarrollo personal y empatía, y c) Habilidades de comunicación y dinámicas de grupo. Estos contenidos de formación son acordes con los resultados obtenidos de una investigación realizada por Álvarez y González (2005) con alumnado universitario.

Evaluación del proceso

Los instrumentos empleados, de manera conjunta, en esta investigación para la medición de variables personales, ya descritos en el capítulo 5, han sido *Escala de Estrés Percibido (PSS)*, *Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS)*, *Student Stress*

Inventory-Stress Manifestations (SSI-SM), *Escala de Autoeficacia General (EAG)*, *Escala de Habilidades Sociales (EHS)* y *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI)*. Aunque algunos de ellos no se habían aplicado en el contexto universitario hasta ahora, sí se habían utilizado en muestras adolescentes.

Por otra parte, esta experiencia se ha enriquecido por el empleo de una evaluación participativa en la que se ha tenido en cuenta la aportación de todos los participantes de Afronta-T. Por lo tanto, las opiniones, aportaciones y valoraciones de todos los participantes del programa (en uno o varios roles) sobre la implementación y adaptación del mismo, ha sido de gran interés y relevancia para la experiencia. Para que las opiniones de los participantes fuesen sinceras ha sido imprescindible crear un clima de libertad y confianza en el que todos y todas hayan podido expresar todo lo que piensan, tal y como aportan Santos y Moreno (2004).

Esta evaluación participante ha evolucionado de manera paralela al desarrollo del programa, presentando una serie de ventajas y limitaciones que se procede a exponer de manera concisa. En relación a las ventajas se pueden destacar: 1) la ampliación de las fuentes de información disponibles a través de la evaluación cuantitativa junto con la información cualitativa, b) la recogida de información directamente de las personas implicadas en el proceso o población diana, 3) el descubrimiento rápido de temas, necesidades y obstáculos emergentes durante la implementación, no contemplados inicialmente por las coordinadoras u otros participantes, y 4) la retroalimentación regular, permitiendo el ajuste constante del programa a las necesidades detectadas.

Por otro lado, las limitaciones encontradas han sido: a) la dificultad de asegurar la disponibilidad continua de los participantes a lo largo de todo el proceso, b) las dudas surgidas en el desempeño de cada rol de participación y, por lo tanto, en la percepción de la evaluación, y c) la insuficiente capacitación y experiencia para analizar y procesar la

información cualitativa. A pesar de estas limitaciones, el empleo de este tipo de evaluación se ha considerado un gran acierto dentro de la experiencia.

A su vez, una de las bondades del programa ha sido que, a pesar de que su adaptación y desarrollo ha comprendido cinco cursos académicos, la experiencia ha estado marcada por una visión de un *todo en continuo cambio* encaminado a la adaptación del programa. Para ello, ha sido necesario un *plan de seguimiento* en el que se reflejaban varios aspectos, tales como: a) la supervisión y evaluación a desempeñar por cada rol de participación en el programa, b) los instrumentos cualitativos y cuantitativos necesarios para la evaluación de la implementación y desarrollo del programa y de las variables personales, y c) la temporalización de la evaluación en relación a cada instrumento.

De esta manera, la evolución de la experiencia no ha modificado la idea global de este plan de seguimiento, pero si ha conllevado modificaciones en el mismo, como por ejemplo la inclusión de diferentes instrumentos de evaluación cualitativa centrados en la implementación y desarrollo del programa.

Otro de los éxitos del programa ha sido el uso de instrumentos cuantitativos y cualitativos, ya que ambos métodos de evaluación *“tienen con frecuencia sesgos diferentes, será posible emplear a cada uno para someter al otro a comprobación y aprender de él”* (Reichardt, 1986, p. 11). De esta manera, los instrumentos cuantitativos han facilitado información sobre el grado de impacto del programa en la población diana, la cual ha constituido la evaluación de los resultados, tal y como aporta Fidler (1992), mientras que los instrumentos cualitativos nos han permitido realizar un análisis de tales resultados en un contexto natural.

7.2.2. Evaluación de los resultados

Para establecer el impacto del programa en el alumnado participante se ha tenido en cuenta, en primer lugar, los resultados obtenidos mediante los diferentes instrumentos de evaluación de variables personales, aplicados durante los cursos académicos 2010/11 y 2011/12 y, en segundo lugar, los resultados procedentes de los instrumentos cualitativos aplicados a lo largo de los cinco cursos académicos (2010-2015).

En el curso académico 2010/11 se aplicó una batería de cuestionarios al alumnado participante en el programa de afrontamiento (grupo experimental), el cual nos permitió un mayor conocimiento de este alumnado, al mismo tiempo que consideramos de primordial interés contrastar estos resultados con los obtenidos por el alumnado no participante en el programa (grupo control), al inicio y a la finalización del curso académico.

A pesar de haber aplicado diferentes cuestionarios, los resultados arrojan, únicamente, algunas diferencias significativas en la variable personal del uso de “Estilos y Estrategias de Afrontamiento”. Entre estas diferencias significativas, el grupo control, al inicio y a la finalización del curso académico, obtiene mayores puntuaciones en el uso del estilo “*Afrontamiento Improductivo*”, que el grupo experimental. Por tanto, podemos considerar que el grupo experimental, ya era un grupo con estrategias más adecuadas que le pudo llevar a la participación en el programa de afrontamiento, al mismo tiempo que se muestra la mejora en el empleo de estrategias productivas dentro de su repertorio de afrontamiento, frente al grupo control.

Además, existen diferencias significativas en algunas de las Estrategias de Afrontamiento, tales como en la estrategia “*Buscar apoyo espiritual*”, del estilo “*Afrontamiento en relación con los demás*”, donde el grupo experimental obtiene puntuaciones más altas que el grupo control, al inicio del curso académico 2010/11. Posiblemente, esta estrategia les haya llevado a la búsqueda de apoyo en el G.O.U. y la

participación en el programa de afrontamiento. A su vez, el grupo control obtiene puntuaciones más altas en la estrategia “Preocuparse”, del estilo “*Afrontamiento Improductivo*”, que el grupo experimental, a la finalización del curso académico, posible señal de una necesidad de ayuda no solicitada, entre otros aspectos de preocupación que conlleva el primer año de carrera.

Además, teniendo en cuenta la fundamentación teórica de esta investigación, se analizó las posibles diferencias significativas entre chicos y chicas del grupo experimental en las variables Estrés Percibido, Estilos y Estrategias de Afrontamiento, y Manifestaciones de Estrés, al inicio y a la finalización del curso académico.

Los resultados muestran diferencias significativas solamente en el uso de Estilos y Estrategias de Afrontamiento. En cuanto a los Estilos de Afrontamiento, las chicas obtienen puntuaciones más altas en el uso del estilo “Afrontamiento Improductivo” que los chicos, a la finalización del curso académico.

Respecto a las Estrategias de Afrontamiento, las chicas también obtienen puntuaciones más altas que los chicos en la estrategia “*Buscar diversiones relajantes*”, del estilo “*Dirigido a la resolución de los problemas*” y en la estrategia “*Buscar apoyo profesional*” del estilo “*Afrontamiento en relación con los demás*”, a la finalización del curso académico en ambos resultados. Además, los chicos obtienen puntuaciones más altas que las chicas en la estrategia “*Reducción de la Tensión*” del estilo “*Afrontamiento Improductivo*”, al inicio y a la finalización del curso académico. Todos estos resultados confirman lo que se esperaba en las hipótesis de este estudio, coincidiendo con otras investigaciones (Endler y Parker, 1994; Frydenberg, 1997; Frydenber y Lewis, 1993b; González et al., 2002).

En cuanto al *Estrés*, los resultados, en las dos pruebas utilizadas (Percepción del Estrés y Manifestación del Estrés), indican que no existen diferencias significativas entre

los chicos y las chicas. Este dato no es coherente con diferentes investigaciones empíricas donde se muestran que las chicas, a lo largo de la adolescencia, muestran puntuaciones más altas de Estrés que los chicos (Escobar et al., 2011; Jose y Ratcliffe, 2004; Moksnes et al., 2010).

Respecto al curso académico 2011/12, se aplicó la prueba ACS al alumnado participante en el programa de afrontamiento, al inicio y a la finalización del mismo. Los resultados arrojan significación estadística tan sólo en el empleo del estilo “Afrontamiento Improductivo”, donde el alumnado obtiene una puntuación menor a la finalización que al inicio de dicho curso. De nuevo la participación en el programa de afrontamiento podría estar mostrando su beneficio en el alumnado por su menor uso de estrategias de afrontamiento inadecuadas.

En relación al uso de las Estrategias de Afrontamiento tan sólo existen diferencias significativas en algunas estrategias del estilo *Afrontamiento Improductivo* (“Preocuparse”, “Falta de Afrontamiento”, “Reducción de la Tensión”, “Reservárselo para sí”, “Autoinculparse”), donde el alumnado obtiene puntuaciones más altas al inicio que a la finalización del curso. Por lo tanto, dicha participación en el programa de afrontamiento parece haber tenido una influencia positiva en el alumnado que ha llevado a una mejora tanto en el uso de los Estilos como de las Estrategias de afrontamiento.

Por otro lado, se realizó un análisis de las posibles diferencias entre los chicos y chicas que habían participado en el programa, en el uso de Estilos y Estrategias Afrontamiento, al inicio y a la finalización del curso académico 2011/12. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas ni cuando se comparan consigo mismos, al inicio ni a la finalización del curso. En este caso, los datos no coinciden con investigaciones previas (Endler y Parker, 1994; Frydenberg, 1997; Frydenber y Lewis, 1993b; González et al., 2002).

La batería de instrumentos centrados en variables personales se le aplica al alumnado que continua en el programa en tres momentos de evaluación, al inicio y finalización del curso académico 2010/11 y en Febrero del año 2012. De esta manera, el alumnado que compone esta muestra pasa por dos figuras de participación (asistente y tutor) y el análisis estadístico pretende conocer el grado de efecto del programa en los mismos.

Los resultados solamente muestran diferencias estadísticas en dos de las variables estudiadas, *Estrés Percibido* y *Ansiedad-Rasgo*. Respecto al *Estrés Percibido*, se observaron diferencias significativas entre el inicio y la finalización del curso académico 2010/2011, y entre el inicio del curso académico 2010/12 y el curso 2011/2012. No se encontraron diferencias significativas entre la finalización del curso académico 2010/2011 y el inicio del curso 2011/2012. Si tenemos en cuenta que la aplicación de la batería de instrumentos se llevó en cabo en pleno proceso de examen del alumnado es posible que el valor que otorgue el alumnado a sus recursos frente a las demandas sea negativo influyendo en su percepción de la autoeficacia y, por lo tanto, en su respuesta (Carbonero, 1999). González y Landero (2008) consideran que a la hora de explicar el estrés se debe resaltar que cada persona es parte activa de su estrés y, por lo tanto, cuando se cambia la percepción que tiene de una situación o de los recursos con los que cuenta, se modifica también la percepción del estrés.

En relación a la *Ansiedad-Rasgo* se observan diferencias significativas entre el inicio del curso académico 2010/12 y el inicio del curso 2011/2012, donde el alumnado muestra puntuaciones más altas en la evaluación del curso 2011/12 que al inicio del curso 2010/11. Esta manifestación de ansiedad puede tener un valor adaptativo al período de exámenes, marcado por su carácter innato (Celis et al., 2001), o puede estar asociada al estrés, ya que ambas variables (estrés y ansiedad) ha obtenido puntuaciones muy altas en la

evaluación llevada a cabo en Febrero de 2011/12, periodo en el que además, como se ha mencionado el alumnado se encuentra en pleno periodo de exámenes. En algunas investigaciones se muestra como la ansiedad se convierte en un síntoma interno del estrés (Escobar et al., 2011; Escobar et al., 2008; Trianes et al., 2009).

Todos los resultados obtenidos a través de los instrumentos cuantitativos hasta el curso 2011/12 mostraron la necesidad de que la experiencia de intervención se centrara, aún más, en la mejora del repertorio de afrontamiento y los recursos con los que cuenta el alumnado para favorecer una percepción positiva de sus competencias y habilidades ante cualquier situación que percibiese como estresante. Además, el escaso cambio que ha arrojado los resultados de algunas variables confirman la necesidad de seguir adaptando el programa en los sucesivos cursos académico y reforzar la formación específica en los diferentes roles de participación.

Estos *resultados cuantitativos* se complementan con diferentes *resultados cualitativos*. La mayoría del alumnado participante relaciona Afronta-T como una oportunidad personal, profesional y académica. En la parte personal se observan afirmaciones como “establecimiento de lazos de amistad”, “sentimiento de valía”, “reflexión ante la vida”, “autoconocimiento y desarrollo personal”, “reflexión ante la vida”, “flexibilización mental”, entre otros. En relación a ámbito profesional, el alumnado afirma que esta experiencia le aporta material para su futuro académico además de habilidades sociales. En cuanto al ámbito académico, asocia la experiencia con “obtención de título y créditos” y muchos de los anteriores que se pueden incluir aquí, como puede ser “establecer lazos de amistad”.

Estos datos se complementan con los obtenidos en las entrevistas con tres alumnas que han participado en todos los roles del programa. Entre todo lo aportado por ellas, se puede destacar dos aspectos. En primer lugar, *el grado de implicación y sentimiento de*

pertenencia de las participantes con la experiencia de Afronta-T. Esta implicación ha favorecido su desarrollo en los diferentes roles y su afrontamiento en las dificultades surgidas durante la experiencia. El empleo de aprendizaje cooperativo es uno de los elementos que ha favorecido la implicación de estas alumnas. En este sentido, Traver, en el año 2003 aporta que el aprendizaje cooperativo favorece la implicación de los participantes en la tarea y la motivación del alumnado que presenta un mayor nivel de dificultad hacia la misma. Además, las alumnas no son capaces de separar su etapa universitaria de la experiencia vivida en Afronta-T, valorándola como imprescindible para el alumnado universitario.

En segundo lugar, “*los indicadores de éxito profesional en las participantes*” encontrándonos que las alumnas comparten que no están trabajando como Psicólogas, pero sí valoran su situación actual como adecuada y como un “puente” de conexión con su futuro profesional ante el cual se muestran positivas y cercanas. Además, las alumnas otorgan una mayor importancia al aspecto emocional en “el camino de vida”.

Por último, quisiéramos finalizar este apartado del impacto en el alumnado participante destacando algunas conclusiones:

En primer lugar, el paso del tiempo y la experiencia nos has llevado a considerar que no todos los resultados esperados surgen cuando se desean ya que algunos necesitan tiempo, tal y como afirman Santos y Morenos (2004). Por ello, el proceso de adaptación y desarrollo del programa ha estado marcado por diferentes iniciativas directas e indirectas con el alumnado participante, las cuales pretendían aportarles una concepción de aprendizaje a lo largo de la vida (Padgett et al., 2015). Para ello, esta experiencia pretende culminar la participación del alumnado con la ayuda en su creación del *proyecto de vida*, una vez finalizados los estudios universitarios.

En segundo lugar, el mayor aprendizaje se produce cuando el alumnado es capaz de transferir los aspectos teóricos y emocionales mediante su puesta en práctica, es decir, durante su función como monitor. Esta idea es coherente con la *teoría de aprendizaje social* propuesta por Bandura (1984). En ella este autor plantea que la adquisición de los comportamientos en el alumnado se realiza de *fuera*, mediante la identificación y visualización de los mismos, hacia *dentro*, mediante la puesta en práctica de lo aprendido.

En tercer lugar, trabajar la autonomía en el desempeño de cada uno de las funciones en el programa ha favorecido que el alumnado sienta que forma parte del programa, que esta experiencia es inseparable de sus vivencias universitarias y que es capaz de afrontar cualquier reto de su vida, aunque no sea el esperado. Por lo tanto, el programa ha mejorado la percepción que el alumnado tiene de sus recursos y tiende a mostrar menos carga emocional negativa hacia sus vivencias. Consideramos que esta mejor valoración de su autoeficacia se debe a que el alumnado siente que tiene un mayor bagaje y repertorio de afrontamiento y, a pesar de que el estrés, en algunas ocasiones, está presentes en su vida, al final considera que la situación no es negativa e intenta sacar de ella una visión positiva.

Grado de impacto de la experiencia en la práctica personal y profesional de la coordinadora principal de esta investigación

La coordinadora principal del programa de intervención realizó un diario de campo de toda la experiencia en cada uno de los cursos académicos, lo que ha permitido extraer diversas ideas de la experiencia. Este proceso de evaluación se denomina metaevaluación. Roman y Apple (1990) afirman que la metaevaluación es un tipo de evaluación cualitativa que posibilita la revisión de las actuaciones para validar las experiencias personales, de todos los participantes, sus opiniones y preocupaciones, favoreciendo ganar el control

sobre la experiencia. Por lo tanto, este tipo de evaluación ha sido imprescindible para que un mayor éxito del proceso.

La mayoría de las ideas que se han reflejado en este capítulo en relación a la adaptación del programa, coinciden con las conclusiones mostradas por la coordinadora general. Por eso, consideramos imprescindible incidir en su experiencia personal y académica. Algunos de los conocimientos transferidos y las experiencias compartidas han reforzado su vida personal, académica y profesional, ya que ha tenido que formarse y trabajar en su día a día para interiorizar y automatizar, previamente, todo lo que transfería al alumnado en cada una de sus sesiones.

Además, resaltar dos aspectos, por un lado, que sus mayores dificultades han sido la conciliación vida profesional e investigadora y, por otro, la falta de apoyo económico para desempeñar las actividades previstas. El apoyo institucional es fundamental para que cualquier experiencia innovadora, como Afronta-T, se lleve a cabo de manera continua y satisfactoria.

Además, la coordinadora se ha sentido apoyada emocional y profesionalmente por todos los participantes del programa, lo que ha reforzado su seguridad personal y profesional.

7.2.3. Limitaciones

Los resultados encontrados en el presente estudio deberían interpretarse a la luz de las siguientes limitaciones:

En primer lugar, durante los primeros años de implementación del programa la Facultad de Psicología habilitó un espacio en el horario del Grado de Psicología para llevar a cabo la experiencia del G.O.U. Con el tiempo, esta facilidad desapareció y aparecieron varias dificultades para contar con el apoyo del profesorado que impartía asignaturas en

este grado, además de que apenas se contaba con un tiempo para llevar a cabo la difusión y la evaluación del programa.

En segundo lugar, en los últimos cursos académicos de implementación del programa no siempre se ha contado con el respaldo económico suficiente para poder llevar a cabo todas las actividades.

En tercer lugar, una de las limitaciones ha sido las dificultades encontradas en el alumnado a la hora de pasar de la figura de asistente a ser parte responsable del programa, ya que continuamente percibía su falta de competencia o inseguridad.

En cuarto lugar, se pueden mencionar las dificultades vividas por la coordinadora a la hora de conciliar su vida profesional con la tesis ya que, en muchas ocasiones, el alumnado monitor o tutor no podía contar con su presencia y apoyo a la hora de llevar a cabo experiencias en las que no se sentían aún seguros.

En quinto lugar, la pérdida del alumnado durante un mismo curso académico ha conllevado la disminución en el número de participación y la reducción de la muestra a la hora de realizar los análisis estadísticos.

En sexto lugar, el no haber pasado el ACS a la finalización de la aplicación del programa desde el curso académico 2012/13 al 2014/15 nos ha limitado tener información respecto al grado de adaptación del manual a las necesidades del alumnado. A pesar de ello, la información aportada con los instrumentos cualitativos consideramos que ha podido compensar esta limitación.

7.3. Conclusiones Generales y Propuestas de Futuro

A la finalización de este trabajo de investigación, nuestra conclusión general de toda la experiencia es apoyar la necesidad de llevar a cabo, en el contexto universitario, iniciativas de orientación centradas en el alumnado como agente activo e integral, la cual

además viene recogida en el Estatuto del Estudiante (Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre). En este sentido, Afronta-T ha sido una experiencia enriquecedora para cada uno de sus participantes, donde el mayor aprendizaje se detecta en la finalización del proceso cuando el alumnado transmite, comparte y ayuda al alumnado novel a afrontar las nuevas vivencias académicas. Estos resultados siguen poniendo de manifiesto la efectividad de la tutoría de iguales, donde el alumnado con mayor experiencia es capaz de guiar y apoyar al alumnado que más lo necesita, en este caso al que llega por primera vez al ámbito universitario.

Entendemos que Afronta-T aporta, en relación a la orientación de corte más general que ofrece el G.O.U., unos contenidos más relacionados con el crecimiento personal (afrontamiento para la vida, inteligencia emocional, etc.), así como favorece el desarrollo de competencias profesionales (habilidades de comunicación, autoeficacia, dinámicas de grupo, liderazgo, etc.).

Son muchas las propuestas de futuro que nos han surgido con este trabajo de investigación. En primer lugar, consideramos imprescindible terminar la elaboración del manual definitivo de la experiencia para su publicación y difusión.

En segundo lugar, nos planteamos finalizar la elaboración, dentro de un paquete de formación, de todo lo relacionado con el proyecto de vida para llevar a cabo su implementación y desarrollo con los participantes de últimos cursos que continúan en el programa durante este curso académico 2015/16.

En tercer, y último lugar, se considera deseable la implementación y el desarrollo de la experiencia de Afronta-T en otras titulaciones universitarias. Para ello, la red de centros del G.O.U. y la posibilidad de transferencia e intercambio que ofrece entre los centros y el profesorado de la Universidad de Málaga que lo componen sería una

oportunidad a aprovechar. Además, incluso podríamos ir más allá, realizando una transferencia a otras universidades, si fuese posible, una vez publicado.

La orientación en el contexto universitario es una necesidad, no solamente la orientación profesional, sino que debe tener una presencia estructural que permita la adecuada atención a las demandas y necesidades del alumnado a lo largo de sus estudios universitarios.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Referencias Bibliográficas



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

- Aguilar, A. (1984). *CAR Cuestionario de Ansiedad y Rendimiento*. Documento de uso exclusivo para la investigación. Tarragona: Seminario de Psicología.
- Aguilar, M. (2007). *La transición a la vida universitaria: Éxito, Fracaso, Cambio y Abandono*. Santa María de Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Alonso, M. y Calles, A. (2008). La formación de los alumnos mentores. *Mentoring & Coaching, 1*, 13-26.
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. y Zuber-Skerritt, O. (2002). The Concept of Action Research. *The Learning Organization, 9*(3/4), 125-131.
- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez, P. (2005). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa "VELERO". *Contextos Educativos: Revista de Educación, 8*, 281-293.
- Álvarez-Rojo, V. B. (1998). Diseño de programas de orientación. En X. Salvador y M. L. Rodicio (Eds.), *Actas del Simposium sobre Orientación: ¿Para onde camiña a orientación?* A Coruña: Universidades de A Coruña.
- Álvarez, M. y Bisquerra, A. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, S., Cuéllar, C., Fernández, P., Ramiro, M., Bueno, A., Muñoz, A., ... y Fernández, S. (2010). *Programa Mentor: las tutorías entre iguales como una valiosa estrategia de la función tutorial en la universidad*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Álvarez-Saura, J., García-Basallote, M., García, V., García C. y de Ory, I. (2002) Proyecto Brújula-Programa Tutor: Orientación en la Facultad de Ciencias de la UCA. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 13*(2), 255-260.

- Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, 107-128. Recuperado de <http://www.ddd.uab.cat/record/4781>.
- Álvarez, P. y González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70.
- Anadón, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *REIFOP*, 9(1), 2.
- Anguera, M. T. (1990). Programas de Intervención ¿Hasta qué punto es factible su evaluación? *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 77-93.
- Angulo, F. (1993). Metaevaluación del programa de educación de diabéticos en el Hospital Regional Carlos Haya de Málaga. En F. Soriguer y otros (Eds.), *La evaluación de programas de educación de pacientes. Una experiencia clínico pedagógica*. Sevilla: SAS.
- Aramendi, P., Bujan, K., Garín, S. y Vega, A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 413-429.
- Arce, M. E., Crespo, B. y Míguez-Álvarez, C. (2015). Higher Education Drop-Out in Spain-Particular Case of Universities in Galicia. *International Education Studies*, 8(5), 247.
- Arco, J. L. (1997). *La evaluación del proceso de intervención en drogodependencias desde la perspectiva de la evaluación de programas* (Tesis doctoral no publicada). Granada: Universidad de Granada.

- Arco, J. L., Buela, G. y Justicia, F. (1997). Evaluación de programas. En G. Buela y J. C. Sierra (Eds.), *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones* (pp. 1033-1050). Madrid: Siglo XXI.
- Arco, J. L. y Fernández, F. D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 16(1), 163-180.
- Arco, J. L., Fernández, F. D. y Maroto, N. (2006). Tutoría entre compañeros de diferentes edades (cross-age peer tutoring) en el ámbito universitario como estrategia preventiva frente al fracaso académico. En F. Justicia, A. B. Berbén, J. de la Fuente y J. L. Benítez (Eds), *La Universidad ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior: Investigaciones recientes* (pp. 233-258). Madrid: Editorial EOS.
- Aubel, J. (2000). *Manual de evaluación participativa del programa*. Maryland: USAID.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive therapy and research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D. y Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia psicológica*, 24(1), 55-61.
- Barrachina, X., Conejero, J. A. y García-Félix, E. (2011). A freshmen mentoring program at the Universitat Politècnica de València over the period 2000-2010. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 4(1), 146-162.
- Barron, A. M. y Foot, H. (1991). Peer tutoring and tutor training. *Educational research*, 33(3), 174-185.
- Benítez, J. L. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención contra los malos tratos entre iguales en contextos escolares* (Tesis doctoral no publicada). Granada: Universidad de Granada.
- Berk, R. y Rossi, P. H. (1990). *Thinking about Program Evaluation*. California: SAGE Publications.
- Bermúdez, J. (1986). *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED.
- Bermúdez, O. E., Moreno, G. y Rubio, R. (1999). El abandono de los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 673-680.
- Bermúdez, M. P., Teva, I. y Buela-Casal, G. (2009). Variables sociodemográficas y conductas de riesgo en la infección por el VIH y las enfermedades de transmisión sexual en adolescentes: España, 2007. *Revista Española de Salud Pública*, 83(2), 309-320.
- Bernardo, A. B., Cerezo, R., Rodríguez-Muñiz, L. J. y Tuero, E. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 16, 63-84.

- Berrío, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82.
- Berrocal, P. F., Aranda, D. R., Pacheco, N. E. y González, R. C. (2009). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? En J. Augusto (Ed.), *Estudios en el ámbito de la Inteligencia emocional* (pp. 37-54). Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Bethencourt, J. T., Cabrera, L., Hernández, J. A., Álvarez, P. y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(3), 603-622.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Brannon, L. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Thomson Paraninfo.
- Bricall, J. (Coord.) (2009). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencias de Rectores. Recuperado de http://ccool.webs.upv.es/Debate/Informe_Bricall/Universidad_2000/informeuniv2000.htm
- Brotman, E. y Weisz, J. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24(2), 247-53.

- Bueno, C., Teruel, M. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 169-194.
- Buitrago, O. y Lilia, B. (2001). Educación personalizada, una modalidad educativa. *Revista de Ciencias Humana*, 26. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/buitrago.htm>
- Buston, P., Rincón, P. y Aedo, J. (2009). Validación preliminar de la escala infantil de síntomas del trastorno de estrés postraumático (Child PTSD Symptom Scale, CPSS) en niños/as y adolescentes víctimas de violencia sexual. *Psyche (Santiago)*, 18(2), 113-126.
- Cabrera, A. V. (2009). Metodología Personalizada. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/Ana%20Victoria_Cabrera%20Mota_2.pdf
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre la prolongación y abandono de estudios universitarios, *Relieve*, 12(1), 105-127.
- Calderón, J. F. y Pulido, B. E. (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, 77-82.
- Campoy, T. J. y Pantoja, A. (2000). La orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 77-106.
- Cannon, B. (1963). The Wisdom of the Body. *The American Journal of the Medical Sciences*, 184(6), 864.

- Cano, A. (2005). Control emocional, estilo represivo de afrontamiento y cáncer: Ansiedad y Cáncer. *Psicooncología*, 2(1), 71-80.
- Cano, V. y Tobal, M. (2001). Emoción y salud. *Ansiedad y Estrés*, 7(2- 3), 111-121.
- Cantero, E. (2009). Programa Telémaco (07/08): mentoría en entornos universitarios. *Revista Mentoring & Coaching*, 2, 57-63.
- Carbonero, I. (1999). *Ansiedad y rendimiento académico. Punto y aparte*. Recuperado de <http://centros6.cnice.mecd.es/cea.plus.ultra/revista/pya/pya22/ansied.htm>.
- Carver, C. y Scheier, M. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 184-195
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. y Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la PUCP*, 2(2), 363-392.
- Castellano, F (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Castellano, F. y Delgado, L. (1996). Un programa de orientación universitaria "Participa". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 75-78.
- Castillo, A. (2008). Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(61), 161-179.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos*. Madrid: Pearson.
- Castrillón, D. A. y Borrero, P. E. (2003). Validación del inventario de ansiedad estado-rasgo (STAIC) en niños escolarizados entre los 8 y 15 años. *Acta Colombiana de Psicología*, 8(1), 79-90.
- Castro M. C. y Soria, D. (s.f.). Tutorías entre iguales: Proyecto compañero en una escuela de ingeniería. *Mentoring & Coaching*, 2, 57-65.

- Celis, J., Araujo, M. B., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 66(2), 25-30.
- Chakravorty, B. (1989). Mental health among school teachers. En M. Cole y S. Walker (Eds.), *Teaching and Stress* (pp. 69-82). Filadelfia: Open University Press.
- Charbonneau, D. y Nicol, A. A. M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90(2), 361-370.
- Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14(3), 544-550.
- Clarke, A. T. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 11-24.
- Cohen, J. (1986). Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the School*, 23, 175-185.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colás, M. P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 152, 521-540.
- Colás, M. P. (1992). La investigación-acción. En M. P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa* (p. 291-315). Sevilla: Ediciones Alfar S.A.
- Colás, M. P. y Buendía L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar S.A.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 7(25), 3-17.

- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.
- Compas, B. E., Malcarne, V. L. y Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(3), 405-11.
- Constitución Española de 1978. Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/Constitu.htm>
- Contreras, O., Chávez, M. y Velázquez, M. (2006). Cualidades psicométricas del Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios. *Revista de la Sociedad de Egresados de la Facultad de Psicología*, 9(1-2), 13-22.
- Contreras, M. y Luz, D. (2002). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.aportespedagogicos.cl/wp-content/uploads/2013/03/736Molina108.pdf>
- Cook T. y Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corder, G. W. y Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: a step-by-step approach*. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ufOfzVp6qYC&oi=fnd&pg=PR11&dq=\).+Nonparametric+statistics+for+non-statisticians:+a+step-by-step+approach&ots=ka3GybYrtF&sig=S9rCGV-Nii5w-iGrNPpH1GMI1xk#v=onepage&q=\).%20Nonparametric%20statistics%20for%20non-statisticians%3A%20a%20step-by-step%20approach&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ufOfzVp6qYC&oi=fnd&pg=PR11&dq=).+Nonparametric+statistics+for+non-statisticians:+a+step-by-step+approach&ots=ka3GybYrtF&sig=S9rCGV-Nii5w-iGrNPpH1GMI1xk#v=onepage&q=).%20Nonparametric%20statistics%20for%20non-statisticians%3A%20a%20step-by-step%20approach&f=false)
- Coriat, M., Romero, A. y Chung, C. (2002). *Jornadas sobre tutoría y orientación*. Granada: Universidad de Granada.

- Cornejo, M. y Lucero, M. (2005). Preocupaciones vitales universitarias relacionadas con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, 2(12), 143-153.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-152.
- Corraliza, J. A. y Collado, S. (2011). La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil. *Psicothema*, 23(2), 221-226.
- Correa-Prieto, F. R. (2015). Estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad Cesar Vallejo. *Revista Cuerpo Médico*, 8(2), 80-84.
- Cortese, C. (2005). Learning through teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-15.
- Crespo, M. y Cruzado, J. A. (1997). La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23(92), 797-830.
- Cummings, E. M., Greene, A. L. y Karraker, K. H. (1991). *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping*. Hillsdale, NJ: Erlbaum and Associates.
- Dar, V (2014). The effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge Retention. *International Journal of Highet Education*, 3(2), 131.
- Dávila, B. y Guarino, L. (2001). Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en escolares y venezolanos. *Interamerican Journal of Psychology*, 35(1), 97-112.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, 75(4), 989.
- Del Prette, A. P. y Del Prette, A. (2006). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação (3ª Edición)*. Brasil: Casa do Psicólogo.

Declaración de Bergen (2005). *The European Higher Education Area-Achieving the Goals*.

Recuperado de

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520>

[Bergen_Communique1.pdf](#).

Declaración de Berlín (2003). *Educación Superior Europea*. Recuperado de

http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf.

Declaración de Bolonia (1999). *Bolonia 19 de Junio de 1999*. Recuperado de

<http://www.educacion.es/dctm/boloniaees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>

Declaración de Bucarest (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Recuperado de

http://www.aqu.cat/aqu/marc_legal/eees_es.html.

Declaración de Budapest (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Recuperado de

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf>.

Declaración de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado de

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf.

Declaración de Lovaina (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Recuperado de

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/L>.

Declaración de Praga (2001). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*.

Recuperado de <http://www.ual.es/personal/nperdu/praga.htm>leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf.

Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros*

representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). Recuperado de http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.aprodeh.org.pe/>

Díaz, M (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86.

Díaz, R. (2009). El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguaje. *Comunicar*, 33, 63-71.

Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and coassessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.

Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó

Duxbury, J. G. y Tsai, L. L. (2010). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of Taiwanese and American Universities. *Online Submission*, 3(1), 3-18.

Echeverría, B. (1994). ¿Y, los servicios sirven? *Revista de Investigación Educativa*, 22, 41-52.

- Echeverría, B. (1997). Los servicios universitarios de orientación. En C. Lobato y P. M. Apodado (Eds.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Editorial Laertes.
- Endler, N. S. y Parker, J. D. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological assessment*, 6(1), 50.
- Enríquez, J. F., Lira, M. G., Balcázar, P., Bonilla, M. y Gurrola, M. (2009). *Adolescentes del siglo XXI*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Escandell, O., Marrero, G. y Rubio, F. (1999). El abandono de los estudiantes en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: sus causas, propuestas de estrategias para su disminución. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 369-399.
- Escobar, M., Blanca, M. J., Fernández-Baena, J. y Trianes, M. V. (2011). Adaptación española de la escala de manifestaciones de estrés del Student Stress Inventory (SSI-SM). *Psicothema*, 23(3), 475-485.
- Espinar, R. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En C. Lobato y P. M. Apodado (Ed.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 23-52). Barcelona: Editorial Laertes.
- Estrategia Universitaria 2015. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/a8c5f36e-f467-4e87-b749-3529cc3b856b/2011-estrategia-universidad-2015-pdf.pdf>
- Fernández, F. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad* (Tesis doctoral no publicada). Granada: Universidad de Granada.
- Fernández, R. (1995). El ciclo de intervención social y evaluación. En R. Fernández (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 50-74). Madrid: Síntesis.

- Fernández, F. D., Arco, J. L., López, S. y Heilborn, V. A. (2006). Tutoría entre compañeros de diferentes edades en la Universidad: Entrenamiento de tutores. En M. A. Vigil (Ed.), *Actas del I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de intervención del psicopedagogo* (pp. 1-11). Melilla: Universidad de Granada.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández, J. T. y León, J. (1992). *Evaluación de programa. Psicología Social: método y técnicas de investigación*. Madrid: Euderna.
- Fernández-Baena, F. J., Muñoz, A., Sánchez, A. y García, B. (Noviembre 2008a). *Pilot experience of a university orientation project based on peer tutoring*. Comunicación presentada al International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2008), Madrid, España.
- Fernández-Baena, F. J., Muñoz, A. M., Sánchez, A., García, B., Gómez, M. y Escobar, M. (Septiembre 2008b). *La tutoría de iguales como recurso para la orientación universitaria*. Comunicación presentada en el V Foro sobre la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación, en San Sebastián, España.
- Field, A. y Hole, G. (2003). *How to design and report experiments*. London: Sage Publications.
- Fimian, M. J., Fastenau, P. A., Tashner, J. H. y Cross, A. H. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 26(2), 139-153.

- Fisher, S. y Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: a longitudinal study of vulnerability to psychological disturbance and home- sickness. *British Journal of Psychology*, 78, 1-13.
- Folkman, S. y Lazarus, R. (1985). If it changes, it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-70.
- Fontaine, K., Manstead, A. y Wagner, H. (1993). Optimism, perceived control over stress, and coping. *European Journal of Personality*, 7(4), 267-281.
- Frydenberg, E. (1994). Adolescent concerns: The concomitans of coping. Australian. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 1-11.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. New York: Routledge
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1993a). *Manual: The Adolescent Coping Scale*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1993b). Boys play sport and girls turn to others: Age gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 252-66.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1999). Things don't better just because you are older. A case for facilitating reflection. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 81-94.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996). *Escalas de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA.
- Frydenberg, E. y Brandon, C. M. (2007). *The best of coping*. Melbourne: Oz Child. Adaptación española de M. Escobar, A. M. Muñoz, F. J. Fernández-Baena, B. Cerván y R. M. Lino. Manuscrito en preparación.

- Gallego, I. (1999). El enfoque del monitoreo y la evaluación participativa (MEP): batería de herramientas metodológicas. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 4, 103-135. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/IUDC/revista/redc4/gallego.pdf>.
- Gallego, G. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: Ed. Madrid.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-64.
- García, F. E. y Ilabaca, D. (2013). Ruptura de pareja, afrontamiento y bienestar psicológico en adultos jóvenes. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 11(2), 42-60.
- García, A. B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(6), 109- 126.
- García-Callejas, M. (1991). Bajas por enfermedad. Una investigación crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 80-83.
- García, R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 253-269.
- García, V. (1988). *Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, V. E., Conejero, J. A. y Díez, J. L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 255-280.
- García-Basallote, M. Rodríguez G. y Pajares E. (1999). Un proyecto de mejora en la Orientación Universitaria: el programa TUTOR. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 401-406.

- García-Félix, V. E., Conejero, J. A. y Díez, J. L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 255-280.
- García-Sánchez, P., Palacios, A., Rodríguez, D. y Abuín, V. (2014). *Desarrollo competencial en la UEM: el aprendizaje autónomo en el programa mentor*. Comunicación presentada en las XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Madrid. Recuperado de http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/.../x_jiiu_2014_440.pdf?
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, N y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. Recent research in developmental psychopathology (pp. 213-33). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (Book supplement No. 4). Oxford: Pergamon Press.
- Gimeno, E. (2000). *EHS. Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- Godoy-Izquierdo, D. y Godoy, J. F. (2001). *Escala de Autoeficacia Específica para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE)*. Versión experimental no publicada.
- Godoy-Izquierdo, D., Godoy, J. F., López-Chicheri, I., Martínez, A., Gutiérrez, S. y Vázquez, L. (2008). Autoeficacia para el afrontamiento del estrés en una muestra adulta española. *Ansiedad y Estrés*, 14, 13-29.
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje Cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (5), 199-226.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

González, G. y Díaz, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores*, 8, 21-44.

González, R., Montoya, I., Casullo, M. y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.

González, I., Herrero, R. M., Martín, M. A., Reche, E., Claudio, J., Pérez, J. A. y Vilches, M. J. (2015). Propuesta didáctica aplicable a cualquier materia que requiera trabajo cooperativo. En R. Muñoz (Ed.) *Propuestas Didácticas a la luz del Coaching* (pp. 9-12). Córdoba: Universidad de Córdoba.

Goodland, S. y Hirst, B. (1990). *Exploring in peer tutoring*. Oxford: Basil Blackwell.

Grupo de Orientación Universitaria. Recuperado de <http://www.webgou.uma.es/>

Guarino, L. R. y Roger, D. (2005). Construcción y validación de la Escala de Sensibilidad Emocional (ESE). Un nuevo enfoque para medir neuroticismo. *Psicothema*, 17(3), 465-470.

Casas, F. M., Ramos, M. A., Hiraldo, M. D.C. M. y Sanz, J. A. (2003). *Análisis de las causas de abandono académico de los estudios de una facultad de ciencias empresariales*. Recuperado de <http://www.asepelt.org/ficheros/File/Anales/2003%20%20Almeria/asepeltPDF/168.PDF>

Güell, M. y Redón, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona. Paidós.

Hampel, P. y Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38(4), 409-415.

- Hernández, J. M. (1996). Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. En R. Fernández (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 117-147). Madrid: Síntesis.
- Hernández, J. y Martínez, P. (1996). Propuestas metodológicas para evaluar programas de orientación educativa. *Relieve*, 2(2), Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1
- Hernández, J. M., Polo, A. y Pozo, C. (1991). *Programa de Entrenamiento de Técnicas de Estudio Servicio de Psicología Aplicada*. Madrid: Universidad de Madrid.
- Hicks, D. (1993). *Educación para la paz*. Madrid: Morata/MEC.
- Hicks, T. (2005). Assessing the Academic, Personal and Social Experiences of Pre-College Students. *Journal of College Admission*. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1117/b15232797.pdf?sequence=1>
- Holmes, T. H. y Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213-218.
- Huenchuan, S. P. y Paredes, M. (2007). *Guía metodológica para la evaluación participativa de políticas y programas, en el marco de la estrategia regional contra el envejecimiento*. Santiago de Chile: CEPAL/ CELADE.
- Huerta, J. J., Pérez, I. S. y Castellanos, A. R. (2008). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista Educar*, 13. Recuperado de http://fcqi.tij.uabc.mx/documentos20102/VideoTutor%20Modelo%20Educativo%20UABC/Ramas/data/downloads/formacion_por_competencias_amezola_garcia.pdf
- Hupfeld, K. (2010). *A review of the literature: Resiliency skills and dropout prevention. Scholar Centric*. Recuperado de http://datacenter.spps.org/sites/2259653e-ffb3-45ba-8fd6-04a024ecf7a4/uploads/SC_Resiliency_WP_FNL%5B1%5D.pdf

- Jhonell, J. (2013). *Programa de intervención en estrategias de afrontamiento para la adaptación universitaria en estudiantes de nivel introductorio UIS-Socorro*. Recuperado de <http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1342>
- Jiménez, C. A. y Pérez, N. (2000). *Estrés y agotamiento en organizaciones de trabajos intelectuales; el caso de estudiantes de postgrado en las universidades. Cases of burnout in organizations of intellectual labor; the case of graduate students in universities*. Recuperado de <http://factorespsicosociales.com/tercerforo/posters/documentos/C21.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós. Recuperado de [http://file:///C:/Users/Jesu/Downloads/116392798.El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula%20\(1\).pdf](http://file:///C:/Users/Jesu/Downloads/116392798.El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula%20(1).pdf)
- Jordán, M., Pachón, L., Blanco, M. E. y Achiong, M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista Médica Electrónica*, 33(4), 0-0. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v33n4/spu17411.pdf>
- Kauffman, R. (1982). *Identifying and solving problems: A system approach*. San Diego, CA: University Associates, Inc.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R. y Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177.
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C. y Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44(6), 449-472.
- Lacasa, P., Cosano, C. y Reina, A. (1997). Aprendices en la zona de desarrollo próximo: ¿quién y cómo? En P. Lacasa, C. Cosano y A. Reina (Eds.), *Cultura y Educación* (pp. 9-29). Madrid: Infancia y Aprendizaje.

- Lazarus, R. S. (1974). The psychology of coping: Issues of research and assessment. En G. V. Coelho, D. A. Hamburg y J. E. Aams (Eds), *Coping and Adaptation* (pp. 249-315). New York: Basic Books.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martín Roca S.A.
- Lazarus, R. S., Speisman, J. C., Mordkoff, A. M. y Davidson, L. A. (1962). A laboratory study of psychological stress produced by a motion picture film. *Psychological Monographs*, 76, 1-35.
- Lema, L. F., Salazar, I. C., Varela, M. T., Tamayo, J. A., Rubio, A. y Botero, A. (2010). Comportamiento y salud de los jóvenes universitarios: satisfacción con el estilo de vida. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 71-88.
- León, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología*, 22(1), 105-112.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1.982-9983
- Ley General de Educación de 1970. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, L.O.C.E. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación, L.O.E. Recuperado de [http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/LO22006LOETextoConsolidado\(29julio2015\).pdf](http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/LO22006LOETextoConsolidado(29julio2015).pdf)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Recuperado de

http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/LeyOrganica8_2013MejoraCalidadEducativa.pdf

Lino, R. M. (2012). *AFRONTA-T: La tutoría de iguales como medio de adaptación a la vida universitaria*. En VI Jornadas Internacionales Mentoring & -Coaching: Universidad-Empresa (pp. 82-91). Madrid: Mentoring & Coaching. Recuperado de http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_11/comunicaciones/014_RLino.pdf

Lino, R. M., Muñoz, A. y Bernedo, I. M. (Octubre de 2012a). *Afronta.-T: Programa de afrontamiento de estrés académico para alumnado novel del Grado de Psicología*. Comunicación presentada en I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional, Málaga.

Lino, R. M., Muñoz, A. y Bernedo, I. M. (Noviembre de 2012b). *Desarrollo cooperativo de un Programa de Afrontamiento Académico en estudiantes de grado*. Comunicación presentada en VII Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching: Universidad- Empresa, Madrid.

Lino, R. M. y Muñoz, A. (Noviembre de 2013). *Afronta-T: desarrollo de competencias a través de una metodología cooperativa*. Póster presentado en Congreso Andaluz y Estatal de Orientación Educativa, Granada.

Lino, R. M., Muñoz, A. y Bernedo, I. M. (Febrero de 2013). *Afronta-T: un programa de afrontamiento académico y personal*. Póster presentado en IV Seminario de Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación, Universidad de la Laguna, Sta. Cruz de Tenerife.

Lobato, C. y Apodaca, P. M. (1997). *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Editorial Laertes.

- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología Sin Fronteras: Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19.
- López, I., Marín G. y García, M. E. (2012). Deserción escolar en el primer año de la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 26(1), 45-52.
- López-Justicia, M., Hernández, C., Fernández, C., Polo, M. y Chacón, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 95-116.
- López, L., Ortiz, J. y Huitzil, E. (2011). Nivel de estrés académico en alumnos de la Maestría en Ciencias Estomatológicas de la BUAP. *Rev Científica Fac Med de Med Expert*, 1(8), 11-25.
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de Competencias desde la Enseñanza Universitaria (Armonización con la educación secundaria y el mercado de trabajo, desde la Psicología Social de la Educación). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(11), 125-158.
- Manson, M. A., Martínez, A., Osua, C., Retegi, A. y Suárez, S. A. (2014). *Estrés y estrategias de afrontamiento (Tesis de pregrado, maestría o doctoral)*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Marchena, E. (2006). *Tutoría entre Iguales en la universidad de Cádiz*. Cádiz: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Marchena, E., Galo, C., Hervía, F. y Rapp, C. (2008). Programa de tutoría entre iguales en la Universidad de Cádiz. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 339-348.
- Marchena, E., Rapp, C., Araujo, A., Romero, C., Navarro, J. I., Alcalde, C. y Menacho, I. (2010). Primeros pasos en la medición de la satisfacción del alumno mentor en el

Proyecto Compañero de la Universidad de Cádiz. *Mentoring & Coaching*, 3, 43-53.

Recuperada de

<http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad>

Marchena, E., Menacho, I., Araujo, A., López, C., Navarro, J. y Aguilar, M. (2011). Tutoría entre iguales: acogida y adaptación en educación superior. *INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 667-676.

Marín, M., Teruel, M. P. y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391.

Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios [Academic Stress in University Students]. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.

Martín del Buey, F., Martín, M. E., Camarero, F. y Sáez, C. (2009). *Procesos metacognitivos: estrategias y técnicas*. Recuperado de http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/IPEI_ProcMetacognitivos-b.pdf.

Martínez, M. (2009). La Orientación y la Tutoría en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Fuentes*, 9, 78-92.

Martínez, P. y Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(2), 211-236.

Martínez-Correa, A., Reyes, G. A., García-León, A. y González-Jareño, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1), 66-72.

Mart, M. y Carvajal, A. (2005). Maltrato infantil como factor de riesgo de trastorno por estrés postraumático en la adultez. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(3), 180-187.

- Marty, C, Lavin, M., Figueroa, M., Larrain, D. y Cruz, C. (2005). 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.
- Mayer, J. (2006). O que é inteligência emocional. *Inteligência Emocional na Criança: Aplicações na Educação e no dia-a-dia*, 17(62), 15-49.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayhew, M. J., Vanderlinden, K. y Kim, E. K. (2010). A multi-level assessment of the impact of orientation programs on student learning. *Research in Higher Education*, 51(4), 320-345.
- Mediano, C. M. (s.f.). *Evaluación de programas e instituciones. Algunos enfoques*. Recuperada de <http://www.redscep.alcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/EFQM/EVALUACION%20DE%20PROGRAMAS%20E%20INSTITUCIONES.pdf>
- Medrano, C. (1995). La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 23, 177-186
- Melero, M. A y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en EEUU. En P. Fernández y M. A Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 35-98). Madrid: Siglo XXI.
- Melgosa, J. M. (1997). *Nuevo estilo de vida. ¡Sin estrés!* Madrid: Safeliz S.L.

Memoria Ciencia Sociales y Jurídica 2010/11. Recuperado de http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/secgrados/memorias_grados/titulos_verificados/Grado_Gestion_Admon_Publica_Verificado.pdf

Méndez, F. X., Ortigosa, J. M. y Pedroche, S. (1996). Preparación a la hospitalización infantil (I): Afrontamiento del estrés. *Psicología conductual*, 4(2), 193-209.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mestre, J. M., Guil, R., López, P. N. y Salovey, P. (2006). Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.

Mikulic, I. M. y Crespi, M. C. (2008). Adaptación y validación del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de investigaciones*, 15.

Mir, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria. Monográfico I: Formación Centrada en Competencias*, 6(1), 1-16.

Molina, D. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(6), 163.

Monjas, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: Cepe.

Montes, B. y Augusto, J. M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14(2), 163-171.

Montt, M. E. y Hermosilla, W. (2001). Trastorno de estrés post-traumático en niños. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 39(2), 110-120.

- Monzón, M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Moos, R. H. (1993). *Inventario de Respuestas de afrontamiento para adultos*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Morales, B. G. y Moysén, A. (2015). Afrontamiento del estrés en adolescentes estudiantes de Nivel Medio Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(1), 9-19.
- Morales, P. (2010). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. El tamaño del efecto (effect size): Análisis complementarios al contraste de medias*. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>
- Moreno, A. C. y Copete, P. B. (2005). Validez estructural y confiabilidad del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo STAIC para la variación de la ansiedad en niños escolarizados entre 8 y 15 años de la ciudad de Medellín, Colombia. *Suma psicológica*, 12(1), 47-60.
- Moreno, C. y Del Barrio, M. V. (1992). *Inventario de Acontecimientos Vitales en Infancia y Adolescencia (AVIA)*. Madrid: UNED.
- Moreno, B., Oliver, C. y Aragonés, A. (1991). El “Burnout” una formación específica de estrés laboral En G. Buela-Casal y V. Caballo (Eds.), *Manual de Psicología Clínica Aplicada* (pp. 271-284). Madrid: Siglo XXI.
- Muldoon, O. T. (1997). Stress; *Appraisal and coping in childhood. Descriptions and Predictions*. Paper presented at the Annual Conference of the Northern Ireland Branch of the British Psychological Society.
- Muñoz, A. (Mayo 2012). *Percepciones y expectativas en el tránsito a la universidad*. Comunicación presentada en el VI Encuentro Estatal de Orientación: Innovación y Buenas Prácticas, Bilbao, España.

- Muñoz, A., Escudero, C., Escudero, E., Hierrezuelo, L. y Fernández, F. J. (2008). *El empleo de un e-cuestionario como recurso para la docencia universitaria*. Póster presentado en el V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), en Lleida, España.
- Muñoz, A., Fernández-Baena, F. J., García, M. B., Sánchez, A. y Escobar, M. (2009). Tutorías de iguales para la integración. *Cuadernos de Pedagogía*, 391,43-45.
- Muñoz, A., Fernández-Baena, F.J., García, M.B., Sánchez, A., Escobar, M., Bernedo, I,... González, C. (julio de 2011a). ¿Cómo orientar a estudiantes de educación superior? Actividades desarrolladas por el Grupo de Orientación Universitaria (GOU). En M. L. Cebreiros y N. Casado (Eds.), *A innovación educativa no contexto actual da educación superior* (pp. 145-148). Vigo: Universidad de Vigo.
- Muñoz, A., Fernández-Baena, F. J., García, M. B., Sánchez, A. M., Escobar, M., Bernedo, I,... González, C. (2011b). ¿Qué necesitan saber los y las estudiantes de psicología cuando ingresan en la universidad?. En M. L. Cebreiros y N. Casado (Eds.), *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior. A innovación educativa no contexto actual da educación superior* (pp. 149-153). Vigo: Universidad de Vigo.
- Muñoz, A. y Lino, R. M (2010). Evaluación de un programa de orientación universitaria basado en la tutoría de iguales. *Revista Mentoring & Coaching*, 69-81. Recuperada de http://scholar.google.es/scholar_url?url=http%3A%2F%2Finnovacioneducativa.upm.es%2Fjimcuc_11%2Fcomunicaciones%2F013_RMLino.pdf&hl=es&sa=T&oi=gp&ct=res&cd=0&ei=_GfxVffOMpmHjAHv_bjwCg&scisig=AAGBfm3SXTzc6Y uLVfNbkqjCSJVykRBnew&nossl=1&ws=1440x780.

- Muñoz, A., Lino, R., Bernedo, I. y González, C. (Mayo 2011c). La Orientación en la Universidad: Un programa basado en la ayuda entre iguales en la Facultad de Psicología. En A. Cobos (Ed.), *I Jornadas andaluzas de orientación educativa los retos de la orientación en el ss. XXI: hacia una sociedad inclusiva*. (pp. 193-204). Sevilla: Editorial Mad.
- Muñoz, A. y Sánchez, A. (Octubre 2012). *Orientación y Tutoría de iguales en los estudios de grado de Psicología*. En A. Muñoz (Coordinadora), *Orientación y Mentorización en la Universidad*. Simposio efectuado en el I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional, Málaga, España.
- Muñoz, A., Sánchez, A., García, M. B. y Escudero, C. (2007). *La aplicación de la metodología de grupos focales a las prácticas de asignaturas. Jornadas de Innovación Educativa y Enseñanza virtual para la incorporación al EEES en la Universidad de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga. Servicio de Innovación Educativa.
- Muñoz, A., Sánchez, A., García, M. B., Fernández-Baena, F. J., Bernedo, I., Portillo, R.,... Hidalgo, S. (2014). La Orientación en el nuevo plan de estudios de Psicología: un proyecto basado en la cooperación entre iguales. En A. Muñoz (Coord), *Recursos y Experiencias de Innovación Educativa en el Contexto Universitario* (pp. 15-34). Málaga: Publicaciones y Divulgación Científica. Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga.
- Murray, M. (2014). Factors affecting graduation and student dropout rates at the University of Kwazulu-Natal. *South African Journal of Science*, 110(11-12), 01-06.

- Naranjo, I. L. y Castillo, A. F. (2006). Transmisión de emociones, miedo, y estrés infantil por hospitalización. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 631-645.
- Nevgi, A. y Löfström, E. (2014). Visualisations as a means for exploring academics' teacher identities. *International Journal for Academic Development*, 19(3), 174-185.
- Noriega, Á. V., Nebuay, K. M. y Noriega, V. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psico-USF*, 10(2), 161-168.
- Ongarato, P., De la Iglesia, G., Stover, J. B. y Fernández-Liporace, M. (2009). Adaptación de un Inventario de Estrategias de Afrontamiento para adolescentes y adultos. *Anuario de Investigaciones*, 16, 383-391.
- Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional*. (Tesis de Grado). Argentina: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Oliva, A., Jiménez, J., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(1), 53-62.
- Oliveros L., García, M., Ruiz, C. y Valverde, A. (2003). Innovación en la Orientación Universitaria una experiencia: Red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense (REMUC). *Contextos Educativos*, 6-7, 331-354. Recuperada de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049515.pdf>.
- Ortega, R., Del Rey, R. Córdoba, F. y Romera, E. M. (2010). *10 Ideas claves. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Páez, D. y Carbonero, A. (1993). Afectividad, cognición y conducta social. *Psicothema*, 5, 133-150.

- Palomar, G. M. (2012). Estudio de las estrategias de afrontamiento en adolescentes y su relación con el funcionamiento familiar y el apoyo social. (Tesis doctoral no publicada). Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/13470/2/TD_gloriamarthapalomarrodriguez.pdf
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pantoja, A. (2002). Los recursos tecnológicos en la Orientación Educativa. *CiberEduca.com*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Pantoja_Vallejo/publication/228547239_LOS_RECURSOS_TECNOLGICOS_EN_LA_ORIENTACION_EDUCATIVA/links/53f335bf0cf2dd48950c9b3d.pdf
- Pantoja, A. Campoy, T. J. y Cañas, A. (2001). El Proyecto Lazarillo: Un modelo telemático de orientación. En A. Pantoja, T. J. Campoy y A. Cañas (Eds.), *Nuevas perspectivas de la orientación educativa* (pp. 111-148). Jaén: Cámara Oficial de Comercio e Industria de la provincia de Jaén.
- Parker, J. D. y N.S. Endler (1996). Coping and defense: A historical overview. En M. Zeidner y N. S. Endler, (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (3-23). Nueva York: John Wiley.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez-Campanero, M. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea. Recuperado de

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iJXW6OUidLIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=C%C3%B3mo+detectar+las+necesidades+de+intervenci%C3%B3n+socioeducativa.&ots=vaThOARz_y&sig=rUoTgKAWin3unn_XUSiyrkKYtGs#v=onepage&q=C%C3%B3mo%20detectar%20las%20necesidades%20de%20intervenci%C3%B3n%20socioeducativa.&f=false

Pérez, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379.

Pérez-Olmos, I., Fernández-Piñeres, P. E. y Rodado-Fuentes, S. (2005). Prevalencia del trastorno por estrés postraumático por la guerra, en niños de Cundinamarca, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 7(3), 268-280.

Pérez, J. C. y Villayandre, A. (2000). La calidad en los servicios de orientación universitaria: Un estudio de necesidades sobre el servicio de asesoramiento y promoción del estudiante (SAPE). *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación: Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(6), 838-854.

Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 91(3), 347.

Polo, A., Hernández, J. M. y Pozo, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en estudiantes universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2(2/3), 159-172.

Programa Destino Uma. Recuperada de

<http://www.uma.es/futuros-alumnos/cms/menu/programa-destino-uma/>

- Punto de Información a Universitarios extranjeros. Recuperado de <http://www.uma.es/contenido.php?clase=p&tipo=n&idm=29&id=1749>
- Ramos, F., Manga, D. y Moran, C. (2005). *Escala de Cansancio Emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas y asociación*. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/articulos/estres/20478/>
- Real Decreto 1791/2010, 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Recuperada de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-20147
- Redorta, J., Alzina, R. B. y Galdós, M. O. (2006). *Emoción y conflicto: aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Remor, E. A. y Carroble, J. A. (2001). Versión Española de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH. *Ansiedad y Estrés*, 7(2), 195-201.
- Repetto, E. y Malik, B. (1998). *New skills for new futures: Higher education guidance and counselling services in Spain*. Bruselas: Fedora/Vubpress.
- Repetto, E. y Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 92-112.
- Rial, A., de la Iglesia, G., Ongarato, P. y Fernández, M. (2011). Dimensionalidad del Inventario de Afrontamiento para Adolescentes. *Psicothema*, 23(2), 464-474.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 13, 79-106.
- Rincón, P., Cova, F., Bustos, P., Aedo, J. y Valdivia, M. (2010). Estrés postraumático en niños y adolescentes abusados sexualmente. *Revista chilena de pediatría*, 81(3), 234-240.

Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación, 1*, 31-62.

Rodríguez, M. C. (2006). Eficacia de un programa de grupo estructurado en estrategias de afrontamiento para DSPT en adultos y adolescentes en situación de desplazamiento. *Universitas Psychologica, 5*(2), 259-274.

Rodríguez, R. (1992). Orientación y Reforma: el reto de la intervención por programas. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación, y práctica educativa, 5*, 27-48.

Rodríguez, S. (1986). *Proyecto Docente e Investigador (Acceso a Cátedra)*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Inédito.

Rodríguez, S. (1997). *Orientación Universitaria y evaluación de la calidad*. En C. Lobato y P. M. Apodado (Eds.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Editorial Laertes.

Rodríguez-Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez, J. y Álvarez, V. (2005). Evaluación del diseño del programa Magallanes-atando cabos. *Revista de Investigación Educativa, 23*(2), 363-390.

Rodríguez, J. y Manzano, N. (2002). Programas no institucionales de orientación universitaria: tipos y características de cada programa. En V. Álvarez, y A. Lázaro, (Coord), *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. (pp. 401-432). Málaga: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, J. y Valverde, A. (2003). Tecnologías al servicio de la orientación y de apoyo al aprendizaje. *Comunicar, 20*, 89-95. Recuperado de [http://C:/Users/Jesu/Downloads/Dialnet-TecnologiasAlServicioDeLaOrientacionYDeApoyoAlApre-311945%20\(1\).pdf](http://C:/Users/Jesu/Downloads/Dialnet-TecnologiasAlServicioDeLaOrientacionYDeApoyoAlApre-311945%20(1).pdf)

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Roman, L. y Apple, M. (1990). Is naturalism a movie away from positivismo. Materialist and feminist approaches to subjectivity in ethnographic research. *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*, 38-73.
- Rossi, P. H. y Freeman, H. (1993). *Evaluation. A systematic approach (5ª ed.)*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QF9WBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Evaluation.+A+systematic+approach+&ots=9zs5-BdND6&sig=ig-bjtEzTxP2ltsyPdBPDj41VK8#v=onepage&q=Evaluation.%20A%20systematic%20approach&f=false>
- Rowe, A. D., Fitness, J. y Wood, L. N. (2014). The role and functionality of emotions in feedback at university: a qualitative study. *The Australian Educational Researcher*, 41(3), 283-309.
- Ruinaudo, M., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/8525/1/Motivacion%20y%20uso%20de%20estrategias%20en%20estudiantes%20universitarios.pdf>
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to Psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry*, 147, 589-611.
- Salas P. (2004). *La detección de necesidades de aprendizaje*. La Habana: ENSA.

Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.

Salmerón, H. (2001). Los servicios de orientación en la universidad. Procesos y desarrollo. *Ágora digital*, 2. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3453/b15760406.pdf?sequence=1>

Salovey, P. (en prensa). Emotion and Emotional intelligence for educators. En I. Eloff y L. Ebersohn (Eds.), *Introduction to educational psychology*. Kenwyn, South Africa: Juta.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

Salvador, L. y García-Valcárcel, A. (1989): *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria*. Madrid: CIDE.

Sandín, M. P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: Evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. (Tesis doctoral no publicada). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Sánchez, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y psicopedagogía*, 9(15), 87-107.

Sánchez-Ávila, C. S. (2009). Red de mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos. *Revista Mentoring & Coaching*, 9(2), 11-25. Recuperado de http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_08/presentaciones/Carmen_Sanchez.pdf

- Sánchez-López, D., León-Hernández, S. R. y Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en educación médica*, 4(15), 126-132.
- Sanchíz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universidad Jaume I. España. Recuperada de <http://www.uji.es/bin/publ/ediciones/modpsico.pdf>
- Sanjuán, P., Pérez, A. M. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 500-513.
- Santana, P. J. y Santana, L. E. (1998). El modelo de consulta-asesoramiento en orientación. *Revista de investigación educativa, RIE*, 16(2), 59-78.
- Santos, M. A. y Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 913- 931.
- Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide, D.L.
- Sanz, R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario La tutoría. *Cuadernos de Integración Europea*, 2(1), 69-95.
- Scheier, M., Matthews, K., Owens, J., Magovern, G., Lefebvre, R., Abbott, R. y Carver, C. (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1024-1040.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. *Research on motivation in education*, 3, 13-44.

Schunk, D. M. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En J. E. Maddux (Ed.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.

Scriven, M. (1972). An introduction to metaevaluation. En P. A. Taylor, y D. M. Cowley (Eds.), *Readings in curriculum evaluation* (pp. 84-96). Dudaque, IA: W. C. Brown.

Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, Coping and Relationships in Adolescence*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=R9hCs2vkNUwC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Stress,+Coping+and+Relationships+in+Adolescence.+&ots=C_zX3aLV5g&sig=SwfESqOEmNRoHZxouqx0xRDC8A0#v=onepage&q=Stress%2C%20Coping%20and%20Relationships%20in%20Adolescence.&f=false

Seiffge-Krenke, I. y Shulman, S. (1990). Coping style in adolescence: A cross-cultural study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21(3), 351-377.

Seligman, M. E. (1995). *The Optimistic Child*. New York: Houghton Mifflin

Selye, H. (1950). *The Physiology and Pathology of Exposure to Stress*. Acta, Inc., Montreal, Canadá.

Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Butterworth: Reading, MA.

Selye, H. (1978). *The stress of life*. New York, NY: McGraw Hill.

Selye, H. (1991). History and present status of stress concept. En A. Monat y R. Lazarus (Eds.), *Stress and coping* (pp. 21-35). New York: Columbia University Press.

Servicio de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (S.A.A.D). Recuperado de <http://www.uma.es/ficha.php?id=49996>

Servicio de Atención Psicológica. Recuperado de <http://www.uma.es/servicio-de-atencion-psicologica/>

- Servicio de Cooperación Empresarial y Promoción del Empleo. Recuperado de <http://www.uma.es/cms/base/ver/collection/collection/62721/practicas-empleo-y-orientacion/>
- Servicio de Información y Orientación al Estudiante de la Universidad de Burgos (2010). *Información y orientación al estudiante desde una perspectiva transversal a través del conocimiento de la universidad europea y la internacionalización de los servicios de Información y orientación universitarios (SIOUS)*. Recuperado de <http://siou.um.es/documentos/Proyecto-SIOU-internacionalizacion.pdf>
- Servicio de Orientación Profesional. Recuperado de <http://www.uma.es/ficha.php?id=1330>
- Shaffer, D. R. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Cengage learning.
- Shaw, M. C. (1968). *The function of theory in guidance program*. Boston: Houghton Mifflin.
- Scheier, M. F. y Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4(3), 219.
- Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1988). A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 21) (pp. 303-346). Nueva York: Academic Press
- Spielberger, C. (1979). *Tensión y ansiedad*. México: Harla S.A.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State/Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press. (Adaptación española T.E.A., 1982)
- Stefani, D. y Feldberg, C. (2006). Estrés y estilos de afrontamiento en la vejez: Un estudio comparativo en senescentes argentinos institucionalizados y no institucionalizados. *Anales de psicología*, 22(2), 267-272.

- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.
- Teva, I., Bermúdez, M. y Buela-Casal, G. (2009). Variables sociodemográficas y conductas de riesgo en la infección por el VIH y las enfermedades de transmisión sexual en adolescentes: España, 2007. *Revista Española de Salud Pública*, 83(2), 309-320.
- Thomann, M. J. (2002). *Manifestaciones conductuales del estrés prequirúrgico en niños en un Hospital General de Pediatría*. Recuperada de http://184.168.109.199:8080/jspui/bitstream/123456789/274/2/29_thomann.pdf
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in College and University. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25(6), 631-645.
- Torres, I., Beltrán, F. J., Barrientos, M. C., Lin, D., Vázquez, F., Martínez, G. y Calderón, M. M. (2011). Salud, estilo y calidad en estudiantes universitarios de la Facultad de Medicina “Alberto Romo Caballero” de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En I. A. Torres, F. J. Beltrán, D. Lin y M. C. Barrientos (Eds), *Una mirada a la salud de los universitarios. Vulnerabilidad al estrés, autoestima, calidad, estilos y sentido de vida* (pp.17-69). México: Xalapa.
- Torrijos, P. y Pérez, N. (2014). *Pensamiento constructivo y desarrollo emocional en los estudiantes universitarios*. Comunicació presentada a: I Congrés Internacional d’Educació Emocional. X Jornades d’Educació Emocional. Psicologia Positiva i Benestar. Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l’Educació).

- Traver, J. A. (2003). *Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló: UJI Colección educación.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., Maldonado, E. F. y Muñoz, A. M. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598-603.
- Trilla, J. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grao.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Valverde, A., García, E. y Romero, S. (2001). Desarrollo de un sistema de alumnos mentores en la Universidad de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 626-627.
- Valverde, A.; García, E. y Romero, S. (2002). *Seville University's Students Mentoring Programme (S.I.M.U.S.): A Guidance Experience in the Spanish University, through the training of Students Mentors*. Paper presented at European Conference of Educational Research, Lisboa.
- Valero, Z. V., Sánchez, H., Aguilar, J., Hernández, M., Ramírez, O. y Rivas V. L. (2007). Primer estudio de validez de constructo del Inventario de Estrés Infantil (IEI). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 10(3).
- Vallés A, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: Eos.
- Van den Berg, I., Almiraal, W. y Pilot, A. (2006). Desing Principels and Outcomes of Peer Assessment in High Education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 341-356.

- Vargas, M. G. (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- Vedung, E. (1995). Utilización de la evaluación de programas. En R. Fernández (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 321-338). Madrid: Síntesis.
- Vedung, E. (1997). *Evaluación de políticas públicas y programas*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Velasco, C., Manzano, M. C., Castillo, I. I. y Rovira, D. P. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes: Un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de Psicología*, 82, 25-44.
- Vélaz, C. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe
- Vera, J. A., Morales, D. K. y Vera, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psico-USF*, 10(2), 161-168.
- Verduzco, M. A., Gómez-Maqueo, E. L. y Durán, C. (2004). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud Mental*, 27(4), 19.
- Vidal, J., Díez, G. M. y Vieira, M. J. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 431-448.
- Vygotski, L. (1989). *Obras completas, Tomo II*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Vila, I. (2005). Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 1, Psicología evolutiva* (pp. 133-150). Madrid: Alianza Editorial.

- Villalobos-Galvis, F. (2007). Aplicación del modelo procesual del estrés a la conducta suicida. *Universidad y Salud*, 8, 126-141
- Villarreal-González, M. y Landero, R. (2008). La relación de las variables sociodemográficas en el consumo de alcohol en estudiantes de preparatoria. *Psicología de la Salud en Adolescentes y Jóvenes*, 291-306.
- Villena, M. D., Muñoz, A. y Polo, T. (2013). La Unidad de Orientación de Centro como instrumento para la Orientación Universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 43-62.
- Villena, M. D., Muñoz-García, A., Polo, T. P. y Jiménez, J. (2010). Organización de la orientación universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: la Unidad de Orientación de Centro. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 1387-1404.
- Villavicencio, F. T. y Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340.
- Vital, F. (1976). *Instructivo para la Diferenciación de los Campos de la Orientación*. Caracas: UCV.
- Weis, S. y SüB, H. M. (2005). Social intelligence- A review and Critical Discussion of measurement concepts. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence. An International Handbook* (pp.203-230). Gottingen, Germany: Hogrefe/Huber Publishers.
- Witkin, B. R. (1984). *Assessing needs in educational and social programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Zavala, M. A., Valadez, M. A. y Vargas, M. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of research in educational Psychology*, 6(15), 319-338.

Anexos



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

THE BEST OF COPING (Frydenberg y Brandon, 2007)

A continuación, se muestran las ideas aportadas por las autoras del programa “The best of coping” (Frydenberg y Brandon, 2007) cuya adaptación ha servido de base para el diseño del programa AFRONTA-T. Estas ideas se hallan en la introducción de cada uno de los cuadernos del programa (profesorado y alumnado) y se han extraído de un manuscrito en castellano que procura respetar fielmente el programa original y que se halla en fase de preparación.

CUADERNO DEL PROFESORADO

El principio que subyace a este programa es que todos podemos hacer mejor lo que hacemos. Si no nos gusta cómo afrontamos una situación determinada, siempre podemos aprender nuevas estrategias. Es posible mejorar y desarrollar el propio afrontamiento si tenemos un marco dentro del cual hacerlo. La Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) (Frydenderg y Lewis, 1993a) proporciona, con sus 18 áreas conceptuales de afrontamiento, un marco y un lenguaje con el que los individuos y los grupos pueden obtener su perfil de afrontamiento y modificarlo. De esta manera la ACS supone la base de este programa.

Cómo debe usarse este libro

Lo mejor en afrontamiento ha sido diseñado para utilizarse junto con la ACS, pero los conceptos pueden utilizarse incluso si no es posible administrar la escala. Este programa (con sus hojas de trabajo teórico y práctico) utiliza el conocimiento y la información derivada de la ACS para desarrollar y reforzar el lenguaje y las habilidades, con el objetivo de aumentar el uso del afrontamiento productivo y reducir el uso del

improductivo. A nivel teórico, hay muchas actividades que podrían contribuir a implementar un programa de habilidades de afrontamiento. Sin embargo, se ha decidido incluir sesiones centradas en el pensamiento positivo, la toma de decisiones, marcarse objetivos, resolver el problema y administrarse el tiempo, puesto que estas actividades son altamente recomendables para los jóvenes hoy día. Aunque se presenten las sesiones en una secuencia específica, cabe la posibilidad de cambiarlas de orden o enfatizar unas sesiones más que otras, según se estime oportuno en un determinado grupo o contexto. En aquellos casos en que los estudiantes requieran más tiempo para una actividad, si el profesor lo estima adecuado, esta puede llevarse a cabo en dos sesiones. En otros casos, podría decidirse, por ejemplo, ofrecer ocho sesiones en 1º de Bachillerato y las tres restantes, referidas a “marcarse objetivos”, en 2º de Bachillerato. Estas soluciones se han puesto en práctica y han resultado útiles en sus contextos particulares.

El programa se considera completo y a la vez lo suficientemente flexible como para poder usarlo en varios ámbitos con jóvenes que presenten diferentes necesidades. Por lo general, las sesiones 1, 2, 3 y 4 deberían ofrecerse consecutivamente a modo de sesiones básicas para las sucesivas partes del programa. La sesión 1 proporciona una introducción al marco teórico y al lenguaje de afrontamiento que fue utilizado por primera vez en la ACS (Frydenderg y Lewis, 1993a) y que se usa en muchas sesiones. La sesión 2 sobre “Pensamiento bueno” ayuda a los jóvenes a tomar conciencia de las formas en que pueden cambiar su forma de pensar y por consiguiente de valorar los acontecimientos (positiva o negativamente), y de afrontarlos. La sesión 3 hace hincapié en lo que no se debe hacer. Se ha demostrado que a la hora de afrontar es importante enseñar a los jóvenes tanto qué hacer como qué no hacer. El uso de estrategias de afrontamiento improductivas como “preocuparse”, “autoinculparse” y “reducción de la tensión” son las que más se asocian a la depresión. La sesión 4 enfatiza las habilidades comunicativas que desempeñan un papel

importante en interacciones efectivas. Pedir ayuda depende de la capacidad de comunicarse de manera efectiva.

Las siguientes cinco sesiones, “Resolver el problema”, “Tomar decisiones”, “Marcarse objetivos”, “Conseguir objetivos” y “Administrarse el tiempo” proporcionan un conjunto de habilidades esenciales, aunque en determinados casos algunas pueden resultar más útiles que otras. Aun así, se sugiere que “Administrarse el tiempo” se presente después de “Conseguir objetivos”, ya que cuando los estudiantes son capaces de hacer uso de experiencias consideradas en la sesión anterior el aprendizaje resulta más productivo.

La duración de cada módulo es de unos 50 minutos con el fin de permitir al profesor o profesora completar todo el material que se le facilita. Aun así, estos tiempos pueden tomarse simplemente como una referencia. A menudo resulta útil explorar algunos aspectos con mayor detenimiento o permitir a los estudiantes emplear más tiempo si encuentran más difíciles o más divertidos los conceptos. El objetivo en todo caso es el aprendizaje de los conceptos, y no tanto ajustarse a los tiempos asignados a la actividad.

Aunque en cada sesión haya muchas actividades programadas, el profesorado puede innovar a la hora de diseñar actividades adicionales. Por ejemplo, en un colegio, un grupo de estudiantes rastreó la web y desarrolló para los padres una hoja informativa sobre el estrés.

En otro contexto, los estudiantes escribieron canciones (a veces con letra y música), obras de teatro, poemas; hicieron videos, diseñaron juegos y pintaron cuadros sobre el tema del estrés y el afrontamiento. Estos estudiantes compartieron sus trabajos con otros estudiantes de otros cursos que no habían participado todavía en el programa. Siempre hay cabida para la inventiva de profesorado y de los estudiantes en el programa.

Antecedentes del programa

Psicología Positiva

La depresión alcanza niveles “epidémicos” en muchas comunidades occidentales y, en concreto, entre los jóvenes. La búsqueda de maneras efectivas de combatir esta tendencia ha hecho que el enfoque psicológico haya dado un giro significativo y haya pasado de centrarse en la patología y la impotencia a tomar una orientación más positiva, atendiendo a la salud y el bienestar. Este giro se hace evidente en la literatura. Se ha escrito mucho sobre el optimismo y el empoderamiento, lo cual puede ayudarnos a comprender cómo confrontamos los desafíos de la vida, desarrollamos objetivos y visiones y como alcanzamos el éxito.

La sociedad contemporánea nos hace enfrentarnos a muchos desafíos, incluyendo el estrés de una vida cotidiana en la era tecnológica y los cambios en los modelos de empleo y vida familiar. Resulta de gran interés ver cómo respondemos a estos desafíos para lograr resultados satisfactorios desde la perspectiva individual. La promoción del control personal resulta un componente importante a la hora de prevenir a los jóvenes contra la depresión.

El término “estrés” no tiene su origen en la Psicología ni en la Fisiología, sino en la Física. Este término se utilizaba en ingeniería para describir el efecto de una fuerza mecánica cuando añade presión a un objeto. Las teorías fisiológicas del estrés se centran en la activación que se produce cuando un organismo se encuentra bajo estrés o amenaza y responde al estrés de forma adaptativa, en el sentido de que hay un intento de “luchar por escapar” del estrés. Si el estrés persistiera es posible que el organismo resultara dañado (Cannon, 1963). Las enfermedades son, a menudo, resultado del esfuerzo o demanda que se hace sobre un sistema fisiológico en particular. La predisposición genética o biológica puede desempeñar un papel importante en las enfermedades. Selye (1976) describió el

estrés como “la respuesta inespecífica del cuerpo a cualquier demanda” (p. 472). Selye diferencia entre el estrés que conduce al individuo al “eustress” de rendimiento efectivo, como cuando se intensifica el rendimiento en un examen, y el estrés más negativo denominado “distress.” Lazarus (1974) describe el estrés como el desajuste entre las demandas percibidas de una situación y la evaluación que hace el individuo de sus propios recursos para lidiar con estas demandas. El estrés puede ser físico, como el que se relaciona con el medio ambiente, como calor o frío extremos; psico-social, como el que se experimenta con la ruptura de una relación; y problemas cotidianos, como discutir con un amigo.

Desde mediados de los años 60, y más concretamente en la última década, ha habido un esfuerzo conjunto por determinar cómo se enfrentan las personas al estrés. A esto se le ha llamado afrontamiento. El afrontamiento está en función de las características individuales y situacionales, de la percepción del contexto y de las intenciones de manejar el problema. El individuo aporta una gran cantidad de características familiares, personales, disposicionales y biológicas al encuentro. Lo que resulta de interés es cómo estas características tienen un impacto sobre la percepción de la situación y la respuesta al estrés o la preocupación. Después de valorar la situación, el individuo evalúa el posible impacto del estrés, es decir, si las consecuencias pudieran o no conducir a “pérdida”, “daño”, “amenaza” o “desafío” y qué recursos (personales o interpersonales) están a disposición del individuo para afrontar cada situación. El intento de acción, junto con la acción, condiciona el resultado. Tras obtener una respuesta, se revisa o se vuelve a valorar el resultado (valoración terciaria), lo que puede llevar a otra respuesta. Puede haber un desarrollo posterior del repertorio de afrontamiento del individuo. Existe un mecanismo circular, o circuito de feedback, que determina si las estrategias pueden intentarse de nuevo o ser rechazadas en futuras ocasiones. El individuo juzgará el resultado a aplicar en base a

AFRONTA-T: Una experiencia innovadora con el alumnado de la Facultad de Psicología de la UMA _____

la efectividad del resultado obtenido tras haber utilizado la estrategia. Las intenciones de afrontamiento y las creencias sobre uno mismo pueden acomodarse a este modelo.

Medidas de afrontamiento

La evaluación del afrontamiento mediante el uso de herramientas psicométricas ha generado el desarrollo de un creciente número de instrumentos (normalmente adaptados de medidas para adultos) de uso en adolescentes. La ACS (Escala de Afrontamiento para Adolescentes) es una medida desarrollada en Australia y utilizada por miles de jóvenes tanto en este país como internacionalmente. Facilita una manera de evaluar cómo afronta el individuo, así como un lenguaje de afrontamiento. Constituye el trasfondo de este programa.

Qué sabemos acerca del afrontamiento en las personas

Puesto que el afrontamiento se ha convertido en un fenómeno ampliamente estudiado, los modelos e instrumentos han hecho posible establecer algunos principios clave. El afrontamiento está ligado a la valoración de un acontecimiento y a la interacción entre la persona y los factores situacionales. Los chicos perciben los acontecimientos dañinos o que conducen a una pérdida como los más estresantes y hablan de un acontecimiento dañino cuando se les pide que describan un acontecimiento estresante (Muldoon, 1997). Tanto la literatura infantil como la adulta apuntan a que existen aspectos de afrontamiento dirigidos tanto a la emoción como al problema (Folkman y Lazarus, 1985; Muldoon, 1997) y ambos están relacionados con la situación y con la persona. El estudio de Muldoon demuestra que acontecimientos como perderse, provocan una estrategia activa de resolución de problemas, mientras que sentirse ignorado por los amigos estaría más bien asociado a un afrontamiento centrado en la emoción en los chicos.

Puesto que el afrontamiento representa la interacción de la persona con el entorno (una transacción dinámica sujeta a constante cambio), no es posible evaluar el mismo episodio de una vez para otra (Lazarus, Speisman, Mordkoff y Davidson, 1962; Folkman y

Lazarus, 1985). Así, es posible examinar los aspectos inter- e intraindividuales del afrontamiento, las características situacionales (que representan diferentes maneras de afrontar los problemas), y el contexto que exige una respuesta al individuo. Por lo general, tanto el contexto (por ejemplo, el colegio, la familia, la clínica) como el entorno en que tiene lugar el afrontamiento son determinantes clave.

Las diferencias de género y edad se mencionan reiteradamente. Las chicas son más propensas a acudir a los demás, a albergar esperanzas y a recurrir a estrategias de liberación de tensión y son más proclives a hacer esto a medida que se hacen mayores (Brotman Band y Weisz, 1988; Frydenberg y Lewis, 1993b; Seiffge-Krenke, 1995). Se ha demostrado que el afrontamiento funcional disminuye con la edad (Compas, Malcarne y Fondacaro, 1988; Seiffge-Krenke y Shulman, 1990), mientras que el emocional aumenta; por ejemplo, los adolescentes mayores utilizan en general más estrategias de reducción de la tensión que los más jóvenes (Frydenberg y Lewis, 1993b).

Las conclusiones presentadas por los datos procedentes de distintas situaciones están apoyadas por estudios longitudinales, aunque éstos son poco frecuentes en la literatura dado que medir el afrontamiento en adolescentes y niños es un fenómeno relativamente reciente. En un estudio llevado a cabo con una muestra de 168 estudiantes durante un período de cinco años y utilizando la ACS, Frydenberg y Lewis (1993a) descubrieron, por ejemplo, que mientras que los chicos y las chicas se mantienen relativamente estables en su inhabilidad de afrontamiento entre los 12 y 14 años, los chicos mantienen el mismo nivel bajo dos años más tarde, mientras que las chicas incrementan su inhabilidad de afrontamiento de forma significativa cuando llegan a los 16 años. Por tanto, los chicos se mantienen relativamente estables en su inhabilidad de afrontamiento entre los 12 y 16 años, mientras que las chicas muestran una tendencia significativa a tener más dificultad de afrontamiento cuando llegan a los 16 y son más proclives que los chicos a

manifestar su impotencia. Es el uso de estrategias de Reducción de la tensión, Autoinculparse y Reservarlo para sí, las que más preocupan. Existen lagunas en el afrontamiento, como las que se producen entre los 13 y 15 años, a las que se podría llamar “puntos críticos”. Por ejemplo, la implicación en acción social, recurrir a apoyo espiritual y el uso de distracciones físicas disminuyen entre los 12 y 14 años. Recurrir a profesionales era menos significativo a los 15 que a los 13 y a los 17 años. A veces, hay un desarrollo sano que se refleja en el uso de determinadas estrategias de afrontamiento, pero no es el caso en todos los jóvenes.

Tanto las limitaciones situacionales como el desarrollo cognitivo son importantes en el afrontamiento de los jóvenes. Por ejemplo, el fracaso escolar provocó niveles altos de lo que Brotman, Band y Weisz (1988) llamaron estrategias de control primario (intentar cambiar las circunstancias), mientras que el estrés médico provocó estrategias de control secundario (intentar ajustarse a las circunstancias).

La resiliencia es la capacidad de reaccionar ante la adversidad. Por lo general, se considera que hay una tríada de factores de resistencia asociados a una personalidad positiva, un medio familiar que apoya y una agencia externa que funciona a modo de sistema de apoyo (Garmezy, 1985). La resiliencia no se fomenta evadiendo el estrés sino confrontándolo, ya que esto permite cimentar la confianza en uno mismo y aumentar la competencia mediante una sensación de dominio (Rutter, 1985; Seligman, 1995). Estas cualidades personales no están determinadas sino que pueden modificarse; a los jóvenes se les puede ayudar a desarrollar capacidades adaptativas.

La valoración constituye un primer paso importante en el proceso de afrontamiento. Reconociendo el papel tan importante que desempeña, cualquier programa que pretenda desarrollar habilidades de afrontamiento entre jóvenes mediante el desarrollo de cogniciones positivas necesitará también enseñar habilidades de valoración cognitiva

positiva. Es decir, enseñar a ver un acontecimiento como un desafío en lugar de como una amenaza o daño. La medida también desempeña un papel fundamental a la hora de avanzar en la comprensión teórica del proceso de afrontamiento, ya que permite describir tendencias populares, facilitar directrices para los programas educativos y facilitar las intervenciones clínicas. En este proceso ampliamente cognitivo, los individuos pueden aumentar su auto-conciencia examinando sus propios perfiles de afrontamiento (como las 18 áreas conceptuales de afrontamiento identificadas en el ACS). Los individuos se comprometen entonces a un cambio conductual auto-dirigido; es decir, puede que un individuo elija cambiar las estrategias que no le son productivas en determinados casos y expandir así su repertorio de afrontamiento como un recurso para el futuro. Cambiar el “discurso de estrés” por el “discurso de salud”, y la “compañía del estrés” por “la compañía de ayuda” es importante a la hora de cambiar a un modo mental positivo y, como tales, resultan precursores útiles para desarrollar cogniciones positivas. Cada uno contribuye a un afrontamiento adaptativo a su manera.

Algunos indicios de la investigación no auguran un buen futuro a los jóvenes al llegar a la adolescencia. Deberían poder evitarse algunas dificultades al lidiar con las circunstancias de la vida mejorando la comprensión del afrontamiento y desarrollando estrategias de afrontamiento. Aunque no existan estrategias de afrontamiento inherentemente correctas o incorrectas, es importante que tanto los niños como los adultos aprendan a juzgar las circunstancias de forma apropiada, siendo apropiadas dentro de sus propios ámbitos de control. Los jóvenes pueden aprender a ampliar su repertorio de afrontamiento para utilizar más estrategias productivas en los diferentes contextos.

Para promover un desarrollo emocional y social saludable necesitamos cambiar el lenguaje de desesperación por un lenguaje de optimismo y de habilidad. Hablar sobre el afrontamiento constituye ya un paso en la dirección adecuada. La manera en la que piensa

la gente determina a la larga cómo se sienten. Lo más importante es tener mayor capacidad para reflexionar sobre la situación de uno y evaluar o desarrollar las respuestas adecuadas a cada circunstancia.

Desarrollar un lenguaje de afrontamiento junto con habilidades de afrontamiento es una garantía de futuro.

La ACS puede utilizarse como una característica de este programa. Permite a los jóvenes desarrollar sus perfiles de afrontamiento con un instrumento válido y fiable, así como reflexionar sobre su propia manera de responder ante la adversidad. En caso de que el profesor o profesora no pudiese utilizar la ACS, se sugiere que se identifiquen las 18 áreas conceptuales (ver Módulo 1, Actividad 3), se definan y se discutan. Los jóvenes pueden indicar cuándo cada una de las 18 estrategias de afrontamiento descritas en las pp.6-7 (del Cuaderno para Estudiantes) se utiliza “mucho”, “con frecuencia”, “a veces”, “muy poco” o “no la uso”.

Administración de la ACS

La Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) es una parte recomendada, aunque opcional, de este programa. Si no se utilizara esta escala de afrontamiento en sí, se podrían discutir sus áreas conceptuales de afrontamiento (ver p.7 del Módulo 1).

La ACS facilita un lenguaje y un marco para desarrollar habilidades de afrontamiento a lo largo de todo el programa. Sería recomendable que la administrara un profesional experimentado. En el manual de instrucciones de la ACS se ofrecen las normas de corrección e interpretación.

Confidencialidad

Los administradores deberán guardar la confidencialidad cuando estén administrando el instrumento y ejecutando el programa. Puede que alguien se sincere por iniciativa propia en un contexto individual o grupal donde los intereses del individuo tengan que estar protegidos. Las personas a las que se les pida completar la escala pueden estar preocupadas por la confidencialidad y la autorrevelación. La información pertenece básicamente al estudiante. Debe tratarse de forma confidencial. No debe guardarse en las actas escolares.

La ACS es un cuestionario de auto-evaluación. La naturaleza no crítica de la medida debería quedar clara a los que se les pida que la completen. Es decir, que no existe ninguna estrategia de afrontamiento inherentemente correcta o incorrecta, sino que en algunas circunstancias algunas estrategias resultan más productivas que otras.

Guía para las puntuaciones.

Para poder interpretar la cantidad de uso de las diferentes estrategias de afrontamiento, es necesario ajustar cada puntuación de escala al número de ítems en la escala (ver la hoja de puntuación). Esto se consigue multiplicando la puntuación de escala bien por 4, 5 ó 7, dependiendo de si la escala tiene 5, 4 ó 3 ítems, respectivamente. Para facilitar este cálculo, las escalas han sido agrupadas según el número de ítems de cada una y se indica la cifra por la que hay que multiplicar las puntuaciones.

Para estas escalas las puntuaciones deben multiplicarse por 4:

Buscar Apoyo Social (As)

Centrarse en Resolver el Problema (ResPro)

Esforzarse y Tener Éxito (Es)

Preocuparse (Pr)

Invertir en Amigos Íntimos (Ai)

Buscar Pertenencia (Pe)

Hacerse Ilusiones (Hi)

Falta de Afrontamiento o No Afrontamiento (Na)

Reducción de la Tensión (Rt)

Para estas escalas las puntuaciones deben multiplicarse por 5:

Acción Social (So)

Ignorar el Problema (Ip)

Auto-inculparse (Cu)

Reservarlo para sí (Re)

Buscar Apoyo Espiritual (Ae)

Fijarse en lo Positivo (Po)

Buscar Ayuda Profesional (Ap)

Para estas escalas las puntuaciones deben multiplicarse por 7:

Buscar Diversiones Relajantes (Dr)

Distracción Física (Fi)

Una vez que se han ajustado las escalas al número de ítems, las puntuaciones pueden interpretarse de la siguiente manera:

	20-49	50-69	70-89	
90-1051				
	Muy poco usado Usado A Veces	Usado Con Frecuencia	Muy
Usado				

Interpretacion de los resultados

¹ A causa del multiplicador, es posible que las escalas de 3 ítems superen los 105.

A la hora de interpretar los resultados del ACS, es importante destacar primero la naturaleza auto-reguladora del afrontamiento. La auto-conciencia es precursora de la autorregulación. Los estudiantes necesitan oportunidades para aprender sobre sí mismos. Un retrato comprensivo de cómo afrontan los estudiantes puede ser valioso, ya que puede utilizarse para ayudarlos a comprender sus propios comportamientos de afrontamiento y a iniciar así, por iniciativa propia, los cambios que estimen necesarios.

CUADERNO DEL ALUMNADO

Todos podemos hacer lo que hacemos de forma diferente y mejor. Si no nos gusta cómo estamos afrontando algo, siempre podemos aprender a afrontarlo de manera más eficaz. El afrontamiento se puede aprender. Necesitas un marco en el que situarlo ¿Cuáles son las situaciones y estrategias? Necesitas una terminología para describir tus acciones de afrontamiento y una oportunidad para pensar la forma en la que te gustaría cambiar tu afrontamiento.

El afrontamiento es tu manera de tratar con tu mundo y con los problemas que conlleva la vida. No hay una fórmula para el afrontamiento, una manera única de tratar con los problemas. El tipo de problema, la circunstancia particular y las necesidades específicas de cada persona hacen que cada situación-problema (dificultad) sea abordada haciendo uso de una serie de estrategias a la que hemos llamado repertorio de afrontamiento o vocabulario de afrontamiento.

Hacer uso de tu propia experiencia, meditar sobre la experiencia de los demás, examinar tus propios recursos y pedir ayuda a los demás pueden servirte para actuar eficazmente en todo tipo de circunstancias. Algunas estrategias abordan directamente el problema, otras simplemente alivian el estrés durante un tiempo pero no conducen a una solución. Unas estrategias funcionan mejor que otras.

Incluso cuando se dan situaciones en las que no podemos controlar el problema, como la muerte de uno de los padres o de los abuelos o la separación de los padres, hay algunas estrategias que te pueden ayudar a afrontar de forma más eficaz. Por ejemplo, compartir el dolor con el tutor o con los amigos o escribir cómo te sientes. Tú eres el que controla. Puedes elegir cómo lidiar con las circunstancias. Si averiguas cuál es el verdadero problema te resultará más fácil elegir las estrategias más eficaces. Tienes los recursos, tú eliges cómo lidiar con los problemas y puedes ampliar tu repertorio de estrategias.

La adaptación es un proceso de doble sentido. Puedes o bien cambiar para ajustarte al entorno o para ajustarte a lo que los demás quieren; o bien cambiar el entorno para que se ajuste a ti. La preocupación es una espera y a menudo significa esperar a que el mundo que te rodea cambie. Como alternativa, puedes proponerte cambiar el mundo. Por ejemplo, pintar o reorganizar tu habitación o tus libretas, o involucrarte en acciones sociales cambian un poco tu entorno. Son acciones que a menudo ayudan a ordenar una situación caótica.

La pregunta que debes hacerte es ‘¿me gusta tal y como está?’ o ‘¿quiero aumentar el uso de unas estrategias y reducir el de otras?’

Puedes elegir discutir el afrontamiento con tus amigos y averiguar qué estrategias les funcionan a ellos en determinadas circunstancias (pero recuerda que eres un individuo y que tus circunstancias pueden ser únicas).

La *Escala de Afrontamiento para Adolescentes* es un instrumento exhaustivo que te permite identificar tus patrones de afrontamiento y desarrollar un perfil del mismo. Se utiliza a modo de guía para entender tu propio afrontamiento y para desarrollar la terminología y los conceptos que te permitan ampliar tu gama de afrontamiento.

Recuerda que no hay una manera de afrontar bien o mal, sino que a veces unas maneras de afrontar funcionan mejor que otras.

La estrategia que utilices para lidiar con una determinada situación necesita ajustarse a ti y a las circunstancias del momento.

PREGÚNTATELO Y HÁBLALO CON LOS DEMÁS:

- ¿Me está ayudando?
- ¿Es eficaz, es decir, está dando los resultados que quiero?
- ¿Es productiva, en el sentido de que resuelve mi problema?

- Para desarrollar estrategias que aborden las demandas de tu vida cotidiana, ¡usa la cabeza! Puedes reflexionar sobre lo que estás haciendo, ser flexible, elegir, concederte permiso a ti mismo, cambiar las maneras de percibir el problema y tus maneras de afrontarlo.

Puedes ampliar tu repertorio de estrategias de afrontamiento.

Puedes utilizar estrategias diferentes para circunstancias o propósitos diferentes.

Puedes encarar los desafíos que se te presentan sabiendo que ERES CAPAZ DE AFRONTARLOS.

Este programa te enseñará terminología sobre el afrontamiento y te ayudará a evaluar cómo afrontas y cómo podrías afrontar de forma diferente.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ACS

En este cuestionario encontrarás una serie de frases diferentes con las que los estudiantes suelen hacer frente *a problemas o situaciones de fracaso en alguna asignatura*. Por favor, señala, rodeando la casilla correspondiente, lo que tú sueles hacer para enfrentarte a tales dificultades.

- 1 No lo hago
 2 Lo hago pocas veces
 3 Lo hago algunas veces
 4 Lo hago a menudo
 5 Lo hago casi siempre

Recuerda, no hay respuestas buenas ni malas. No te detengas demasiado en cada frase y contesta señalando el número que mejor defina lo que tú haces.

1. Hablar con otros para saber lo que ellos/as harían si tuviesen el mismo problema	1	2	3	4	5
2. Dedicarme a resolver lo que está provocando el problema	1	2	3	4	5
3. Seguir con mis tareas como es debido	1	2	3	4	5
4. Preocuparme por mi futuro	1	2	3	4	5
5. Reunirme con mis amigos/as	1	2	3	4	5
6. Producir una buena impresión en las personas que me importan	1	2	3	4	5
7. Esperar que ocurra lo mejor	1	2	3	4	5
8. No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada	1	2	3	4	5
9. Llorar o gritar	1	2	3	4	5
10. Organizar una acción o petición en relación con mi problema	1	2	3	4	5
11. Ignorar el problema	1	2	3	4	5
12. Criticarme a mí mismo/a	1	2	3	4	5
13. Guardar mis sentimientos para mí solo/a	1	2	3	4	5
14. Dejar que Dios se ocupe de mi problema	1	2	3	4	5
15. Acordarme de todos los que tienen problemas peores, de forma que el mío no parezca tan grave	1	2	3	4	5
16. Pedir consejo a una persona competente	1	2	3	4	5
17. Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.	1	2	3	4	5
18. Hacer deporte	1	2	3	4	5

19. Hablar con otros para apoyarnos mutuamente	1	2	3	4	5
20. Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades	1	2	3	4	5
21. Asistir a clase con regularidad	1	2	3	4	5
22. Preocuparme por mi felicidad	1	2	3	4	5
23. Llamar a un amigo/a íntimo	1	2	3	4	5
24. Preocuparme por mis relaciones con los demás	1	2	3	4	5
25. Desear que suceda un milagro	1	2	3	4	5
26. Simplemente, me doy por vencido/a	1	2	3	4	5
27. Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando drogas (no medicamentos)	1	2	3	4	5
28. Organizar un grupo que se ocupe del problema	1	2	3	4	5
29. Ignorar conscientemente el problema	1	2	3	4	5
30. Darme cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas	1	2	3	4	5
31. Evitar estar con la gente	1	2	3	4	5
32. Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva	1	2	3	4	5
33. Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas	1	2	3	4	5
34. Conseguir ayuda o consejo de un profesional	1	2	3	4	5
35. Salir y divertirme para olvidar mis dificultades	1	2	3	4	5
36. Mantenerme en forma y con buena salud	1	2	3	4	5
37. Buscar ánimo en otros	1	2	3	4	5
38. Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta	1	2	3	4	5
39. Trabajar intensamente	1	2	3	4	5
40. Preocuparme por lo que está pasando	1	2	3	4	5
41. Empezar una relación personal estable	1	2	3	4	5
42. Tratar de adaptarme a mis amigos/as	1	2	3	4	5
43. Esperar que el problema se resuelva por sí solo	1	2	3	4	5
44. Me pongo malo/a	1	2	3	4	5
45. Trasladar mis frustraciones a otros	1	2	3	4	5
46. Ir a reuniones en las que se estudia el problema	1	2	3	4	5
47. Borrar el problema de mi mente	1	2	3	4	5
48. Sentirme culpable	1	2	3	4	5

49. Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa	1	2	3	4	5
50. Leer un libro sagrado o de religión	1	2	3	4	5
51. Tratar de tener una visión alegre de la vida	1	2	3	4	5
52. Pedir ayuda a un profesional	1	2	3	4	5
53. Buscar tiempo para actividades de ocio	1	2	3	4	5
54. Ir al gimnasio a hacer ejercicio	1	2	3	4	5
55. Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él	1	2	3	4	5
56. Pensar en lo que estoy haciendo y por qué	1	2	3	4	5
57. Triunfar en lo que estoy haciendo	1	2	3	4	5
58. Inquietarme por lo que me pueda ocurrir	1	2	3	4	5
59. Tratar de hacerme amigo íntimo de un chico/a	1	2	3	4	5
60. Mejorar mi relación personal con los demás	1	2	3	4	5
61. Soñar despierto que las cosas irán mejor	1	2	3	4	5
62. No tengo forma de afrontar la situación	1	2	3	4	5
63. Cambiar las cantidades de lo que como, bebo o duermo	1	2	3	4	5
64. Unirme a gente que tiene el mismo problema	1	2	3	4	5
65. Aislarme del problema para poder evitarlo	1	2	3	4	5
66. Considerarme culpable	1	2	3	4	5
67. No dejar que otros sepan cómo me siento	1	2	3	4	5
68. Pedir a Dios que cuide de mí	1	2	3	4	5
69. Estar contento de cómo van las cosas	1	2	3	4	5
70. Hablar del tema con personas competentes	1	2	3	4	5
71. Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos	1	2	3	4	5
72. Pensar en distintas formas de afrontar el problema	1	2	3	4	5
73. Dedicarme a mis tareas en vez de salir	1	2	3	4	5
74. Inquietarme por el futuro del mundo	1	2	3	4	5
75. Pasar más tiempo con el chico/a con quien suelo salir	1	2	3	4	5
76. Hacer lo que quieren mis amigos/as	1	2	3	4	5
77. Imaginar que las cosas van a ir mejor	1	2	3	4	5
78. Sufro dolores de cabeza o estómago	1	2	3	4	5
79. Encontrar una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar, gritar, beber, tomar drogas.	1	2	3	4	5

80. Anota cualquier otra cosa que sueles hacer para afrontar tus problemas o situaciones de fracaso en alguna asignatura.



EDAD: SEXO: CURSO: TURNO:

CUESTIONARIO

A continuación, se plantean una serie de ítems relacionados con la vida universitaria. Contesta en qué medida estas interesado/a en los temas que en ellos se proponen, sabiendo que **0 es nada, 1, poco, 2, bastante y 3, muy interesado/a.**

1) Indica en qué medida te gustaría recibir información acerca de:

- | | |
|--|---------|
| - Itinerarios y Practicum | 0 1 2 3 |
| - Asignaturas impartidas en Psicología | 0 1 2 3 |
| - Asignaturas on line | 0 1 2 3 |
| - Becas y ayudas universitarias | 0 1 2 3 |
| - Libre configuración | 0 1 2 3 |
| - Actividades extra-universitarias (Fiestas, actividades deportivas, etc) | 0 1 2 3 |
| - Sistema de Créditos Europeos | 0 1 2 3 |
| - SAP (Servicio de atención psicológica) | 0 1 2 3 |
| - SOU (Servicio de orientación universitaria) | 0 1 2 3 |
| - Formación complementaria (cursos, congresos, jornadas...) | 0 1 2 3 |
| - Formación de Postgrado (PIR, Master, Doctorado...) | 0 1 2 3 |
| - Servicios que ofrece la facultad: | |
| • Biblioteca | 0 1 2 3 |
| • Reprografía | 0 1 2 3 |
| • Aulas de trabajo | 0 1 2 3 |
| • Informática | 0 1 2 3 |
| - Distribución de departamentos (planta, despachos, horarios) | 0 1 2 3 |
| - Campus Virtual: | |
| • Apuntes colgados en la red | 0 1 2 3 |
| • Acceso al expediente académico | 0 1 2 3 |

- Medios de transporte para llegar al campus universitario 0 1 2 3

2) Indica en qué grado estás interesado en participar en talleres de:

- Ansiedad ante los exámenes 0 1 2 3
- Afrontamiento de situaciones académicas 0 1 2 3
- Técnicas de estudio 0 1 2 3
- Presentación de trabajos académicos 0 1 2 3
- Miedo a hablar en público 0 1 2 3
- Prevención y Educación sexual 0 1 2 3
- Prevención de violencia de género 0 1 2 3

3) Si deseas información sobre otros temas escríbelos a continuación.

- 4) ¿En qué grado consideras necesario un servicio de estas características? 0 1 2 3**

- 5) ¿En qué medida crees que podrías hacer uso de este servicio? 0 1 2 3**

Gracias por tu colaboración





Valoración de actividad

Fecha: Edad: Sexo:

Actividad:

Puntúa de 0 a 10 las siguientes cuestiones acerca de la actividad realizada por el GOU, sabiendo que 0 es la mínima puntuación y 10 la máxima.

Claridad de los contenidos presentados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interés de los contenidos presentados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Calidad del material de apoyo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilidad de la actividad para tu formación	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilidad de la actividad para tu orientación académica y profesional	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidad de la actividad para resolver dudas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grado de participación del público	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- ¿Qué crees que te ha aportado la actividad?

.....

- ¿Qué otras actividades consideras de interés?

.....

- Sugerencias de mejora para futuras actividades.

.....





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

MANUAL PARA LA TUTORÍA



ÍNDICE DE DOCUMENTACIÓN APORTADA

- 1.- Protocolo de actuación para la tutoría.
- 2.- Información sobre el alumnado tutor.
- 3.- Coordinación del rol de tutoría.
- 4.- Información sobre el alumnado tutelado.
- 5.- Emparejamiento Tutores-Tutelados.
- 6.- Cronograma de actividades.
- 7.- Documentación para la tutoría.

1.- Protocolo de actuación para la tutoría

- *En cada sesión.*
 - a) Coordinación con los otros roles de participación.
 - b) Contestar al email del tutelado y tener un seguimiento del mismo.
 - c) Consultar las dudas que necesite la coordinación y/o monitor/a si lo considera necesario.

- *A nivel general.*
 - a) Establecer los canales de comunicación (whatsapp, facebook, email, etc.) con el alumnado tutelado asignado.
 - b) Recogida de información del alumnado tutelado asignado.
 - c) Preparar y aplicar las diferentes sesiones de tutoría.
 - d) Mantener un buen contacto con el grupo y con los tutelados.
 - e) Hacer propuestas de mejora para el programa.
 - f) Asistir a las sesiones de formación requeridas para el desempeño de su rol.
 - g) Rellenar toda la información requerida para el seguimiento de la tutoría

3. Coordinación del rol de tutoría

COORDINACIÓN MENSUAL	
NOMBRE	MES

5. Emparejamiento Tutoras/es-Tuteladas/os

GRUPOS PAREJAS TURNO MAÑANA	
PAREJAS	TUTELADAS/OS
Pareja __	
Pareja __	
Pareja __	
Pareja __	

6. Cronograma de actividades

Actividad	Temporalización
<i>1.- Difusión de la experiencia</i>	Febrero
<i>2.- Captación del alumnado</i>	Febrero
<i>3.- Implementación de los módulos</i>	Marzo- Mayo
<i>4.- Sesiones de tutoría</i>	Una mensual (Febrero-Mayo)
<i>5.- Seguimiento del tutelado(documentación)</i>	Febrero a Mayo

7. Documentación para la tutoría.**FICHA DEL TUTELADO/A**

Datos personales	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre y apellidos - Teléfono de contacto - Email una - Segundo email.
Datos académicos	<ul style="list-style-type: none"> - Curso académico - Calificación general de semestre

Actividades grupales en las que ha participado	
<i>Nombre de la actividad</i>	<i>Observación</i>

Actividades individuales en las que ha participado.	
<i>Nombre de la actividad</i>	<i>Observación</i>

Demandas del tutelado/a	
<i>Demandas previas</i>	<i>Demandas durante la tutoría</i>

OBSERVACIONES SOBRE EL TUTELADO/A



REGISTRO DE OBSERVACIÓN DURANTE LAS SESIONES DE TUTORÍA

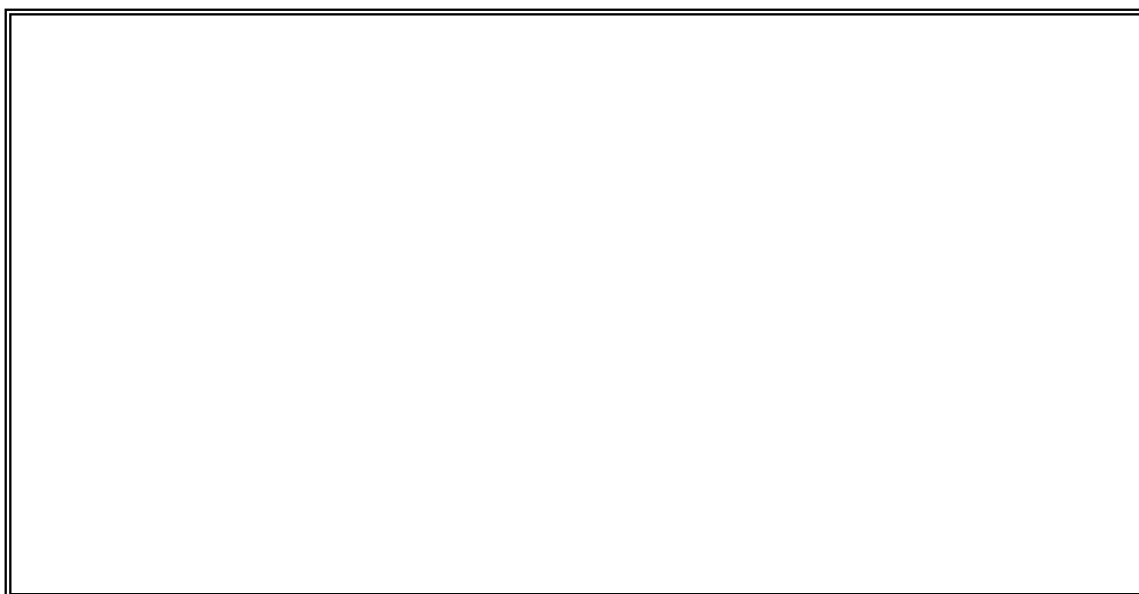
SESIÓN:

FECHA:

ACTIVIDADES DESARROLLADAS:



1.OBSERVACIONES:



NOMBRE TUTELADO/ TUTELADA

<u>DATOS DE LA DEMANDA O INFORMACIÓN</u>				<u>DATOS DE LA RESPUESTA A LA DEMANDA</u>			
INICIATIVA	FECHA	VÍA	MOTIVO	FECHA	VÍA	TIPO	ACTUACIÓN

INICIATIVA: Tutores/as, Tutelados/s, Coordinadoras/es, Profesorado
VÍA: On-Line, Presencial, Teléfono **TIPO DE RESPUESTA:** Individual, Pequeño grupo, Gran grupo

MANUAL DEL MONITOR



INDICE DE DOCUMENTACIÓN APORTADO

- 1.-Protocolo de actuación
- 2.- Ficha de inscripción en el programa.
- 3.-Contrato para el alumnado tutelado.
- 4.- Información sobre el alumnado tutor.
- 5.- Coordinación del rol de tutoría.
- 6.- Emparejamiento Tutores-Tutelados.
- 7.- Cronograma de actividades.
- 8.- Registro de Observación de las sesiones.
- 9.- Registro de asistencia del alumnado tutelado.
- 10.- Registro de asistencia del alumnado tutor.
- 11.-Registro de asistencia general en Afronta-T.

1.-Protocolo de actuación para los monitores

- *En cada sesión.*

a) Fotocopias del manual del alumnado, manual del profesorado, guión de la sesión y mapa conceptual.

b) Pasar la lista de asistencia para que alumnado firme.

c) Evaluar durante la sesión: ACS o Registro de observación del desarrollo del módulo.

d) Preparar material inventariable.

- *A nivel general.*

a) Reunión de coordinación con la coordinadora general.

b) Mostrarse cercano/a vía email.

c) Colaborar en difusión y captación del programa.

d) Mantener contacto con el alumnado tutor.

e) Supervisión de las aulas para las sesiones.

f) Elaboración del cartel semanal.

2.- Ficha de inscripción en Afronta-T

- *Nombres y Apellidos:*
- *Ciudad de origen:*
- *Teléfono:*
- *Email (Mayúscula):*
- *¿Por qué eliges hacer Psicología?*

- *Motivos por el que quieres formar parte de Afronta-T*

- *Expectativas sobre el programa*

340

3.- Contrato para el alumnado tutelado

Yo, alumno/a de 1º de Grado de Psicología estoy informado/a de que las condiciones para obtener el título del programa son las siguientes:

- No falta más del 10% de las sesiones (no más de 2 sesiones)
- Entregar la reflexión personal de los módulos cada semana
- Recibir mi informe de valoración final.

En Málaga a de de 201

Fdo:.....

5. Coordinación del rol de tutoría

COORDINACIÓN MENSUAL	
NOMBRE	MES

6.- Emparejamiento Tutores-Tutelados

GRUPOS PAREJAS	
PAREJAS	TUTELADOS
Pareja __	
Pareja __	
Pareja __	
Pareja __	

7.- Cronograma de actividades

Actividad	Temporalización
<i>1.- Difusión de la experiencia</i>	Febrero
<i>2.- Captación del alumnado</i>	Febrero
<i>3.- Implementación de los módulos</i>	Marzo- Mayo
<i>4.- Sesiones de tutoría</i>	Al menos una mensual desde Febrero a Mayo
<i>5.- Seguimiento del tutelado(documentación)</i>	Febrero a Mayo

8. Registro de Observación de las sesiones

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

SESIÓN

FECHA:

GRUPO:

ACTIVIDADES DESARROLLADAS :

OBSERVACIONES:

10. Registro de asistencia del alumnado tutelado.

Nombre de los/as tutores/as	Si asiste	No asiste	Observación



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE AGENTES EXTERNOS.

NOMBRE:

MÓDULO:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

A continuación te mostramos una serie de cuestiones con la que pretendemos mejorar y valorar. Indica con una cruz donde consideres tu respuesta:

(valórala de 1 a 5, siendo 1= nada satisfecho y 5= muy satisfecho)

	1	2	3	4	5
Claridad de los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participación del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interés en el contenido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación del progreso del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresión de los/las monitores/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinación entre los responsables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puntuación global del módulo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otras observaciones:

Gracias por su colaboración



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AFRONTA-T



Afronta-T es una experiencia que surgió en el curso académico 2010/11 dentro del Grupo de Orientación Universitaria debido al interés por satisfacer diversas necesidades del alumnado de la Facultad de Psicología de Málaga.

Este programa es fruto de un trabajo conjunto con el alumnado de esta Facultad a lo largo de cinco cursos académicos (2010/2015), teniendo como referencia sus percepciones y necesidades a lo largo del desarrollo del programa y su desempeño de diferentes roles de participación.

El programa que se imparte en 1º de Grado de Psicología se sustenta en el programa “The best of coping” (Melbourne: Oz Child (Frydenberg y Brandon, 2002, Adaptación española de Escobar, Muñoz, Fernández-Baena, Cerván y Lino. Manuscrito en preparación) que ha sido tratado en el capítulo 3º del marco teórico de este trabajo. Este programa originariamente estaba destinado al sector adolescente por lo que nuestra experiencia ha supuesto la adaptación del manual al alumnado universitario y, concretamente, a sus necesidades e intereses a lo largo de su desarrollo académico y personal en los cuatro cursos académicos del Grado de Psicología.

Dentro de este programa se utiliza como instrumento de evaluación, la Escala de Afrontamiento para adolescentes (ACS). En el manual de instrucciones de esta escala ACS se localizan las normas de corrección e interpretación. Los administradores deberán guardar la confidencialidad cuando estén administrando el instrumento y ejecutando el programa. Puede que alguien se sincere por iniciativa propia en un contexto individual o grupal donde los intereses del individuo tengan que estar protegidos. Las personas a las que se les pida completar la escala pueden estar preocupadas por la confidencialidad y la autorrevelación. La información pertenece básicamente al estudiante y debe tratarse de

forma confidencial. No debe guardarse en expedientes académicos. La ACS es un cuestionario de auto-evaluación. La naturaleza no crítica de la medida debería quedar clara a los que se solicita que la completen. Es decir, que no existe ninguna estrategia de afrontamiento inherentemente correcta o incorrecta sino que, en algunas circunstancias, determinadas estrategias resultan más productivas que otras.

A su vez, existe un paquete de formación para el resto de participantes del programa (monitores, tutores y coordinadores) que han sido creados por las coordinadoras del programa, partiendo de las impresiones y necesidades percibidas en el alumnado participante en el programa y de las experiencias de todos los cursos académicos.

Afronta-T es un espacio de reflexión conjunta donde, a través del aprendizaje cooperativo, todos los participantes aprenden y se desarrollan como personas en cada momento y con cada actividad del programa.

1. Niveles de participación

En este programa existen cuatro niveles de participación:

Nivel 1 o de Asistente, desarrollado por alumnado inscrito por el programa.

Nivel 2 o de Tutor/a, desempeñado por el alumnado de 2º del Grado de Psicología y que ha participado como alumnado asistente durante el curso académico anterior.

Nivel 3 o de Monitor/a: el alumnado de 3º de Grado de Psicología desarrolla este rol, teniendo que haber participado como asistente y tutor en los cursos académicos previos.

Nivel 4 o de Coordinador/a, rol desempeñado por las personas integrantes del G.O.U. y el alumnado que ha pasado por los 3 roles de participación previos.

2. Objetivos de la experiencia

2.1. Objetivo General

El objetivo general de Afronta-T es promover el desarrollo de estrategias de afrontamiento productivas y favorecedoras de la adaptación del alumnado al contexto universitario.

2.2. Objetivos específicos y contenidos

En cada rol de participación existen una serie de objetivos y contenidos que se pueden ver en la Tabla 36, Tabla 37, Tabla 38 y Tabla 39.

Tabla 36

Objetivos y contenidos de los diferentes roles: Rol de asistente

Rol de participación	Objetivos específicos.	Contenidos
Asistentes	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el uso de estrategias de afrontamiento productivas y la reducción del estrés. - Promover el proceso de adaptación del alumnado a las demandas universitarias y personales. 	<p>Módulo 1: ¿Afrontamos?</p> <p>Módulo 2: Pensamiento bueno.</p> <p>Módulo 3: Buscando el mejor camino.</p> <p>Módulo 4: Llevarse bien con los demás.</p> <p>Módulo 5: Pedir ayuda</p> <p>Módulo 6: Nuestros problemas.</p> <p>Módulo 7: Nuestros objetivos y nuestro tiempo.</p>

Tabla 37

Objetivos y contenidos de los diferentes roles: Rol de tutor o tutora

Rol de participación	Objetivos específicos.	Contenidos
Tutor/a	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir competencias relacionales y comunicativas que sirvan para acompañar/tutelar a alumnado de primer año en su proceso de adaptación a los estudios universitarios. - Adquirir destrezas y competencias comunicativas, emotivas y cooperativas precisas en la aplicación del programa de afrontamiento. - Promover el proceso de adaptación del alumnado a las demandas universitarias y personales. 	<p>Módulo 1: Tutoría y liderazgo.</p> <p>Módulo 2: Desarrollo personal y empatía (Nivel I)</p> <p>Módulo 3: Habilidades de comunicación y dinámicas de grupo (nivel I)</p>

Tabla 38

Objetivos y contenidos de los diferentes roles: Rol de monitor/a

Rol de participación	Objetivos específicos.	Contenidos
Monitor/a	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir destrezas y competencias comunicativas, emotivas y cooperativas precisas en la aplicación del programa de afrontamiento. - Promover el proceso de adaptación del alumnado a las demandas universitarias y personales. 	<p>Módulo 1: Desarrollo personal (Nivel II)</p> <p>Módulo 2: Habilidades de comunicación (Nivel II)</p> <p>Módulo 3: Sentimiento de grupo de trabajo.</p>

Tabla 39

Objetivos y contenidos de los diferentes roles: Rol de coordinador/a

Rol de participación	Objetivos específicos.	Contenidos
Coordinadores/as	<ul style="list-style-type: none"> - Promover una actitud positiva ante la vida. - Conocer y trabajar su proyecto de vida. - Promover el proceso de adaptación del alumnado a las demandas universitarias y personales. 	<p>Módulo 1: Actitud positiva ante la vida.</p> <p>Módulo 2: Proyecto de vida</p>

2. Metodología

El programa está compuesto por 7 módulos, comprendiendo cada uno una sesión semanal. Su metodología de trabajo es flexible, aunque cada sesión está estructurada en actividades de reflexión individual, reflexión en grupo y dinámicas de grupo.

Se sustenta en el aprendizaje cooperativo donde, como se ha mencionado anteriormente, todos los participantes se nutren de la experiencia y trabajan de manera conjunta, para conseguir una serie de objetivos dentro de Afronta-T.

3. Procedimiento a seguir durante el programa

A continuación se muestran los pasos a seguir para implementar y desarrollar el programa Afronta-T:

1.- A la finalización de cada curso académico se realiza la selección del alumnado que está interesado en continuar en el programa (mes de junio del curso académico anterior).

2.- Difusión de la experiencia en las Jornadas de Bienvenida del alumnado novel de la Facultad de Psicología (mes de septiembre).

3.- Formación específica del alumnado tutor, monitor y coordinador de la Facultad de Psicología (durante todo el curso académico).

4.- Emparejamiento del alumnado tutor con el alumnado tutelado mediante la realización de dinámicas de conocimiento entre ambos (mes de octubre)

5.- Seguimiento de la tutoría (Desde octubre a junio)

6.- Revisión y preparación de los módulos del programa para el alumnado novel (desde octubre a enero).

7.- Impartición del programa para el alumnado novel por parte del alumnado monitor (desde febrero a mayo).

8.- Clausura del programa: entrega de diplomas y concurso de talentos (mediados de junio)

9.- Evaluación continua del programa (de octubre a mayo)

10.- Transferencia de la experiencia a otras facultades.

4. Recursos

Para su correcta implementación y seguimiento, el programa requiere de una serie de recursos que se reflejan en la siguiente Tabla 40.

Tabla 40

Recursos del programa Afronta-T

<i>Recursos personales</i>	<i>Recursos materiales.</i>
- Coordinadores/as	- Material inventariable requerido en cada módulo (carteles, folios, globos, etc.)
- Asistentes	- Manuales de profesor
- Tutores/as	- Manual del alumno - Presentación de los módulos. - Mapa conceptual - Guión de la sesión.
- Monitores	- Cuestionario ACS.
- Agentes externos	- Material para difusión. - Ficha de inscripción. - Lista de asistencia y firma. - Registro de observación. - Despacho b4 - Aulas - TIC: correo electrónico, whasap, blog, etc. - Paquete de formación según rol de participación.

5. Cronograma de evaluación del programa

A continuación, se muestran los instrumentos necesarios realizar la evaluación cualitativa y cuantitativa de Afronta-T y el cronograma que se debe seguir (Tabla 41).

Tabla 41

Cronograma de evaluación de Afronta-T

Instrumento	Temporalización
ACS: Escala de Afrontamiento para Adolescentes	Al comienzo del curso académico.
D.A.F.O “Debilidad, Amenaza, Fortaleza y Oportunidad”	A la finalización del programa.
Cartel de difusión e información del programa	Semanalmente
Ficha de inscripción	Al comienzo del curso
Registro de asistencia semanal	Semanalmente
Registro de observación	Semanalmente
Diario de campo	Con cada experiencia vivida
Correo electrónico	Diariamente
Registro de evaluación de agentes externos	Semanalmente
Entrevista interactiva y semiabierta	A la finalización de la experiencia anual