



TESE DE DOUTORAMENTO

**APOIO SOCIAL PERCIBIDO E
AXUSTE NOS ESTUDANTES
UNIVERSITARIOS DE PRIMEIRO
ANO**

ZELTIA MARTÍNEZ LÓPEZ

DEPARTAMENTO DE PSICOLOXÍA EVOLUTIVA E DA
EDUCACIÓN

FACULTADE DE PSICOLOXÍA

SANTIAGO DE COMPOSTELA

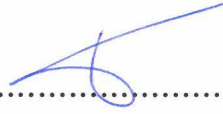
2016





TESE DE DOUTORAMENTO

**APOIO SOCIAL PERCIBIDO E
AXUSTE NOS ESTUDANTES
UNIVERSITARIOS DE
PRIMEIRO ANO**

Asdo.....

ZELTIA MARTÍNEZ LÓPEZ

DEPARTAMENTO DE PSICOLOXÍA EVOLUTIVA E
DA EDUCACIÓN

FACULTADE DE PSICOLOXÍA

SANTIAGO DE COMPOSTELA
2016



INFORME DAS DIRECTORAS DA TESE

Dna. MARÍA FERNANDA PÁRAMO FERNÁNDEZ, Profesora Titular da Área de Psicoloxía Evolutiva e da Educación no Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación, e

Dna. MARÍA SOLEDAD RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Profesora Titular da Área de Metodoloxía no Departamento de Psicoloxía Social, Básica e Metodoloxía

Como Directoras da Tese de Doutoramento titulada "APOIO SOCIAL PERCIBIDO E AXUSTE NOS ESTUDANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMEIRO ANO"

Presentada por Dna. ZELTIA MARTÍNEZ LÓPEZ, alumna do Programa de Doutoramento en Desenvolvemento Psicológico, Aprendizaxe e Saúde

Autorizan a presentación da tese indicada, considerando que reúne os requisitos esixidos no artigo 34 do regulamento de Estudos de Doutoramento, e que como Directoras da mesma non incorre nas causas de abstención establecidas na lei 30/1992.

En Santiago de Compostela, a 17 de novembro de 2015.

Asdo.:



María Fernanda Páramo Fernández

Asdo.:



María Soledad Rodríguez González

Este traballo foi realizado no Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación da Facultade de Psicoloxía, da Universidade de Santiago de Compostela, baixo a dirección da Dra. María Fernanda Páramo Fernández e a Dra. María Soledad Rodríguez González, co apoio financeiro do Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) do Ministerio de Educación (AP 2009-3529) e o Ministerio de Ciencia e Innovación (PSI2011-24535).

Ao meu pai e á miãa nai



Non teño medo ningún

ó estar só.

O que a min me pón medo

é o sentirme só.

Manuel María (1929-2004)



AGRADECEMENTOS

En primeiro lugar gustaríame dar as grazas a M^a Fernanda Páramo e M^a Soledad Rodríguez, as miñas directoras de tese, pola súa infinita paciencia e todas as horas que dedicaron á miña formación. Grazas por ser as miñas guías ao longo deste difícil camiño.

A todos os membros do grupo de investigación de Desenvolvemento Cognitivo e Educación, Fernanda, Soledad, Leandro e, en especial, a Carolina e a Adelina por todo o tempo que tan xenerosamente compartiron comigo durante estes anos.

Ao equipo decanal e ao persoal de administración e servizos da facultade de Psicoloxía, porque o seu bo quefacer, cordial e desinteresado, non só promoveu que vivira un ambiente de traballo moi agradable e distendido, senon que tamén fomentou que sentira un apego especial pola universidade. Quedan na miña memoria todas as brincadeiras e conversas fugaces que tiveron o pracer de compartir con Paula, Elena, Carme, Rosa, Virginia e Vitoria.

A todas e cada unha das persoas coas que compartín esta fascinante viaxe que xa chega ao seu fin.

A Anita, Alberto Crego, Bea, María Parada e Nayara por abrirme as portas do seu mundo e facerme sentir unha máis.

Ao meu querido comando por axudarme a cruzar montañas e descubrir paraísos que pensei perdidos: Alberto González, Carina, Carme, Carmela, Cris Gómez, Diego, Dudi, Laura, Fran, Rubén, Sara e Úrsula. En especial, quixera mostrarlle a miña máis calurosa gratitude a cinco persoas que me fixeron sentir moi especial e me mostraron que a ciencia, como a vida, é unha partida que vale a pena xogar: Laura, Diego, Dudi, Fran e Úrsula.

A Saúl Beceiro e Cris Lojo porque, ademais de ser dúas persoas incríbles, durante todo este traxecto vital sempre que o precisei estiveron aí apoiándome infatigablemente.

A Alba Reboredo e Sonia Lemos, miñas compis de doutorado no departamento, por facerme sentir especial e darme folgos para non renderme.

A Bea, Belén, Cris, Naza, Noe e Sandra, miñas nenas psicólogas, porque a vosa alegría e os vosos sorrisos quentaron moitas mañás frías e aliviaron moitas tardes de calor. Síntome moi afortunada por tervos na miña vida.

Aos meus tres homes, Serxio, Xan e Xoán, xa que a indiferencia ante o que non importa é un agasallo que nunca tería recibido se non contase co voso cariño e coidado. Espero non perdervos nunca.

Á miña madriña, ás miñas tías e, en especial, ao meu cuñado e a súa familia, porque con vos aprendín que pase o que pase o corazón e o sangue non entende de distancias.

Á miña segunda familia, os Martínez Villaverde. Poucas veces topei con xente tan desinteresada e xenerosa, díchedesme un fogar en Santiago. Grazas por abrireme as portas da vosa casa e deixarme formar parte dela. En especial, grazas a ti Xabi por todas as túas apertas, quérotos e bicos, que lonxe do meu fogar foron un bálsamo reconfortante, doce e cálido.

Á miña nai, ao meu pai e á miña irmanciña. As únicas persoas ás que lles debo todo e que nunca nada me pediron. As únicas persoas que sempre confiaron en min e me valoraron por ser quen son. Mamá. Papá. Cora. Nunca poderei agradecervos o suficiente todos e cada un dos sacrificios que fixéchedes por min. Sodes a miña rede de seguridade e o meu refuxio. Esta tese tamén é vosa. Quérovos!

A miñas sobriñas, ás miñas nenas, o motor da miña vida e a razón do meu ser, Carla e Cloe. Grazas por facerme a persoa máis feliz do mundo. Quérovos ate o infinito e máis aló.

GRAZAS A TODAS E CADA UNHA DAS PERSOAS QUE, DIRECTA OU
INDIRECTAMENTE, ME APOIARON PARA FACER REALIDADE ESTA TESE

Resumo

A investigación a nivel internacional conceptúa o primeiro ano de universidade como un período especialmente crítico para a maioría de mozos que se atopan nunha nova etapa evolutiva, coñecida como adulez emerxente, na que deben desenvolver simultaneamente novos padróns de resposta comportamental, cognitiva e afectiva para manexar adecuadamente as novas esixencias do medio. O acceso á Educación Superior enfrenta aos adultos emerxentes, en moitos casos, á separación de familia e amigos, á creación de novas redes de relacións sociais e as esixencias dunha maior autonomía. O efecto destes cambios, producidos pola discontinuidade entre a educación secundaria e universitaria, así como o aumento das demandas académicas, dificultan en boa medida a adaptación exitosa á universidade e condicionan a decisión de permanecer na mesma. Numerosos estudos, realizados fundamentalmente en países anglosaxóns, destacan o apoio social percibido como un dos factores protectores máis importantes cos que pode contar o adulto emerxente para facer fronte as experiencias perturbadoras ou adversas como a que implica a incorporación á universidade. O obxectivo do presente estudo é analizar o efecto dos sistemas de apoio social percibido sobre o axuste á Educación Superior nunha mostra de 300 universitarios españois de primeiro ano de carreira. Os estudantes completaron as versións españolas da *Social Provisions Scale* (SPS), o *Social Support Questionnaire-Short Form* (SSQ6), a *Perceived Acceptance Scale* (PAS) e o *Student Adjustment College Questionnaire* (SACQ). As análises de regresión revelan que o apoio social percibido facilita a transición exitosa á Educación Superior. En particular, os datos mostran que existe un efecto acumulativo de todas as dimensións de percepción de apoio sobre cada unha das facetas de axuste universitario, destacando como preditores significativos o reforzo da valía e a aceptación dos amigos. O sentido de apoio promove a adaptación á universidade a través do sentido de aceptación.

Palabras chave: adulez emerxente; universitarios españois de primeiro ano; apoio social percibido; adaptación universitaria



Resumen

La investigación a nivel internacional conceptúa el primer año de universidad como un periodo especialmente crítico para la mayoría de jóvenes que se encuentran en una nueva etapa evolutiva, conocida como adultez emergente, en que deben desarrollar nuevos patrones de respuesta comportamental, cognitiva y afectiva para manejar adecuadamente las nuevas exigencias del medio. El acceso a la Educación Superior enfrenta a los adultos emergentes, en muchos casos, a la separación de familia y amigos, a la creación de nuevas redes de relaciones sociales, y las exigencias de una mayor autonomía. El efecto de estos cambios, producidos por la discontinuidad entre la educación secundaria y universitaria, así como el aumento de las demandas académicas, dificulta en buena medida la adaptación exitosa a la universidad y condicionan la decisión de permanecer en la misma. Numerosos estudios, realizados fundamentalmente en países anglosajones, destacan el apoyo social percibido como uno de los factores protectores más importantes con los que puede contar el adulto emergente para hacer frente a las experiencias perturbadoras o adversas como la que implica la incorporación a la universidad. El objetivo del presente estudio es analizar el efecto de los sistemas de apoyo social percibido sobre el ajuste a la Educación Superior en una muestra de 300 universitarios españoles de primer año de carrera. Los estudiantes completaron las versiones españolas de la *Social Provisions Scale* (SPS), el *Social Support Questionnaire-Short Form* (SSQ6), la *Perceived Acceptance Scale* (PAS) y el *Student Adjustment College Questionnaire* (SACQ). Los análisis de regresión revelan que el apoyo social percibido facilita la transición exitosa a la Educación Superior. En particular, los datos muestran que existe un efecto acumulativo de todas las dimensiones de percepción de apoyo sobre cada una de las facetas de ajuste universitario, destacando como predictores significativos el refuerzo de la valía y la aceptación de los amigos. El sentido de apoyo promueve la adaptación a la universidad a través del sentido de aceptación.

Palabras clave: adultez emergente; universitarios españoles de primer año; apoyo social percibido; adaptación universitaria



Abstract

International research conceptualizes the first year of college as a particularly critical stage for the majority of young people who are in a new developmental period, known as emerging adulthood, in which late adolescents should develop new patterns of behavioral, cognitive and affective response to adequately handle the new demands of their new environments. Access to higher education faces emerging adults, in many cases, to the separation from family and friends, to the creation of new social networks, and demands for greater autonomy. The effect of these changes produced by the discontinuity between the secondary and university education, as well as the increased academic demands, difficult largely successful adaptation to college and influences the choice to remain in it. Numerous studies, conducted primarily in English-speaking countries, highlight perceived social support as one of the most important protective factors which can count the emerging adult to cope with adverse or disturbing experiences as it involves the arrival at the university. The aim of the present study is to analyze the effect of perceived social support systems on adjustment to college in a sample of 300 first-year university students in Spain. The sample completed the Social Provisions Scale (SPS), the Social Support Questionnaire (SSQ6), the Perceived Acceptance Scale (PAS) and the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ). Regression analyses reveal that perceived social support facilitate the successful transition to higher education. In particular, the data show that there is a cumulative effect of all the dimensions of the perceived support on each facet of the university adjustment, highlighting as significant predictors the reinforcement of worth and acceptance of friends. The sense of support promotes the adaptation to college through the sense of acceptance.

Keywords: emerging adulthood; Spanish first-year college students; perceived social support; college adjustment

ÍNDICE DE CONTIDOS

I. PARTE TEÓRICA	23
1. A TRANSICIÓN Á EDUCACIÓN SUPERIOR	25
1.1. O ADULTO EMERXENTE E OS RETOS DO PRIMEIRO ANO DE UNIVERSIDADE	25
1.2. O PROCESO DE ADAPTACIÓN E PERSISTENCIA ACADÉMICA NA UNIVERSIDADE	30
2. O APOIO SOCIAL PERCIBIDO: UN CONSTRUTO MULTIDIMENSIONAL	37
2.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	38
2.2. DIMENSIÓNS E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	40
2.2.1. A aproximación funcional: necesidades e provisións.....	40
2.2.2. A aproximación global: dispoñibilidade, satisfacción e aceptación.....	42
2.3. MECANISMOS DE ACTUACIÓN	45
3. A PERCEPCIÓN DE APOIO SOCIAL E A ADAPTACIÓN Á UNIVERSIDADE.....	51
3.1. O EFECTO DAS PROVISIÓNS SOCIAIS	52
3.2. A INFLUENCIA DA DISPOÑIBILIDADE, A SATISFACCIÓN E A ACEPTACIÓN	58
II. PARTE EMPÍRICA	67
1. FORMULACIÓN DO PROBLEMA	69
1.1. OBXECTIVOS	71
2. MÉTODO	73
2.1. PARTICIPANTES	73
2.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA	76
2.3. PROCEDEMENTO	79
2.4. DESEÑO E ANÁLISE ESTADÍSTICA.....	80
2.5. CONSIDERACIÓNS ÉTICAS.....	80
3. RESULTADOS	81

3.1. ESTATÍSTICOS DESCRIPTIVOS	81
3.2. CORRELACIÓNS ENTRE AS DIMENSIÓNS DE APOIO E ADAPTACIÓN.....	85
3.3. ANÁLISES DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE	87
3.3.1. As provisións sociais como predictoras das dimensións de axuste	87
3.3.2. A dispoñibilidade, a satisfacción e a aceptación como predictoras do axuste universitario.....	90
3.3.3. As provisións sociais, o sentido de apoio, o sentido de aceptación e a adaptación á Educación Superior	93
4. DISCUSIÓN	97
5. LIMITACIÓNS E CONSIDERACIÓNS FUTURAS	113
6. CONCLUSIÓNS.....	117
III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
IV. ANEXOS	147
Anexo I. Cuestionario sobre apoio social percibido	149
Anexo II. Cuestionario sobre adaptación á universidade.....	157

ÍNDICE DE TÁBOAS

Táboa 1. Comparación das funcións de apoio social percibido	41
Táboa 2. Resumo das aproximacións teóricas sobre o apoio social percibido.....	48
Táboa 3. Distribución das variables familiares e persoais por sexo.....	74
Táboa 4. Estatísticos descritivos, diferenzas de xénero nas puntuacións das variables obxectos de estudo, e alphas de Cronbach	84
Táboa 5. Correlacións entre as dimensións de apoio social percibido (SPS, SSQ6 e PAS) e as dimensións de axuste (SACQ)	86
Táboa 6. Análise de regresión: as provisións sociais (SPS) como predictoras do axuste universitario.....	89
Táboa 7. Análise de regresión: a dispoñibilidade, a satisfacción (SSQ6) e aceptación percibida das relacións sociais (PAS) como predictoras do axuste universitario	92
Táboa 8. Análise de regresión: as provisións sociais (SPS), o sentido de apoio (SSQ6) e a aceptación percibida (PAS) como predictoras do axuste académico e persoal- emocional	94
Táboa 9. Análise de regresión: as provisións sociais (SPS), o sentido de apoio (SSQ6) e a aceptación percibida (PAS) como predictoras do axuste social e institucional	95

I. PARTE TEÓRICA



1. A TRANSICIÓN Á EDUCACIÓN SUPERIOR

A análise dos determinantes do éxito ou fracaso académico na ensinanza universitaria vén constituíndo un tema de grande interese na investigación das últimas décadas (ver Feldman, 2005; Pascarella e Terenzini, 1991, 2005). En particular, o primeiro ano de carreira considérase crítico para a adaptación ao contexto universitario e, en consecuencia, para a consecución das metas educativas dos universitarios (Baker e Siryk, 1989; Reason, Terenzini, e Domingo, 2006; Tinto, 2006). As características persoais que definen a estes estudantes e o contexto educativo do que participan son elementos distintivos a ter en conta á hora de explicar os seus progresos e intervir en problemas como o da deserción estudantil.

1.1. O ADULTO EMERXENTE E OS RETOS DO PRIMEIRO ANO DE UNIVERSIDADE

Os países occidentais ao longo do século XX experimentaron grandes cambios culturais, políticos e económicos que promoveron cambios significativos na traxectoria do ciclo vital do desenvolvemento humano. A promulgación de leis que requirían a abolición do traballo infantil e a escolarización obrigatoria, a normalización e apertura a toda a poboación da Educación Superior, a flexibilidade e precariedade laboral ou a fragilidade económica favoreceron o retraso da idade de inserción laboral, emancipación familiar, matrimonio e paternidade da mocidade. Constituíuse así un período de *moratoria* tras a finalización da ensinanza secundaria no que o individuo, que xa non é un adolescente, comeza a transitar cara

aos roles e as responsabilidades normativas propias dun adulto (Arnett, 2000). Como resultado, en Occidente emerxeu un novo estadio ou etapa evolutiva denominada por Arnett (2000) *adultez emerxente*, que comprende o período de transición entre a adolescencia e a adultez, marcado por uns trazos distintivos respecto a outras etapas evolutivas.

De acordo con Arnett (2000), a característica máis distintiva da adultez emerxente é que é a idade da exploración de diferentes posibilidades afectivas e laborais mediante a que se adquire o coñecemento de quen é un, cales son as propias capacidades e limitacións, cales son as propias ideas e valores e que lugar se ocupa na sociedade. Esta busca da identidade, que acontece dentro duns novos niveis de liberdade e un menor control parental, implica que tamén sexa, por un lado, a idade da inestabilidade, reflectido na elevada frecuencia coa que se muda de residencia, e, por outro, a idade da atención preferente por un mesmo, no senso de que o proceso de toma de decisións é persoal e sen a carga de vínculos sociais que supoñan obrigacións diarias e compromisos cos demais. É a idade na que se adquiren os coñecementos, as habilidades e a comprensión persoal que se precisa na vida adulta polo que, a pesar de sentirse “no medio”, xa que non se é un adolescente pero tampouco un adulto, tense unha actitude esperanzada e expectante ante as posibilidades que ofrece o futuro.

A concreción, determinantes e implicacións das características mencionadas varían dependendo da cultura e país no que se desenvolve o individuo (Arnett, 2006; Buhl e Lanz, 2007). No caso de España, os adultos emerxentes distínguense polo denominado *padrón mediterráneo de transición*, propio dos países do sur de Europa, caracterizado por unha forte implicación das redes familiares na protección dos seus membros ante os riscos económicos e sociais (Buhl e Lanz, 2007; Douglass, 2007; Fierro e Moreno, 2007). Tal e como indican Fierro e Moreno (2007), os adultos emerxentes españois mostran máis dificultades para entrar no mundo laboral, permanecen no seu fogar familiar máis aló dos trinta anos e asumen máis

tarde os roles adultos. Ademais, dispoñen de menos autonomía e solucións definidas, aínda que poden esperar maior apoio das súas familias durante un período de tempo máis longo, o que lles permite probar diversas posibilidades no amor e no traballo, mentres gozan dunha vida de ocio activo. De feito, a diferenza do que acontece noutros países, os adultos emerxentes españois, no seu camiño cara a adulthood plena, presentan como peculiaridade a estima da súa liberdade, en termos de carencia de responsabilidades económicas ou sociais, fronte a súa independencia (Fierro e Moreno, 2007; Moreno, 2012).

Para un terzo da mocidade o inicio da adulthood emerxente coincide coa incorporación aos estudos universitarios; o que supón acceder a unha experiencia normativa repleta de novos desafíos e responsabilidades persoais, sociais e académicas que ofrecen importantes oportunidades de desenvolvemento. É un tempo para facer amigos e establecer relacións románticas, participar asiduamente en reunións sociais, explorar novos lugares, crecer intelectualmente e afirmar a personalidade (Buote et al., 2007; Hays e Oxley, 1986; Ravert, 2009; Swenson, Nordstrom, e Hiester, 2008). Tales experiencias deberían axudar ao universitario a incrementar as súas competencias intelectuais e habilidades cognitivas, moverse cara a autonomía persoal e independencia emocional, lograr a maduración do pensamento construtivo e a regulación emocional, desenvolver relacións interpersoais máis maduras, e consolidar un sentido coherente de identidade (Brooks e Dubois, 1995; Chickering e Reisser, 1993; Friedlander, Reid, Shupak, e Cribbie, 2007; Park, Edmondson, e Lee, 2012; Pascarella e Terenzini, 2005; Ravert, 2009).

Sen embargo, numerosos traballos revelan que máis da metade dos universitarios presentan dificultades nesta transición educativa e vital (Briggs, Clark, e Hall, 2012; Buote et al., 2007). En concreto, rexistrouse en diversos estudos unha elevada incidencia de problemas académicos (Wintre, Bowers, Gordner, e Lange, 2006), problemas emocionais, como

illamento, soidade, estrés e depresión (Friedlander et al., 2007; Neto e Barros, 2000; Vazsonyi e Belliston, 2006), problemas na relación cos pais e compañeiros (Hoffman e Weiss, 1987; Wintre et al., 2009; Wintre e Yaffe, 2000), problemas de consumo de alcohol e outras substancias psicoactivas (Alva, 1998; Caamaño-Isorna, Corral, Parada, e Cadaveira 2008; LaBrie, Ehret, Hummer, e Prenovost, 2012) ou aumento de condutas psicopatolóxicas (Council for the Advancement of Standards in Higher Education, 2006).

De acordo con Wintre e Yaffe (2000) estas dificultades son consecuencia de que moitos adultos emerxentes non dispoñen das habilidades necesarias para manexar exitosamente o conxunto de esixencias adaptativas que acompañan ao inicio dos estudos universitarios. Lonxe da familia e os amigos, deben aprender a axustarse ás demandas do adulto independente dentro dun espazo descoñecido e altamente competitivo, reestruturar a súa rede social, administrar o seu tempo de estudo e lecer, manexar as súas propias finanzas, facer fronte a grandes retos académicos, e as esixencias de maior autonomía, así como desenvolver unha identidade vocacional na que os procesos de toma de decisións, exploración e compromiso son particularmente importantes (Astin, 1999; Brooks e Dubois, 1995; Chickering e Reisser, 1993; Dixon e Kurpius, 2008; Pancer, Hunsberger, Pratt, e Alisat, 2000; Rodgers e Tennison, 2009; Salami, 2008; Smith e Renk, 2007; Soares, Guisande, e Almeida, 2007).

A este conxunto de esixencias hai que engadir, tal e como advirten Arquero e Tejero (2006), as derivadas dos recentes cambios acaecidos nos títulos universitarios no marco do proceso de converxencia co Espazo Europeo de Educación Superior (EEES). Neste sistema promóvese un método de ensinanza-aprendizaxe autónomo, reflexivo, multidisciplinar, cooperativo e práctico, no que o alumnado adquire unha parte importante da responsabilidade da súa formación, co obxecto de preparar unha cidadanía crítica, creativa e independente, con

capacidade para resolver problemas e seguir aprendendo ao longo da vida (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA, 2008; Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas CRUE, 2010); a realidade das aulas, en cambio, amosa que os universitarios son, en xeral, moi dependentes, insuficientemente participativos e con escasa capacidade para tolerar situacións ambiguas (Arquero e Tejero, 2006).

Os datos non son alentadores, máis da metade dos estudantes que acceden á Educación Superior experimentan dificultades á hora de axustarse ao entorno universitario (Briggs et al., 2012; Clinciu, 2013; Gall, Evans, e Bellerose, 2000; Petersen, Louw, e Dumont, 2009), sendo esta unha das principais razóns do baixo rendemento académico e abandono dos estudos universitarios (Abdullah, Elias, Mahyuddin, e Uli, 2009; Brady-Amoon e Fuertes, 2011; Credé e Niehorster, 2012; Schwartz e Washington, 2002; Wintre e Bowers, 2007; Wintre et al., 2011; Wintre e Yaffe, 2000).

O pobre rendemento académico, a excesiva cantidade de tempo invertido nos estudos de grao e a deserción estudantil son problemas comúns a todos os Estados membros da Unión Europea e a outros países industrializados como Estados Unidos, Canadá ou Israel (Organization for Economic Cooperation and Development OECD, 2013). No caso de España as estatísticas amosan que entre o 30% e o 40% dos universitarios, que acceden a estudos superiores entre os 17 e os 21 anos, nunca chegan a obter un título universitario (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, 2008; OECD 2013). O curso académico no que se produce a maior porcentaxe de desercións é o primeiro ano de carreira (L. Cabrera, Bethencourt, Álvarez, e González, 2006; Corominas, 2001; Fernández, Arco, López, e Heilborn, 2011; Tejedor e García-Valcárcel, 2007), cunha taxa de abandono de estudos do 19% (Ministerio de Educación, Cultura e Deportes MECD, 2014).

Así pois, as investigacións e informes nacionais e internacionais apuntan ao primeiro ano de universidade como un período especialmente crítico para a maioría de estudantes que, inmersos en plena adulez emerxente, deben desenvolver novos padróns de resposta comportamental, cognitiva e afectiva para responder ás esixencias e demandas desta nova etapa. As dificultades documentadas na transición, por máis que sexan coñecidas, non poden deixar de considerarse como elementos de referencia fundamentais ao afrontar a investigación; e ao establecer as propostas de intervención, para mellorar a eficiencia do sistema universitario e procurar o benestar psicolóxico do seu alumnado (Toews e Yazedjian, 2007).

1.2. O PROCESO DE ADAPTACIÓN E PERSISTENCIA ACADÉMICA NA UNIVERSIDADE

A adaptación á universidade constitúe un elemento central nos modelos teóricos explicativos máis consolidados sobre o fenómeno da deserción estudantil na Educación Superior (e.g. Astin, 1993, 1999; Bean, 1980; Bean e Metzner, 1985; A.F. Cabrera, Castañeda, Nora, e Hegnstler, 1992; A.F. Cabrera, Nora, e Castañeda, 1993; Pascarella, 1980, 1985; Tinto, 1975, 1993; Weidman, 1989). Dende o *Modelo de Integración Estudantil* de Tinto (1993), un dos de maior influencia, postúlase que a transición á universidade é un proceso complexo de interacción e axuste entre o alumnado e a institución, no que diversas variables se combinan para dar forma á experiencia universitaria e influír na toma de decisión de desertar ou non. Segundo Tinto, os estudantes ingresan na ensinanza superior cun conxunto de atributos persoais, un desempeño académico previo e un ambiente socioeconómico e cultural familiar determinado que inciden directamente sobre as súas aspiracións e metas educativas, así como sobre o seu compromiso inicial coa institución. Ditas aspiracións son modificadas e reformuladas a través das interaccións que se dan ao longo do tempo cos diferentes membros

e estruturas do sistema académico e social da universidade, tanto no ámbito formal como informal. En suma, aqueles estudantes que non gocen de experiencias académicas e sociais gratificantes terán máis dificultades para adaptarse exitosamente á universidade e comprometerse coas súas metas educativas e coa propia institución; e consecuentemente, a probabilidade de abandonar os estudos incrementarase notablemente. Para Tinto a adaptación académica inclúe o rendemento académico e o desenvolvemento intelectual; mentres que a adaptación social abarca o desenvolvemento e frecuencia das interaccións positivas con pares e docentes, e a participación en actividades extraescolares.

Outros modelos teóricos como o *Modelo de Desgaste Estudiantil* de Bean e Metzner (1985) ou o *Modelo de Axuste do Estudante* de A.F. Cabrera e colaboradores (1992, 1993) tamén recoñecen a importancia da interrelación entre a capacidade de integración do alumnado ao contexto universitario e a capacidade das institucións universitarias para comprometerse e darlle apoio en relación ás esixencias da vida académica e social. Bean e Metzner (1985) afirman que ao longo do tempo as vivencias académicas e sociais dentro e fóra do contexto educativo inflúen nas crenzas e as actitudes que determinan o comportamento dos estudantes; o cal, a súa vez, evidencia as intencións condutuais de permanecer ou abandonar os estudos universitarios. Neste senso, os autores consideran que o contacto coa facultade e o tempo empregado fóra do campus universitario son claros indicadores condutuais do axuste que reflicten as interaccións e a carencia de implicación coa universidade. Pola súa banda, A.F. Cabrera e colaboradores (1992, 1993) sosteñen que as experiencias académicas e sociais e o desempeño académico modelan a percepción acerca dos custos de cursar unha carreira e os beneficios asociados coa obtención dun título, influíndo no seu nivel de adaptación coa institución e na culminación de estudos. Aínda que todos estes modelos diferéncianse na énfase outorgada ás variables explicativas fundamentais da

deserción e retención e na operativización do construto de adaptación, en sentido xenérico, o termo adaptación ou axuste emprégase, en positivo, para aludir a unha condición ou estado no que os estudantes senten que as súas necesidades están cubertas e que o seu comportamento adecúase ás demandas do novo medio (Salami, 2011).

A relevancia outorgada á adaptación polos modelos explicativos do éxito ou fracaso académico na universidade suscitou, nas últimas décadas, a nivel internacional, numerosas investigacións destinadas a analizar a incidencia desta variable. O fin último sería axudar aos estudantes a mellorar a súa experiencia na universidade e reducir as taxas de deserción. Nas investigacións internacionais predominan dous enfoques diferentes á hora de valorar o axuste á Educación Superior (Baker e Siryk, 1989; Clinciu, 2013; Credé e Niehorster, 2012; Ramsay, Jones, e Barker, 2007). Un primeiro enfoque consiste en avaliar as dificultades emocionais ou condutuais que pode experimentar o universitario no período de tempo que duran os seus estudos- i.e. depresión, ansiedade ou abuso de alcohol e drogas, entre outras (Compas, Wagner, Slavin, e Vannatta, 1986; DeBerard, Spielmans, e Julka, 2004; Faleel, Tam, Lee, Har, e Foo, 2012; Fass e Tubman, 2002; Holmbeck e Wandrei, 1993; Mounts, Valentiner, Anderson, e Boswel, 2006). Tómase así, a ausencia de dificultades como indicador de axuste, se ben, tal como advirten Credé e Niehorster (2012), os problemas de depresión, ansiedade ou abuso de drogas, aínda que poderían ser consecuencia ou incidir nun pobre rendemento académico ou na decisión de abandonar os estudos, non teñen que estar ligados necesariamente ao proceso de transición e adaptación ao novo contexto educativo e, incluso, poderían estar xa presentes antes de ingresar na universidade.

Un segundo enfoque opta por tratar de medir directamente o grao en que o alumnado é capaz de adaptarse rápida e exitosamente aos desafíos que atopa ao ingresar na universidade (Baker e Siryk, 1989; Credé e Niehorster, 2012; Duchesne, Ratelle, Larose, e Guay, 2007;

Feldt, Graham, e Dew, 2011). A adaptación universitaria abórdase coma un proceso complexo de interacción entre o estudante e o ambiente que xera unha serie de demandas e necesidades, que varían en clase e grao, e que esixen unha ampla variedade de respostas de afrontamento (Baker e Siryk, 1984). Esta aproximación require do uso de probas especificamente deseñadas para avaliar as distintas dimensións do axuste á universidade. Un dos instrumentos máis amplamente empregados con este cometido é o *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ) creado por Baker e Siryk (1989). Este cuestionario avalía as demandas da vida universitaria e o modo en que o alumnado percibe que responde a elas en catro ámbitos diferentes: académico, persoal-emocional, social e institucional. O axuste académico fai alusión a como o alumnado manexa ás esixencias educativas, a motivación para completar as tarefas académicas, a implicación cos obxectivos e traballo do curso, ou a eficiencia dos esforzos académicos en relación ao rendemento. O axuste persoal-emocional implica aspectos asociados ao benestar e ao equilibrio físico e psicolóxico do estudante ante os requirimentos da universidade. O axuste social inclúe o grao en que o alumnado é capaz de vivir lonxe da casa e integrarse nas estruturas sociais da universidade participando en actividades do campus ou coñecendo xente e facendo amigos. E, finalmente, o axuste ou apego institucional refírese á satisfacción do estudante coa experiencia universitaria e en que medida se sente vinculado ou comprometido coa institución.

Nun estudo realizado por Beyers e Goossens (2002), cunha mostra de 368 universitarios noveis, no que se empregou como medida de axuste o SACQ, apúntase cara o axuste social e o axuste institucional como preditores negativos do abandono dos estudos. Estes resultados son coherentes co modelo explicativo da persistencia de Tinto (1993). Nel faise fincapé en que a perseveranza na carreira é unha función directa do compromiso do estudante coa institución, e o establecemento de relacións sociais e implicación nas actividades

universitarias (integración social). Por outra banda, respecto ás outras dúas dimensións do axuste, nun estudo previo, Wintre e Yaffe (2000), cunha mostra de 408 universitarios de primeiro ano de carreira, atoparon que o axuste académico e o axuste emocional son preditores positivos do rendemento. Tal como argumentan Credé e Niehorster (2012), se o estudante non está preparado para manexar as demandas e as tarefas educativas impostas nos plans de estudo o máis probable é que o seu desempeño nos exames e traballos de clases non sexa o adecuado; así mesmo, se manifesta problemas emocionais terá máis dificultades para relacionarse e buscar axuda eficaz para resolver os obstáculos académicos.

Outros cuestionarios que caben ser mencionados, aínda que a difusión que teñen alcanzado é máis limitada, son o *College Adaptation Questionnaire* (CAQ; Crombag, 1968) e o *Questionário de Vivências Acadêmicas-Versão Reduzida* (QVA-r; Almeida, Ferreira, e Soares, 1999). O primeiro avalía o axuste xeral e pretende captar o grao en que se adapta o estudante ao ambiente universitario, centrándose principalmente en como se sente de satisfeito coa vida universitaria e, en particular, coa institución. O segundo, elaborado en lingua portuguesa, aborda 5 dimensións do axuste (persoal, interpersoal, vocacional, estudo e institucional) e inclúe ítems para detectar vivencias académicas, afectivas ou físicas que poderían dificultar a integración e adaptación do estudante.

A utilización de todos estes indicadores enmárcase dentro da busca de correlatos e preditores da adaptación exitosa que permitan o desenvolvemento de programas de actuación teoricamente fundamentados e apropiados para a prevención do fracaso académico. Dúas perspectivas distintas teñen orientado a investigación nesta liña a nivel internacional:

(i) a que procura comprender os factores persoais asociados ao estudante que poden estar influíndo no seu axuste á universidade- e.g. características demográficas (Aderi, Jdaitawi, Ishak, e Jdaitawi, 2013; Clinciu, 2013; Hertel, 2002), rendemento académico previo

(Brooks e Dubois, 1995; Duchesne et al., 2007; Hurtado, Carter, e Spuler, 1996), características de personalidade (Aspelmeier, Love, McGill, Elliott, e Pierce, 2012; Brady-Amoon e Fuertes, 2011; Cecero, Beitel, e Prout, 2008; Lidy e Kahn, 2006), estados afectivos (Beyers e Goossens, 2002; Hannum e Dvorak, 2004) ou estilos de afrontamento (Feenstra, Banyard, Rines, e Hopkins, 2001; Tao, Dong, Pratt, Hunsberger, e Pancer, 2000); e,

(ii) a que procura comprender como os padróns de interacción entre a mocidade e o seu ambiente máis inmediato afectan á calidade da adaptación do alumnado- e.g. experiencias na universidade (Duchesne et al., 2007; Hurtado et al., 1996; Tieu e Pancer, 2009; Tieu et al., 2010), relación cos pais (Duchesne et al., 2007; Hinderlie e Kenny, 2002; Johnson, Gans, Kerr, e LaValle, 2010; Lapsley e Edgerton, 2002; Rice, Cole, e Lapsley, 1990; Rice, FitzGerald, Whaley, e Gibbs, 1995; Wintre e Yaffe, 2000), interacción co grupo de iguais (Buote et al., 2007; Cohorn e Giuliano, 1999; Lapsley, Rice, e FitzGerald, 1990) ou apoio social (Abdullah, Kong, e Talib, 2014; Dennis, Phinney, e Chuateco, 2005; Friedlander et al., 2007; Mattanah et al., 2010; Pratt et al., 2000; Toews e Yazedjian, 2007).

Nun recente traballo de Credé e Niehorster (2012), onde se revisaron 237 estudos nos que foi empregado o SACQ como medida de axuste, os autores identificaron como principais preditores da capacidade do estudante para adaptarse á vida universitaria a autoestima, a autoeficacia, o locus de control, o optimismo, os estados afectivos, os estilos de afrontamento, e o apoio social. Máis aló das variables de tipo persoal, Credé e Niehorster (2012) salientan o apoio social como unha dimensión relacional clave que pode constituír unha excelente estratexia de intervención que podería facilitar significativamente o proceso de adaptación dos estudantes noveis; así mesmo, dado que a rede de apoio pode sufrir importantes cambios durante o período inicial de transición á universidade, a puntuación da medida de apoio social

ao inicio do curso escolar podería ser tida en conta para identificar ao alumnado en situación de risco de pobre axuste.

Estudos teóricos e empíricos, realizados principalmente en países de fala inglesa, indican claramente que, entre os diferentes aspectos que engloban o apoio social, o apoio social percibido é un dos factores protectores máis importantes ante as experiencias perturbadoras ou adversas que presenta a incorporación á universidade (Abdullah et al., 2014; Cole, Matheson, e Anisman, 2007; DeBerard et al., 2004; Friedlander et al., 2007; Gençöz e Özlale, 2004; Lidy e Kahn, 2006; Lubker e Etzel, 2007; Mattanah et al., 2010; Salami, 2011; Schwartz e Washington, 2002; Tao et al., 2000). Incluso, aínda que as circunstancias particulares do estudante (permanencia na residencia paterna, conservación dos vínculos de amizade...) propicien unha transición máis liviá, a súa adaptación dependerá en boa medida de como se sinta de aceptado e apoiado (Chickering e Reisser, 1993; Nora, 2001; Tinto, 1993).

2. O APOIO SOCIAL PERCIBIDO: UN CONSTRUTO MULTIDIMENSIONAL

O auge do estudo do apoio social percibido podería situarse a finais dos anos setenta coa aparición das formulacións teóricas e estudos empíricos de Cassel (1974), Caplan (1974) e Cobb (1976). Os traballos realizados por estes autores evidenciaron que o apoio social contribúe ao axuste e desenvolvemento das persoas; en particular, amortece as repercusións negativas dos eventos estresantes (Barrón, 1996; Vaux, 1988). Os seus achados suscitaron tanto o interese polo peso das relacións interpersoais na etioloxía das enfermidades, como polo seu valor como ferramenta rehabilitadora e preventiva; destacando nun amplo número de estudos o seu compoñente cognitivo como elemento clave a ter en conta nas transicións vitais, tal que a incorporación á universidade (Cohen, Underwood, e Gottlieb, 2000).

A importancia do apoio social percibido para o benestar emocional e a adaptación das persoas nas transicións vitais está ben documentada (e.g. I.G. Sarason, Pierce, e Sarason, 1990; Thoits, 1995). A súa investigación, tal como informan Cohen e colaboradores (2000), produciuse da man de dúas perspectivas teóricas distintas que contribuíron á súa definición, á delimitación dos seus compoñentes, ao desenvolvemento de instrumentos de medida e á comprensión dos seus mecanismos esenciais de actuación.

2.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Para poder delimitar o concepto de apoio social percibido, é imprescindible sinalar previamente que se entende por apoio social. En termos xerais, as definicións de apoio social fan referencia á dispoñibilidade de axuda por parte da rede social e á valoración deste recurso que fai o individuo (Barrera, 1986; Barrón, 1996; Cohen et al., 2000; Gottlieb e Bergen, 2010). Con todo, a plasmación operativa do construto ten xerado confusión terminolóxica e conceptual ao abarcar dimensións distintas do fenómeno e incluso das propias relacións interpersoais nas que se orixina o apoio. Así o advertiron House, Landis, e Umberson (1988) nun traballo de revisión, no que precisaron e diferenciaron tres acepcións manexadas de xeito implícito no modo de avaliar o apoio. Unha primeira acepción, á que denominaron *integración social*, está presente naqueles estudos que toman como indicador da dispoñibilidade de apoio a existencia e cantidade de lazos ou relacións sociais. A segunda acepción, a de *rede social*, alude ás características estruturais das relacións sociais (densidade, homoxeneidade, reciprocidade, perdurabilidade...). Finalmente, o *contido relacional* fai referencia á natureza ou calidade funcional das interaccións persoais, que inclúe o control ou regulación social, os conflitos e as demandas dos membros da rede social e o apoio social propiamente dito. Para os autores da revisión, esta última calidade reside nos aspectos positivos das relacións interpersoais, en concreto no seu contido de axuda, defensa ou respaldo. De feito, nun traballo anterior, House, Kahn, McLeod, e Williams (1985) xa defenderan que, en sentido estrito, o termo de apoio social debería ser empregado para referirse ao sustento emocional e instrumental das relacións positivas, que inclúe tanto a axuda efectivamente recibida como a dispoñibilidade percibida de apoio. En realidade, os lazos relacionais e as súas características estruturais poderían considerarse como o requisito para a manifestación de apoio social.

A esta diferenciación entre o plano estrutural e procesual nas definicións operativas de apoio é preciso engadir outra de especial relevancia para a investigación e práctica psicolóxica; trátase da distinción entre apoio social recibido e percibido (Cohen et al., 2000; House et al., 1988; B.R. Sarason, Sarason, e Pierce, 1990; Vangelisti, 2009). O apoio social recibido refírese ao conxunto de transaccións reais e específicas de apoio producidas entre os membros da rede social e avalíase con cuestionarios que conteñen listados de situacións interactivas de apoio; o participante debe valorar a frecuencia con que experimentou cada situación nun período de tempo recente. Un dos máis coñecidos é o *Inventory of Socially Supportive Behaviors* (ISSB, Barrera, Sandler, e Ramsay, 1981) que consta de 40 ítems que abarcan situacións de apoio emocional, material e informativo. Pero, como advirten I.G. Sarason, Pierce, e colaboradores (1990), o apoio social vai máis alá do subministro obxectivo de axuda. Non é posible determinar, de feito, se unha situación interactiva supón apoio social sen considerar a elaboración cognitiva que o individuo apoiado fai da mesma. A experiencia interactiva acumulada vai conformando un sentimento de confianza nos outros e a expectativa de que se pode acudir a eles cando se lles necesite. Co termo apoio social percibido faise referencia a estas valoracións, que mostran permanencia no tempo, chegando a constituír, para algúns autores, un trazo de personalidade (Lakey e Cohen, 2000; B.R. Sarason, Pierce, e Sarason, 1990).

Como xa se indicou, estudos recentes mostran que o apoio social percibido é un dos recursos protectores máis importantes cos que conta o universitario cando accede á Educación Superior (Abdullah et al., 2014; Friedlander et al., 2007; Lidy e Kahn, 2006; Lubker e Etzel, 2007; Pratt et al., 2000; Salami, 2011; Tao et al., 2000). O seu poder predictivo respecto da adaptación das persoas en períodos de crise ou transición vital é moi superior ao do apoio social recibido (Cohen e Wills, 1985; Wethington e Kessler, 1986).

Dedicaremos os seguintes subapartados a detallar os procesos implicados no apoio social percibido e as ferramentas deseñadas para medilos.

2.2. DIMENSIÓN E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Distintos traballos de revisión coinciden en distinguir dúas aproximacións diferentes pero complementarias ao estudo do apoio social percibido, unha funcional e outra global (ver Cohen et al., 2000; Lakey e Cohen, 2000; I.G. Sarason, Sarason, Pierce, 1990; Vaux, 1988). A primeira, anterior no tempo, ten as súas raíces nas elaboracións teóricas sobre o estrés e o afrontamento e atende prioritariamente aos tipos de recursos que ofrece a rede de apoio e a súa adecuación ás necesidades do individuo en circunstancias concretas de tensión ou dificultade (Cutrona e Russell, 1987). A segunda, fundaméntase no construtivismo social e céntrase na natureza do modelo mental xerado en torno ao apoio (Lakey e Cohen, 2000). Detállanse a continuación os seus presupostos e indicadores fundamentais.

2.2.1. A aproximación funcional: necesidades e provisións

Os recursos que as persoas perciben que poden obter das relacións sociais son moi variados e cumpren diversas funcións. Robert Weiss (1974) denominounas *provisións* e suxeriu que os diferentes contextos, problemas ou situacións vividas polas persoas tipicamente suscitan diferentes necesidades de apoio. Esta idea calou pronto na comunidade científica, na medida en que pormenorizar as funcións das distintas formas de apoio podería favorecer a formulación de hipóteses acerca dos procesos psicolóxicos implicados nos seus beneficios (Cutrona e Russell, 1987).

En concreto, Weiss diferenciou 6 tipos de provisións: a alianza confiable ou apoio tanxible, a orientación, o apego, a integración social, o reforzo da valía/competencia e a oportunidade de coidar. A alianza confiable implica crer que se disporá de axuda material en

caso de necesidade. A orientación alude ao consello ou información que se obtén dos outros. O apego fai referencia á intimidade, a proximidade emocional e a sensación de seguridade cos outros. A integración social consiste no sentimento de pertenza a un grupo co que se comparten intereses, afeccións, actitudes e crenzas. O reforzo da valía supón que a persoa sinte que as súas competencias e habilidades son apreciadas. Finalmente, a oportunidade de coidar apunta ao sentido de responsabilidade polo benestar de outras persoas. Con posterioridade a Weiss, outros autores propuxeron as súas propias tipoloxías de apoio (Cobb, 1976; Cohen e Hoberman, 1983; House, 1981; Kahn e Antonucci, 1980; Lin, Dean, e Ensel, 1986; Schaefer, Coyne, e Lazarus, 1981); sintetízanse na táboa 1 algunhas das máis representativas, situando por filas as coincidencias entre os recursos de apoio salientados.

Táboa 1

Comparación das funcións de apoio social percibido

Weiss, 1974	Cobb, 1976	Kahn e Antonucci, 1980	House, 1981	Schaefer et al., 1981	Cohen e Hoberman, 1983	Lin et al., 1986
Alianza c.	Material	Axuda	Instrumental	Tanxible	Tanxible	Instrumental
Orientación	Instrumental		Informativo	Informativo	Avaliativo	
Apego	Emocional	Afecto	Emocional	Emocional		
I. social	Rede				Pertenza	Expresiva
Reforzo v.	Estima	Afirmación	Valoración		Autoestima	
Op. coidar						

Unha das primeiras probas especificamente deseñadas para avaliar as distintas funcións do apoio social percibido é a *Social Provisions Scale* (SPS) de Cutrona e colaboradores. Na súa primeira versión (Cutrona, 1982) este cuestionario constaba de 12 afirmacións relativas ás 6 provisións diferenciadas por Weiss (1974). Engadíronselle posteriormente outros 12 ítems para incrementar a fiabilidade das puntuacións parciais de cada provisión (Cutrona e Russell,

1987). No seu formato definitivo, converteuse na proba máis utilizada para avaliar o apoio na súa faceta funcional.

Cabe destacar outra proba de uso bastante estendido elaborada case á par da SPS. Trátase da *Interpersonal Support Evaluation List* (ISEL) deseñada por Cohen e Hoberman (1983) e conformada por 48 ítems, consistentes en afirmacións relativas ás 4 funcións de apoio diferenciadas polos autores (apoiu tanxible, avaliativo, pertenza e autoestima).

2.2.2. A aproximación global: dispoñibilidade, satisfacción e aceptación

Dentro desta perspectiva, tomamos como antecedentes os traballos desenvolto polo grupo de investigación de Barbara e Irwin Sarason e os seus colaboradores, os cales cobraron nas últimas décadas un importante protagonismo, tanto dende un punto de vista teórico coma empírico. Eles defenden que o apoio social percibido pode considerarse a manifestación adulta dos *modelos operativos internos* xerados das experiencias temperás das relacións de apego co pai e coa nai (I.G. Sarason, Pierce, et al., 1990; I.G. Sarason, Sarason, et al., 1990). Estes modelos de traballo ou esquemas interpersoais comprenden como construcións centrais o *sentido/sentimento de apoio* e o *sentido/sentimento de aceptación* que a súa vez emanan das representacións forxadas sobre os demais, un mesmo e sobre as propias relacións entre un mesmo e os demais.

Por un lado, o sentido de apoio engloba as atribucións e as expectativas respecto á dispoñibilidade do apoio social. Constitúe a rede de seguridade que permite a experimentación, a exploración e a participación activa nun amplo rango de experiencias vitais, dando como resultado a adquisición de estratexias de afrontamento, habilidades sociais, sentimentos de autoeficacia e seguridade nas relacións (I.G. Sarason, Pierce, et al., 1990). I.G. Sarason, Levine, Basham, e Sarason (1983) distinguen dúas dimensións esenciais no sentido de apoio: a percepción de que se dispón dun número de persoas ás que se pode recorrer en

caso de necesidade (percepción de dispoñibilidade) e o grao de satisfacción con ese apoio (percepción de satisfacción). Dependendo das características de cada persoa, estas dúas dimensións poden estar máis ou menos relacionadas. Para algúns, dispor dun número amplo de persoas asegura o apoio social necesario (satisfactorio), mentres que para outros unha única persoa é suficiente.

Para medir a dispoñibilidade e satisfacción co apoio social percibido, I.G. Sarason e colaboradores (1983) construíron o *Social Support Questionnaire* (SSQ). Consta de 27 ítems, cada un con dúas partes. Na primeira parte, referida á dispoñibilidade, pídeselle ao participante que indique as persoas coas que podería contar nunha serie de situacións diversas. O cuestionario permite, así, diferenciar o apoio debido a distintas fontes (pai, nai, amigos...) nomeadas polo propio individuo. Na segunda parte, solicítase unha apreciación global da satisfacción co apoio dispoñible nunha escala Likert de 6 puntos. I.G. Sarason, Sarason, Shearin, e Pierce (1987) elaboraron unha versión abreviada, de 6 ítems, que pola súa facilidade de uso e a riqueza da información que proporciona converteuse nun dos índices máis utilizados de dispoñibilidade e satisfacción co apoio social.

Outras escalas que tamén teñen alcanzado gran difusión son a *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS; Zimet, Dahlem, Zimet, e Farley, 1988) e a *Perceived Social Support from Friends and Family* (PSS Fr-Fa; Procidano e Heller, 1983). A primeira está formada por 12 afirmacións sobre a dispoñibilidade de apoio da familia, os amigos e outras persoas significativas, en situacións semellantes ás formuladas no SSQ. A segunda consta de 40 ítems que miden o grao de apoio que percibe a persoa por parte da familia e os amigos. En ámbalas dúas escalas o sumatorio de todos os ítems permite obter unha puntuación que da conta da dispoñibilidade global percibida de apoio social, aínda que non da satisfacción co mesmo.

Por outro lado, denomínase sentido de aceptación ou aceptación percibida á crenza de que os outros significativos se preocupan por nós, acéptannos e valóranos, independentemente das nosas actitudes e condutas, coas nosas fortalezas e debilidades (B.R. Sarason, Pierce, et al., 1990). É a valoración cognitiva previa ao sentido de apoio e o núcleo dos modelos de traballo internos que serven para regular, interpretar e predicir tanto a conduta, pensamentos e sentimentos de cada un dos outros significativos como dun mesmo (B.R. Sarason, Pierce, et al., 1990; I.G. Sarason, Pierce, et al., 1990). Segundo Brock, Sarason, Sanghvi, e Gurung (1998), os modelos mentais que xeramos por separado sobre as diferentes relacións interpersoais derivan dos modelos xeneralizados dos lazos sociais, desenvoltos a partir da experiencia familiar temperá e da experiencia persoal dentro de cada tipo de vínculo social (parental, fraternal, de amizade...). Neste senso, na medida en que se conforman modelos mentais específicos, segundo a fonte de apoio, cabería esperar diferenzas na aceptación percibida por parte destas fontes e previsiblemente achegas peculiares das mesmas en situacións de necesidade (G.R. Pierce, Sarason, e Sarason, 1991; B.R. Sarason, Pierce, et al., 1990; I.G. Sarason, Pierce, e Sarason, 1994).

De acordo con Brock e colaboradores (1998), a correcta e completa avaliación dos efectos do apoio social percibido require ter en conta a aceptación percibida como posible variable mediadora. En concreto, segundo a hipótese mediacional dos autores o nivel de aceptación mediará a relación do apoio social co axuste. Cabe esperar entón, que a asociación entre o apoio percibido e o axuste se deba en gran parte a que o individuo mantén a crenza de que é aceptado e apreciado por outros (Brock et al., 1998).

Para avaliar o sentido de aceptación Brock e colaboradores (1998) construíron a *Perceived Acceptance Scale* (PAS). A PAS consta de 44 ítems e foi deseñada co obxectivo de dispor dunha medida directa do núcleo do apoio social percibido ou avaliación estable de que

os outros se preocupan por nós e nos valoran, independentemente das nosas actitudes e condutas a través de distintos tipos de relacións sociais, familia, pai, nai e amigos.

2.3. MECANISMOS DE ACTUACIÓN

Aínda que a incidencia do apoio social percibido sobre as emocións, cognicións e condutas do ser humano é amplamente recoñecida, os seus efectos específicos e os mecanismos a través dos cales actúa aínda son obxecto de investigación (Lakey e Cohen, 2000; Vaux, 1988; Wilcox e Vernberg, 1985). As dúas hipóteses hexemónicas que tratan de explicar como o apoio social percibido se relaciona co axuste das persoas son: (i) a hipótese do efecto amortecedor ou protector e (ii) a hipótese do efecto principal ou directo. A primeira hipótese, desenvolta en base aos presupostos das teorías do afrontamento e o estrés, é defendida en gran medida por aqueles autores que abordan o estudo do apoio social dende á perspectiva funcional. A segunda hipótese, en cambio, con raíces no construtivismo social, é estimulada principalmente por aqueles investigadores que se aproximan ao apoio social percibido dende a perspectiva global (Lakey e Cohen, 2000; B.R. Sarason, Sarason, et al., 1990).

Os autores que adoptan a hipótese do efecto protector entenden que a provisión de recursos instrumentais ou emocionais reduce ou elimina os efectos negativos das situacións estresantes ou ameazadoras para a persoa (Cohen e McKay, 1984; Cohen e Wills, 1985). Segundo esta hipótese, o estrés exerce un impacto substancialmente maior naquelas persoas con niveis baixos de apoio social percibido, mentres que é menor ou nulo nos casos de altos niveis de apoio. Así mesmo, en ausencia de estresores o apoio apenas produciría cambios no benestar. En definitiva, de acordo con estes autores o apoio social actúa coma unha variable moderadora do impacto do estrés (Gracia, Herrero, e Musitu, 1995).

A maneira en que o compoñente cognitivo do apoio social exercería este efecto moderador ten que ver coas apreciacións e reaccións do individuo ante unha situación potencialmente estresante. Segundo a teoría do estrés e o afrontamento de Lazarus e Folkman (1984), unha situación é estresante cando existe unha relación particular entre o individuo e o seu contorno, que é avaliada por este como ameazante ou desbordante dos seus recursos e que pon en perigo o seu benestar. Esta relación é regulada por dous procesos esenciais, a avaliación cognitiva e o afrontamento. Mediante a avaliación cognitiva o individuo determina se a demanda ambiental é irrelevante, benigna ou estresante (*avaliación primaria*) e se os recursos persoais son suficientes para facerlle fronte (*avaliación secundaria*). O afrontamento é o proceso a través do cal a persoa manexa as demandas (*afrontamento dirixido ao problema*) e as emocións (*afrontamento dirixido á emoción*) do acontecemento estresante. O apoio social percibido actuaría sobre a avaliación primaria facendo menos probable a interpretación dunha situación como ameazante polo sentimento de seguridade que propicia. Tamén influiría na avaliación secundaria na medida que favorece unha valoración máis positiva dos recursos persoais (Lakey e Cohen, 2000; Schwarzer e Leppin, 1991; Uchino, 2009). Finalmente, a solicitude de apoio social considérase unha das principais estratexias de afrontamento que podería verse propiciada cando se percibe dispoñible (Schwarzer e Knoll, 2007).

Os autores que defenden a hipótese do efecto directo sosteñen que as interaccións persoais positivas son beneficiosas, en xeral, para o benestar do individuo ao regular permanentemente os seus pensamentos, emocións e accións (Lakey e Orehek, 2011; T. Pierce, Baldwin, e Lydon, 1997; B.R. Sarason, Pierce, et al., 1990). O poder do apoio radica nos efectos acumulativos das interaccións sociais e da mera existencia de tales relacións; non procede só de episodios illados de apoio, dirixidos a resolver problemas concretos. Na súa

forma máis extrema, esta hipótese afirma que calquera incremento nos niveis de apoio percibido suporía un incremento dos niveis de benestar ou unha redución dos niveis de deterioro (Holahan e Moos, 1981; Wilcox e Vernberg, 1985).

Dende esta perspectiva o apoio social percibido conceptúase como unha variable cognitiva de personalidade que inflúe en como van ser interpretadas e lembradas as transaccións de apoio (Lakey e Cassady, 1990). Unha vez que a persoa desenvolve crenzas estables sobre as condutas de apoio dos outros, as consideracións diarias sobre o apoio social serán matizadas para adaptarse a estas crenzas preexistentes. O alcance do efecto do apoio social percibido esténdese así a facetas esenciais do desenvolvemento. Percibir que os outros están dispostos a axudarnos inclinaríanos a considerarnos persoas dignas dese apoio, incidindo favorablemente na nosa autoestima; a sentir que as persoas do noso contorno nos aprecian e aceptan tal e como somos, repercutindo no noso afecto positivo; e, a crer que contamos cos recursos necesarios para manexar as dificultades da vida diaria, promovendo a nosa sensación de estabilidade e control sobre o contexto (Cohen e Syme, 1985). Isto é, o apoio social percibido opera influíndo na valoración dun mesmo e dos demais (Lakey e Cohen, 2000). De feito, B.R. Sarason, Pierce, e colaboradores (1990) van máis aló e sosteñen que a aceptación percibida ten un impacto directo na vida das persoas ao incidir no desenvolvemento das súas habilidades sociais, na súa capacidade para persistir ante tarefas complexas, na súa crenza de autoeficacia e no grao de preocupación por un mesmo e as interferencias cognitivas ante as consecuencias negativas do fracaso. Así mesmo, favorece a construción dun modelo de traballo de vínculos sociais seguros e gratificantes, o que posibilita que a persoa forxe relacións sociais satisfactorias.

En suma, tal e como podemos observar, as aproximacións funcional e global ao apoio social percibido non só teñen xerado distintos instrumentos de medida, senón que tamén

promoveron diferentes explicacións sobre os seus efectos. Aínda que os autores enmarcados en cada perspectiva, en ocasións, defenderon a súa postura mediante argumentacións en detrimento da postura alternativa (Cutrona e Russell, 1990; I.G. Sarason, Sarason, et al., 1990), non parece que debamos prescindir de ningunha delas. Ambas propoñen mecanismos plausibles de actuación do apoio e contan co respaldo de estudos empíricos (Cohen e Wills, 1985; Cutrona e Russell, 1987). A análise das formulacións teóricas e operativas das dúas aproximacións permite apreciar a súa complementariedade respecto a distintos criterios que sintetizamos na táboa 2.

Táboa 2

Resumo das aproximacións teóricas sobre o apoio social percibido

Perspectiva	Faceta que salienta	Medida que salienta	O apoio opera	Efecto que salienta	Persistencia do efecto
Funcional	Dispoñibilidade percibida dos recursos de apoio actual	Percepcións de dispoñibilidade de tipos específicos de apoio	Promovendo valoracións menos negativas das situacións de estrés	Protector	Curto prazo
Global	Representación cognitiva xeral dun mesmo e dos outros	Avaliacións da dispoñibilidade e satisfacción co apoio e a aceptación das relacións sociais	Influíndo nas avaliacións do mundo e dun mesmo	Directo	Longo prazo

Nota. Adaptado de *Social Support Theory and Measurement* (p. 30), de S. Cohen, L. G. Underwood, e B. H. Gottlieb (Eds.), 2000, New York: Oxford University Press. Copyright (2000) de Oxford University Press.

Con miras nas posibilidades de intervención para facilitar a incorporación e adaptación dos adultos emerxentes á universidade, ten sentido considerar as elaboracións teóricas das dúas perspectivas expostas, así como a información proporcionada polas medidas dispoñibles para avaliar as distintas dimensións do apoio percibido. A perspectiva funcional oríéntanos

cara os efectos inmediatos do grao de apoio percibido e a recursos específicos que habería que procurar fortalecer. A perspectiva global remítenos a repercusións de máis amplo calado e intervencións probablemente máis prolongadas que permitan fortalecer as dimensións afectivas do desenvolvemento persoal. A análise da relación das distintas facetas do apoio social percibido e a adaptación universitaria permitiranos afinar estes presupostos de cara á proposta de posibles liñas prioritarias na atención á transición á universidade desde a perspectiva psicolóxica.



3. A PERCEPCIÓN DE APOIO SOCIAL E A ADAPTACIÓN Á UNIVERSIDADE

O estudo dos beneficios do apoio social percibido no contexto específico da transición á Educación Superior ten sido abordado principalmente atendendo ás dificultades emocionais ou académicas que podería experimentar o universitario neste período de tempo. Numerosos traballos empíricos constatan que aqueles estudantes que perciben que poden contar cos outros en caso de necesidade manifestan menos problemas afectivos como depresión, ansiedade ou soidade (Brock et al., 1998; Cohen, Sherrod, e Clark, 1986; Compas, Slavin, Wagner, e Vannatta, 1986; Compas, Wagner, et al., 1986; Elliott e Gramling, 1990; Hawkins, Tan, Hawkins, Smith, e Ryan, 1999; Holahan, Valentiner, e Moos, 1994; Holmbeck e Wandrei, 1993) e informan dun mellor rendemento académico e persistencia nos estudos (Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline, e Russell, 1994; Schwartz e Washington, 2002).

Os achados desta liña de investigación motivaron o interese dos autores por examinar en que medida a percepción de apoio social podería contribuír á adaptación exitosa á universidade no primeiro ano de carreira, un período considerado crítico polos elevados índices de fracaso e abandono de estudos universitarios. Os traballos realizados ate o momento ofrecen máis interrogantes que evidencias, polo que, trataremos de sintetizalos agrupándoos segundo as dúas estratexias de aproximación ás dimensións de apoio que foron previamente descritas: a funcional e a global.

3.1. O EFECTO DAS PROVISIÓNS SOCIAIS

De acordo coa aproximación funcional ao estudo do apoio social percibido, o éxito ou fracaso da adaptación do estudante á Educación Superior estaría condicionado, en gran medida, polos diferentes recursos de apoio cos que conta para afrontar os cambios que se producen neste período da súa vida (Cutrona e Russell, 1990). Conforme á revisión da literatura observamos que, a pesar de dispor de excelentes instrumentos de medida para examinar as funcións do apoio social percibido, a investigación sobre o axuste á universidade caracterízase por empregar como indicadores de apoio as puntuacións totais de ditas medidas, sen entrar a valorar o peso que pode ter cada provisión social nesta transición vital (Abdullah et al., 2014; Halamandaris e Power, 1999; Lidy e Kahn, 2006; Robbins, Lese, e Herrick, 1993; Tao et al., 2000; Tieu e Pancer, 2009; Tieu et al., 2010). Asemade, outro denominador común que teñen a maioría destes traballos é que contemplan os beneficios da percepción de apoio social tendo en consideración outras variables coas que teoricamente se relaciona, como poden ser os trazos de personalidade (Halamandaris e Power, 1999; Lidy e Kahn, 2006), as estratexias de afrontamento (Halamandaris e Power, 1999), ou a implicación en actividades extracurriculares (Tieu et al., 2010), entre outras. Os datos dispoñibles sobre o efecto directo das funcións de apoio sobre o axuste universitario son máis ben escasos.

A pesar destas limitacións, os achados destes estudos resultan de especial importancia ao pór de manifesto que existe unha relación positiva e significativa entre a percepción dos recursos de apoio e o axuste universitario. Tal é o caso do estudo realizado por Halamandaris e Power (1999), cunha mostra de 183 estudantes de primeiro curso dunha universidade escocesa, no cal se informa, xunto a outras variables de personalidade e afrontamento, sobre a relación entre o apoio social percibido, medido coa puntuación total da ISEL, e a adaptación xeral á universidade, medida co CAQ. Os autores observaron que existían diferenzas

significativas en función do xénero na percepción de apoio e no axuste; as mulleres dispoñían de máis apoio e estaban mellor adaptadas ao contexto universitario que os seus compañeiros. A partir das puntuacións obtidas na escala do CAQ, os estudantes foron divididos en tres grupos segundo manifestasen un nivel de adaptación baixo, medio ou elevado, e mediante ANOVA púidose comprobar que o grupo de universitarios que informaba de peor axuste era o que mostraba tamén puntuacións máis baixas de apoio. Tras aplicar unha análise de regresión múltiple, na que se controlou o efecto de diversas variables sociodemográficas (xénero, idade, estado matrimonial) e de personalidade (extraversión, introversión, motivación de logro), o apoio social percibido mostrouse coma un predictor significativo do axuste xeral. A percepción de apoio, en conxunto co estilo de afrontamento, explicaba un 5% da varianza total da adaptación á universidade.

Outros autores, como Tieu e Pancer (2009) e Tieu e colaboradores (2010), tamén teñen constatado a existencia dunha relación significativa entre as medidas xerais da percepción das provisións sociais e do axuste universitario. Concretamente, Tieu e Pancer (2009), empregando a versión estándar da SPS e do SACQ, nunha mostra de 191 estudantes, comprobaron, mediante análises de regresión, que o apoio social percibido mediaba na relación entre a implicación en actividades extracurriculares e a adaptación xeral á universidade. Nun traballo posterior, Tieu e colaboradores (2010), aplicando as mesmas escalas, nunha mostra de 474 estudantes de primeiro ano de cinco universidades canadenses, atoparon unha correlación significativa e positiva entre o apoio e o axuste, en dous momentos temporais distintos ($r=.56, p<.01$; $r=.49, p<.01$, respectivamente).

Pola súa banda, Tao e colaboradores (2000) analizaron a relación entre o apoio social percibido e as catro dimensións do axuste, nunha mostra de 390 estudantes de novo ingreso, procedentes de tres universidades distintas de Pekín. Como medida de apoio empregaron unha

escala de elaboración propia, a *Perceived Social Support Scale*, baseada en catro subescalas da SPS (alianza confiable, orientación, apego e integración social), e como medida de axuste universitario a versión china do SACQ, composta por 28 ítems. As puntuacións de apoio e adaptación non diferiron en función do xénero polo que os datos dos homes e das mulleres foron combinados nas análises que efectuaron. Os autores atoparon que existía unha correlación positiva e significativa entre a percepción de apoio social, medida en dous momentos temporais distintos, e as catro dimensións de axuste, cun rango de valores entre .16 e .48 na primeira aplicación, e entre .26 e .65 na segunda. As relacións foron máis elevadas para o axuste social e o apego institucional e menores para o axuste académico e o axuste persoal-emocional. Segundo os autores isto podería ser debido a que a adaptación académica, a diferenza da adaptación social e o apego institucional, depende máis das competencias académicas e os esforzos persoais do estudante e non está tan subordinada as habilidades sociais e as relacións persoais que poida desenvolver o estudante, o que xustifica que non estea tan directamente vinculada aos sentimentos de apoio como acontece coas outras dúas facetas do axuste.

Nun estudo posterior, Lidy e Kahn (2006) examinaron o papel mediador do apoio social percibido na incidencia dos trazos de personalidade sobre a adaptación á universidade, nunha mostra de 111 estudantes universitarios de primeiro curso. Como índice de apoio social percibido utilizaron a puntuación total da SPS e para avaliar as catro áreas do axuste administraron o SACQ. Unha vez confirmada a correlación de diversos trazos de personalidade (a estabilidade emocional, o atrevemento social ou a abstracción) co apoio e co axuste, realizaron varias análises de regresión xerárquica. Os resultados, ademais de apoiar o papel mediador do apoio, mostraron que esta variable predicía o axuste académico, social e institucional, pero non o persoal. Os autores interpretan estes resultados sinalando que o apoio

percibido podería favorecer a transición exitosa á universidade ao incrementar a confianza dos estudantes de que os outros estarán dispoñibles para asistilos ante as tarefas académicas complexas e as necesidades sociais que poidan xurdir; ao tempo que promove a creación de novas redes de relacións sociais satisfactorias dentro do campus.

Recentemente, Abdullah e colaboradores (2014) levaron a cabo un dos poucos estudos que analizan a influencia directa do apoio social percibido sobre as dimensións do axuste, sen introducir outras variables mediadoras. Os autores observaron que existía unha correlación positiva e significativa entre a percepción de apoio e o axuste xeral ($r=.51, p<.01$), o axuste académico ($r=.40, p<.01$), o axuste persoal-emocional ($r=.14, p<.05$), o axuste social ($r=.19, p<.01$), e o apego institucional ($r=.18, p<.01$). A análise de regresión que realizaron revelou que o apoio social percibido explicaba o 26% da varianza para o axuste xeral, pódose de manifesto a importancia da percepción dos recursos de apoio dispoñibles por parte dos estudantes en relación a súa adaptación á Educación Superior. Non obstante, sen restar interese a este resultado, bótase en falta información sobre o peso específico que previsiblemente poderían ter as diferentes provisións sociais sobre o proceso de adaptación ao novo contexto educativo, non só a nivel xeral senón tamén a nivel académico, social, persoal e institucional.

Polo tanto, un denominador común das investigacións analizadas ate o momento é a escaseza de estudos sobre que provisións son as que mellor cobren as necesidades dos adultos emerxentes no seu primeiro ano de carreira. O único traballo, que coñecemos, que informa directamente sobre a relación entre os recursos de apoio social percibido e o axuste á universidade é o realizado, en 1993, por Robbins e colaboradores. O obxectivo central deste traballo foi examinar o efecto moderador da inestabilidade das metas vocacionais do universitario sobre os efectos potenciais do apoio social percibido no proceso de adaptación á

Educación Superior. A mostra estaba composta por 198 universitarios americanos, de entre 17 e 23 anos. Os estudantes completaron un caderno que incluían a escala de apoio ISEL, e as subescalas de axuste académico e persoal do SACQ. Os autores observaron que mentres que o apoio avaliativo (orientación), de pertenza (integración social) e de autoestima (reforzo da valía) presentaban unha correlación significativa e positiva coas dúas dimensións do axuste avaliadas (con valores que oscilaron entre .25 e .37; $p < .01$), o apoio tanxible (alianza confiable) só correlacionaba co axuste persoal-emocional ($r = .17$; $p < .01$). As análises de regresión xerárquica mostraron que, logo de controlar o xénero e o grupo étnico, a inestabilidade de metas e o apoio social percibido explicaban en conxunto o 34% da varianza total da adaptación académica e o 28% da persoal-emocional; non obstante, ningún dos catro recursos de apoio social emerxeu como un preditor significativo das dúas dimensións de axuste universitario. Respecto ao efecto moderador da inestabilidade das metas, os autores atoparon que aqueles estudantes que tiñan un sistema de valores e ideais propios (metas estables), informaban dun maior axuste persoal-emocional cando percibían que dispoñían de persoas coas que compartir actividades (integración social); mentres que os que dependían dos outros para sentirse seguros e orientados (metas inestables) beneficiábanse máis da dispoñibilidade de xente coa que poder discutir dos seus problemas (orientación). Estes resultados poñen en evidencia que os beneficios das funcións de apoio non só dependen das esixencias que impón o entorno universitario, senón tamén das necesidades particulares do estudante.

O valor adaptativo das provisións sociais analizouse noutros estudos que, aínda que non avaliaron propiamente o axuste á universidade, constataron que se o estudante conta cos recursos adecuados, as probabilidades de que sufra problemas emocionais e académicos durante a incorporación a este nivel educativo diminuirán notablemente. Así, por exemplo,

respecto ás dificultades emocionais, Elliott e Gramling (1990), aplicando como medida de apoio social percibido a SPS, observaron, en varias mostras de estudantes universitarios, que as provisións sociais que mellor protexían ao alumnado de padecer problemas de depresión eran o reforzo da valía e a integración social, ao promover a autoestima e frear o illamento social, respectivamente. Nun estudo posterior, onde tamén se empregou a SPS, Hawkins e colaboradores (1999) atoparon que os estudantes que informaban de menos síntomas depresivos eran aqueles que dispoñían de relacións sociais que lles proporcionaban proximidade emocional e seguridade (apego) e que valoraban as súas competencias e habilidades (reforzo da valía). Neste caso non emerxeu como variable preditora a integración social pero si o fixo o apego. Ambas provisións, tal e como sinalan Cutrona e Russell (1987), diferéncianse do resto de funcións por estar directamente vinculadas á presenza de lazos afectivos, os cales poden proporcionar confort, seguridade, pracer e incidir na propia identidade.

En canto as dificultades académicas, Cutrona e colaboradores (1994) realizaron dous estudos, o primeiro cunha mostra de 418 estudantes e o segundo cunha de 378, nos que avaliaron a importancia dos distintos compoñentes do apoio social percibido, medidos ca SPS específica para pais, na predición da media das cualificacións académicas. Os resultados das análises de modelos de ecuacións estruturais multigrupo que realizaron revelaron que, tanto en homes como en mulleres, na primeira mostra só as provisións de reforzo de valía e integración social predicían o rendemento académico; e na segunda as funcións de reforzo da valía e oportunidade de coidar. A percepción de que os outros valoran as nosas capacidades e competencias (reforzo de valía) foi a única provisión preditora do rendemento nos dous estudos. Cutrona e colaboradores (1994) sosteñen que, na esfera do éxito académico, o reforzo da valía, con independencia de quen o proporciona, parece ser o recurso social máis

útil ou beneficioso co que conta o estudante. Está directamente relacionado coa autoeficacia e as condutas dirixidas cara as metas o cal pode facilitar condutas adaptativas no ámbito académico.

En suma, aínda que os resultados non son concluíntes, hai evidencia da relación entre a percepción das provisións sociais con todas as dimensións do axuste (rango de correlacións entre .14 e .65), tanto de xeito directo como indirecto. Estes resultados, unidos aos de outros traballos nos que se ten posto de manifesto que o benestar psicolóxico e o rendemento académico parecen depender en maior medida da presenza de determinadas provisións sociais, coma o reforzo da valía, a integración social ou apego, mostran a necesidade de afondar na incidencia específica que podería ter cada unha das provisións sociais sobre as distintas dimensións do SACQ. Sen esquecer, que nesta relación é posible que o xénero xogue un papel fundamental dado que, como revelaron algúns dos estudos descritos anteriormente, parece que homes e mulleres difiren tanto na súa percepción de apoio como de axuste. Coñecer que funcións de apoio son as máis adecuadas para dar resposta ás esixencias inherentes á entrada na Educación Superior, podería ser unha cuestión clave á hora de elaborar propostas eficientes de intervención orientadas a mellorar a adaptación á universidade dos adultos emerxentes e, en consecuencia, a diminuír as taxas de deserción estudantil e fracaso académico.

3.2. A INFLUENCIA DA DISPOÑIBILIDADE, A SATISFACCIÓN E A ACEPTACIÓN

Como xa se comentou nun apartado anterior, dende a perspectiva global sobre o estudo do apoio social percibido postúlase que as crenzas relativamente estables sobre a calidade das relacións interpersoais son as que promoven principalmente a adaptación do estudante, xa que orientan a valoración e o recordo dun mesmo e dos demais (Lakey e Cassady, 1990; B.R.

Sarason, Sarason, et al., 1990). Unha análise detida da literatura revela que, até o de agora, apenas se ten prestado atención á contribución dos modelos mentais de traballo que comprenden o apoio social sobre o proceso de adaptación á Educación Superior. Entre os poucos estudos que poden mencionarse están, por un lado, aqueles que ofrecen datos relativos ao papel que xoga a dispoñibilidade percibida de apoio social sobre o axuste, tanto a nivel xeral (Salami, 2011) como a nivel académico, persoal-emocional, social e institucional (Lubker e Etzel, 2007); e, por outro, os que aportan información acerca da relación entre a dispoñibilidade percibida das fontes de apoio e cada unha das áreas de adaptación (Friedlander et al., 2007; Hannum e Dvorak, 2004; Hinderlie e Kenny, 2002). Todos estes traballos teñen a peculiaridade de que só examinan o efecto dun dos compoñentes do sentido de apoio, a dispoñibilidade percibida; e, na maioría de casos, tendo en conta outro tipo de variables que poderían escurecer o seu poder predictivo. Chama a atención a escasa información coa que contamos para determinar como actúan o sentido de apoio e o sentido da aceptación na transición á Educación Superior.

Así, por exemplo, un dos poucos estudos que avalían a dispoñibilidade de apoio social e a adaptación xeral á universidade foi o levado a cabo por Salami (2011), cunha mostra de 250 universitarios de primeiro ano de carreira de tres universidades nixerianas. Neste traballo analizouse a contribución de diversas variables psicolóxicas (estrés, autoestima e intelixencia emocional) e sociais (apoi social percibido) ao proceso de transición exitosa á Educación Superior. Para avaliar o apoio social percibido empregaron a MSPSS e para o axuste xeral o SACQ. Os autores observaron que existía unha relación positiva e significativa entre o apoio social percibido e o axuste ($r = .36, p < .05$). Os resultados da análise de regresión xerárquica puxeron de manifesto que a percepción de apoio era un predictor positivo e significativo da adaptación dos estudantes. Logo de controlar o efecto do xénero, a idade, a autoestima, a

intelixencia emocional e o estrés, a dispoñibilidade de apoio contribuía a aumentar nun 14% a varianza explicada do axuste.

Outros autores como Lubker e Etzel (2007) analizaron a relación entre o sentido de apoio e as catro dimensións de axuste, nunha mostra de 133 universitarios norteamericanos, con idades comprendidas entre 17 e 19 anos, que practicaban atletismo no instituto e deixaron esta actividade ao ingresar na universidade. Os autores partían da idea de que este feito faría mais difícil a transición, especialmente para aqueles estudantes que creran que non abandonarían o deporte por decisión persoal. O sentido de apoio foi valorado cun ítem xenérico incluído nun cuestionario demográfico de elaboración propia. Como indicador das dimensións do axuste empregaron as catros subescalas do SACQ. Mediante análises de regresión xerárquica, os autores comprobaron que a percepción do nivel de apoio, xunto co control sobre a decisión de abandonar o deporte, predicía significativamente o axuste social e o apego institucional, pero non a adaptación académica ou a adaptación persoal-emocional. A porcentaxe de varianza explicada por ambas variables independentes foi dun 12% para o axuste social e un 13% para o apego institucional. Atendendo ao xénero, atoparon que, a diferenza dos homes, as mulleres con puntuacións elevadas de apoio mostraban en particular mellor axuste social e institucional, en tanto que as que informaban de peor axuste eran as de puntuacións intermedias de apoio.

Por outra banda, Friedlander e colaboradores (2007) analizaron a dispoñibilidade de distintas fontes de apoio, familia e amigos, sobre as distintas dimensións do SACQ. Nunha mostra de 115 universitarios de primeiro ano aplicaron a escala de apoio MSPSS en dous momentos temporais diferentes. Os resultados indicaron que o incremento no apoio da familia só predicía o axuste xeral; en cambio, o incremento do apoio dos amigos mostrábase como predictor da adaptación do estudante, non só a nivel xeral senón tamén a nivel social e a nivel

persoal-emocional. Aínda que os autores non informan da magnitude dos cambios no apoio procedente de pais e amigos, parece lóxico que cobre relevancia o apoio dos amigos no proceso de transición á universidade.

Sería arriscado xeneralizar estes resultados á poboación de estudantes na transición á universidade; sen embargo, parece plausible que o apoio que ofrecen os vínculos afectivos xerados coa familia e os iguais teñan características particulares e poidan incidir diferencialmente nas dimensións do axuste. De feito, tal como suxiren Buote e colaboradores (2007), na medida en que os iguais comparten os intereses e preocupacións do estudante poderían contribuír, en especial, ao sentimento de pertenza e compañía, aspectos intimamente relacionados co grao de integración nas estruturas sociais universitarias e a vinculación coa institución. Outros autores aportan argumentos sobre a especificidade dos efectos do apoio familiar. Así, por exemplo, para Cutrona e colaboradores (1994) e Hiester, Nordstrom, e Swenson (2009), o apoio da familia potenciaría, esencialmente, os sentimentos positivos de autovalía e competencia académica, incidindo así no axuste persoal-emocional e no axuste académico.

Cabería incluso esperar unha incidencia tamén diferencial de pai e nai se temos en conta os estudos realizados sobre a relación de apego co nivel de adaptación dos estudantes universitarios. Destaca, neste senso, o traballo realizado por Hannum e Dvorak (2004) que empregaron o SACQ, o *Parental Attachment Questionnaire* (Kenny, 1987) e o *Brief Symptom Inventory* (Derogatis, 1992). Mediante unha análise correlacional comprobaron que tanto o apego coa nai como o apego co pai relacionábanse negativamente co nivel de angustia e positivamente co grao de axuste social. As análises de regresión xerárquica que efectuaron puxeron de manifesto que só o apego da nai contribuíu a reducir a angustia psicolóxica, e que o apego do pai era o predictor máis potente do axuste social. Os diferentes papeis que

posiblemente desempeñan ambas relacións no proceso de axuste do universitario poderían explicarse, tal e como manifestan os autores, apelando aos padróns diferenciais de interacción social que se dan en mulleres e homes. Así, a énfase na independencia e autonomía, a miúdo promovida polo pai, podería contribuír máis fortemente ao desenvolvemento da competencia social dos estudantes e o seu interese nas interaccións fóra da familia; mentres que a atención á afectividade e á intimidade da relación, que con frecuencia practica a nai, podería promover no estudante unha maior seguridade emocional e confianza nun mesmo.

Malia que, como se ten ilustrado, a relación entre as distintas fontes de apoio social percibido e o axuste á universidade está lonxe de ser considerada ben establecida e clarificada, algúns autores teñen formulado propostas de intervención baseadas na facilitación de contacto co grupo de iguais, co obxectivo de preservar e reconstruír ditas redes. Lamothe, xa no ano 1995, deseñou un programa de prevención dirixido a actuar sobre o apoio social dos iguais mediante pequenos grupos de debate acerca da importancia das redes sociais. Durante un período de seis semanas, dende comezos do curso académico nunha universidade canadense, tres grupos, de nove universitarios cada un, participaron en discusións semiestruturadas de noventa minutos onde se falaba sobre cuestións ligadas á entrada na universidade. En concreto, tratáronse os seguintes temas: as expectativas dos estudantes sobre a vida universitaria, as persoas que coñeceran nas primeiras semanas de clases e como as coñeceron, a vida fóra do fogar familiar, cuestións académicas como os exames, e a xente coa que adoitaban contar cando tiñan algún problema antes de entrar na universidade. Na sexta e última sesión fixeron unha revisión xeral dos temas traballados nos encontros anteriores. Dous estudantes de cursos superiores, un home e unha muller, eran os encargados de dirixir ás reunións iniciando e mantendo as discusións e fomentando a participación de todos os membros do grupo no debate.

Os estudantes que participaron nesta investigación tiñan idades comprendidas entre os 17 e os 20 anos e completaron tres cuestionarios en tres momentos temporais diferentes, en agosto, antes de comezar a intervención e nos meses de novembro e marzo, logo de rematar o programa. Os cuestionarios incluían medidas sobre a percepción de apoio social, a autoestima, a depresión, o estrés, a angustia diaria, os estilos de afrontamento, a dispoñibilidade e satisfacción co apoio, o rendemento académico e a adaptación xeral á universidade, medida co SACQ. O conxunto de análises de varianza realizados mostraron que os estudantes do grupo de intervención, en comparación cos do grupo control, presentaban puntuacións máis elevadas nas escalas de apoio social percibido e adaptación á universidade. Os resultados das análises de regresión evidenciaron que a intervención era un predictor significativo da percepción de apoio no mes de novembro. O apoio rexistrado no mes de novembro mediaba na relación entre a intervención e o axuste á universidade e este efecto mediador mantíñase en maio. Tal e como afirman os autores, a percepción de apoio manifestouse como un compoñente necesario do efecto significativo da intervención no axuste á universidade ao longo do tempo.

Pratt e colaboradores (2000) replicaron o programa de prevención de Lamothe (1995) nunha mostra máis ampla de universitarios (N= 50) da mesma universidade canadense. Baseándose nas suxestións que realizaron os participantes do estudo de Lamothe, realizaron algunhas modificacións no programa de intervención coa intención de melloralo. Ampliaron o número de sesións a nove, e introduciron máis temas a debater, como os valores persoais, a presión de grupo ou os plans de futuro. Utilizaron un ANCOVA para comparar o axuste dun grupo control co dos estudantes sometidos a intervención, controlando o axuste previo á aplicación do programa. Os resultados obtidos confirmaron que, en comparación co grupo control (N= 46), os estudantes do grupo de debate informaban de maiores niveis de apoio e axuste á universidade, coa excepción de que neste caso as diferenzas nas medidas de axuste

non emerxeron ate mediados do segundo semestre. Ademais, a intervención produciu, nas mulleres, un incremento do apoio social percibido e unha diminución da sintomatoloxía depresiva. Nun estudo de seguimento feito catro anos despois, comprobouse que os participantes no programa aínda mostraban maior axuste e apoio percibido e presentaban taxas de abandono inferiores (Pancer, Pratt, Hunsberger, Alisat, e Berkeley, 2007). Respecto das diferenzas de xénero nos efectos do programa, os autores suxiren como posible explicación a particular afinidade das medidas de apoio e as características do programa coas inclinacións sociais das mulleres. Parece, en todo caso, que a variable xénero non debера esquecerse cando se explora a relación do apoio social co axuste á universidade.

Máis recentemente, Mattanah e colaboradores (2010) adaptaron o programa de Pratt e colaboradores (2000) ao calendario e organización dunha universidade norteamericana, e aplicárono nunha mostra de 88 estudantes de primeiro curso. Tras a aplicación do programa, os autores confirmaron que os estudantes do grupo de intervención percibían máis apoio social que os do grupo control; pero, non lograron replicar o efecto da intervención no axuste á universidade rexistrado no estudo anterior. Os propios autores atribúen a discrepancia ao procedemento seguido. En ambos estudos aplicouse un ANCOVA para analizar as diferenzas entre grupos, controlando o axuste previo dos estudantes; dito axuste previo, sen embargo, no estudo de Pratt e colaboradores (2000) valorouse antes da intervención, mediante probas de depresión e estrés entre outros indicadores indirectos, en tanto que no estudo de Mattanah e colaboradores (2010) mediuse co SACQ en novembro, cando xa transcorrera parte do programa.

A inconsistencia nos resultados dos estudos de intervención descritos poderían responder a diferenzas en facetas de apoio e axuste que pasaron desapercibidas. O estudo pomenorizado da relación entre ambos tipos de dimensións fundamentaría máis solidamente

o deseño de estratexias de intervención destinadas a promover tanto o apoio social como o axuste á universidade. Neste senso, ate o momento, ningún estudo explorou a incidencia diferencial da dispoñibilidade percibida e a satisfacción co apoio social sobre o axuste á universidade, aínda que diversos traballos teñen constatado que os dous compoñentes do sentido de apoio presentan padróns de relación diferentes con algunhas variables predictoras significativas da adaptación do universitario. Así, por exemplo, Brock e colaboradores (1998), no seu estudo de validación do PAS, comprobaron que a dispoñibilidade dos iguais, medida coas probas SSQ6 e PSS, predicía significativamente os sentimentos de soidade, en tanto que nin a dispoñibilidade das outras fontes nin o grao de satisfacción co apoio o facían.

Faltan estudos igualmente sobre o papel da aceptación percibida no axuste. Contamos unicamente cos datos aportados por Brock e colaboradores no seu traballo de validación do PAS. Os autores analizaron nunha mostra de 116 universitarios de distintos cursos, cunha idade media de 19.01 anos, a influencia do sentido de apoio e a aceptación percibida sobre distintas medidas tomadas como indicadores do grao de benestar dos estudantes. Para avaliar o sentido de apoio empregaron o SSQ6 e o PSS Fr-Fa. As análises de regresión realizadas revelaron que a aceptación percibida dos amigos era un predictor significativo dos sentimentos de soidade, a autoestima, o optimismo e a competencia social, aínda despois de controlar os efectos da percepción de apoio dispoñible. O sentido de apoio, en cambio, controlado o sentido de aceptación, só predicía os sentimentos de soidade pero non a autoestima, o optimismo e a competencia social. Os autores parecen confirmar que a percepción de aceptación é unha variable mediadora entre o apoio dispoñible e determinadas medidas de benestar persoal e social, e que os amigos emerxen como unha fonte de apoio clave neste período de tempo.

En suma, aínda que non se poidan realizar comparacións adecuadas nin extraer conclusións definitivas, os escasos estudos levados adiante neste campo parecen indicar que o sentido de apoio contribúe á adaptación exitosa do estudante ao novo contexto educativo tanto a nivel xeral, como a nivel académico, emocional, social e institucional, cun rango de porcentaxe de varianza explicada entre o 12% e o 14%. Non obstante, existen algúns traballos, nos que se implementaron programas de intervención para mellorar o apoio e o axuste, que poñen en dúbida dita relación. Se a isto lle engadimos os resultados doutros estudos, que suxiren que o sentido de apoio e o sentido de aceptación poderían exercer efectos distintos cuantitativa e cualitativamente sobre as dificultades emocionais e sociais que pode experimentar o universitario, ponse de manifesto a importancia de adquirir un coñecemento máis profundo sobre como os modelos de traballo do apoio social interaccionan e inciden nas distintas vertentes do axuste. Sen esquecer, que podería resultar conveniente controlar o papel do xénero neste conxunto de relacións, xa que se ten observado que inflúe tanto na percepción de apoio como no axuste. Requírense, polo tanto, novas investigacións que aborden de forma conxunta as cuestións formuladas e que conformen unha boa base para o deseño e desenvolvemento de programas de prevención de problemas afectivos e do fracaso académico en universitarios de primeiro ano de carreira.

II. PARTE EMPÍRICA



1. FORMULACIÓN DO PROBLEMA

Como vimos nos apartados anteriores, o acceso á Educación Superior enfrenta a moitos adultos emerxentes á resolución simultánea de numerosos e significativos desafíos de natureza tanto persoal como contextual que poden dificultar en boa medida a adaptación exitosa ao novo contexto educativo e, polo tanto, condicionar a decisión de permanecer no mesmo. De feito, a análise dos determinantes que afectan ao proceso de axuste á universidade ten xerado, nas últimas décadas, un gran interese entre a comunidade científica internacional ao tratarse dun indicador robusto da vulnerabilidade académica, persoal e social dos estudantes.

En España non dispomos de traballos previos sobre o tema, a pesar de que o seu estudo é especialmente relevante dada a problemática actual de traxectorias de fracaso na transición á Educación Superior. Aproximadamente entre o 30% e o 40% dos estudantes que acceden a noso sistema de ensinanza superior nunca chegan a obter un título universitario; e o curso académico no que se produce a maior porcentaxe de abandonos é no primeiro ano de carreira.

Ao longo das últimas dúas décadas, numerosas investigacións, desenvoltas fundamentalmente en países anglosaxóns, sitúan ao apoio social percibido como un factor protector clave ante os cambios vitais que experimenta o adulto emerxente durante a súa incorporación á universidade. A análise e a identificación dos seus compoñentes resulta de

especial interese de cara a planificar e desenvolver programas de prevención eficaces encamiñados a reducir as taxas de fracaso académico e deserción estudantil.

Non obstante, na maioría destes traballos teñen prevalecido dúas limitacións. Por unha parte, infravaloran o carácter multidimensional do apoio social percibido e proceso de adaptación ao contexto universitario. Por outra, non examinan directamente os beneficios da percepción de apoio sobre o axuste ao incluír nas análises variables de tipo persoal e contextual coas que teoricamente se relaciona.

Estas limitacións supuxeron un reto para levar a cabo esta investigación e non unha invitación para deixar de facela. Para elo, acercámonos ao construto do apoio social percibido a través de dúas aproximacións diferentes pero complementarias, analizando por separado a influencia das súas dimensións en cada unha das facetas do axuste universitario, en primeiro lugar, dende un enfoque funcional e, a continuación, dende un enfoque global. Para, finalmente, propor un modelo integrador que contemple o impacto conxunto dos dous sistemas de apoio social percibido no proceso de adaptación académica, persoal-emocional, social e institucional; o cal, pode resultar de especial relevancia para comprender e clarificar en que medida e como a percepción de apoio promove a adaptación exitosa á universidade.

Así, a presente tese doutoral, pioneira na avaliación do axuste en poboación universitaria española, aspira poder achegar evidencia teórica e empírica sobre o papel que xoga o apoio social percibido no noso contexto cultural; aportar novos datos e integrar a investigación nas iniciativas que xa se están a realizar a nivel internacional; e servir de base para, por unha banda, alcanzar unha comprensión máis detallada da relación entre o apoio social e a adaptación exitosa á Educación Superior e, por outra, a posta en marcha de estratexias eficientes de intervención dirixidas a aqueles mozos e mozas que presenten especiais dificultades nesta transición educativa.

1.1. OBXECTIVOS

O obxectivo central desta investigación é analizar o efecto do apoio social percibido sobre a adaptación á universidade dos estudantes españois de primeiro ano de carreira.

Tendo en conta que o apoio social percibido e a adaptación á universidade son dous construtos multifacéticos, os obxectivos específicos formulados foron:

1. Avaliar o efecto das provisións sociais sobre as diferentes dimensións do axuste.
2. Examinar o efecto mediador da aceptación percibida na relación sentido de apoio e axuste.
3. Determinar cal é o peso específico que teñen as fontes de apoio social avaliadas, familia, amigos, nai e pai, sobre as catro dimensións do axuste.
4. Analizar o efecto conxunto das dimensións do apoio social percibido sobre a adaptación á Educación Superior.



2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

Nesta investigación participaron un total de 300 estudantes de primeiro ano, da Universidade de Santiago de Compostela (USC), matriculados en distintas titulacións de grao, pertencentes a cinco grandes areas de coñecemento (32% de Ciencias, 25% de Ciencias Sociais e Xurídicas, 20% de Ciencias da Saúde, 19.7% de Humanidades e 3.3% de Enxeñería), cunha idade media de 18.03 anos ($DT= 0.52$). O 66% eran mulleres ($n=198$) e o 34% eran homes ($n=102$), porcentaxes que reflicten a distribución de estudantes matriculados na USC por xénero (USC, 2010). As mulleres accederon á universidade cunha nota media de 7.21 e os homes de 6.85. Con respecto a outros datos persoais e familiares, como se aprecia na táboa 3, a gran maioría de estudantes (91%) procedían de familias intactas (vivían con ambos pais) e informaban dun nivel de ingresos familiares medio (79.7%). No 61.5% dos fogares traballaban ambos proxenitores, e só no 2.6% non traballaba ningún. En canto ao nivel educativo da nai e do pai, presentaban unha frecuencia similar para as tres categorías (primarios, secundarios, universitarios). Durante o curso académico, o 75.7% dos estudantes residían fóra do fogar familiar; e mantiñan contacto máis dunha vez por semana coa familia no 66.5% dos casos, e cos amigos no 68.3%.

Táboa 3

Distribución das variables familiares e persoais por sexo

	Muller <i>F</i> (%)	Home <i>F</i> (%)	Total <i>F</i> (%)
Total	198 (66.0)	102 (34.0)	300 (100.0)
<i>Área coñecemento</i>			
Ciencias	56 (28.3)	40 (39.2)	96 (32.0)
Ciencias Sociais e Xurídicas	48 (24.2)	27 (13.6)	75 (25.0)
Ciencias da Saúde	49 (24.7)	11 (10.8)	60 (20.0)
Humanidades	43 (21.7)	16 (15.7)	59 (19.7)
Enxeñería	2 (1.1)	8 (7.7)	10 (3.3)
<i>Vivenda familiar</i>			
Nuclear	180 (90.9)	93 (91.2)	273 (91.0)
Monoparental	18 (9.1)	9 (8.8)	27 (9.0)
<i>Nivel económico familiar</i>			
Baixo	18 (9.1)	10 (9.8)	28 (9.3)
Medio	158 (79.8)	81 (79.4)	239 (79.7)
Alto	22 (11.1)	11 (10.8)	33 (11.0)
<i>Traballo pais</i>			
Ningún	7 (3.5)	1 (1.0)	8 (2.6)
Só nai	12 (6.1)	10 (9.8)	22 (7.4)
Só pai	55 (27.8)	30 (29.4)	85 (18.4)
Ambos	124 (62.6)	60 (58.8)	184 (61.5)
<i>Nivel estudos pai</i>			
Primarios	77 (38.9)	38 (37.3)	115 (38.3)
Secundarios	70 (35.4)	34 (33.3)	104 (34.7)
Universitarios	51 (25.6)	30 (29.4)	81 (27.0)
<i>Nivel estudos nai</i>			
Primarios	81 (40.9)	32 (31.4)	113 (37.7)
Secundarios	64 (32.3)	36 (35.3)	100 (33.3)
Universitarios	53 (26.8)	34 (33.3)	87 (29.0)

Táboa 3

Distribución das variables familiares e persoais por sexo (continuación)

	Muller <i>F</i> (%)	Home <i>F</i> (%)	Total <i>F</i> (%)
Vivenda curso			
Familiar	45 (22.7)	28 (27.5)	73 (24.3)
Residencia	43 (21.7)	19 (18.6)	62 (20.7)
Piso de estudantes	93 (47.0)	38 (37.3)	131 (43.7)
Pensión	11 (5.6)	10 (9.8)	21 (7.0)
Só	6 (3.0)	7 (6.9)	13 (4.3)
Provincia residencia familiar			
A Coruña	62 (30.3)	45 (44.1)	107 (35.7)
Lugo	15 (7.6)	8 (7.8)	23 (7.7)
Ourense	20 (10.1)	8 (7.8)	28 (9.3)
Pontevedra	100 (5.5)	40 (39.2)	140 (46.7)
Fóra Galicia	1 (0.5)	1 (1.1)	2 (0.7)
Contacto coa familia			
Máis dunha vez á semana	113 (57.1)	38 (37.3)	151 (66.5)
Semanalmente	40 (20.2)	35 (34.3)	75 (33)
Mensualmente	0 (0)	1 (1.0)	1 (0.4)
Contacto cos amigos			
Máis dunha vez á semana	112 (56.6)	43 (42.2)	155 (68.3)
Semanalmente	35 (17.7)	25 (24.5)	60 (26.4)
Mensualmente	6 (3.0)	6 (5.9)	11 (5.2)

O alumnado que colaborou neste estudo foi seleccionado aleatoriamente, dunha mostra máis ampla de 1238 estudantes, seguindo os seguintes criterios de inclusión: universitarios de primeiro ano de carreira matriculados en curso completo (60 créditos), entre os 17 e 20 anos (idade tradicional), que non proveñan doutra facultade ou universidade, que a carreira cursada sexa de primeira ou segunda elección, que non desempeñen outros roles sociais e que dependan economicamente dos pais ou outros familiares.

2.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

A versión española da *Social Provisions Scale* (SPS; Cutrona e Russell, 1987) adaptada por Martínez-López e colaboradores (2014). É unha escala composta por 24 ítems, tipo Likert de 4 puntos, que explora o grao en que o estudante percibe que dispón dos outros para que lle proporcionen cada unha das seis provisións sociais enunciadas por Weiss (1974): alianza confiable, orientación, apego, integración social, reforzo da valía e oportunidade de coidar. Cada provisión está medida por catro ítems, dous avalían a presenza da provisión e dous a súa ausencia. Unha vez invertidos os ítems negativos, a puntuación para cada unha das seis funcións de apoio calcúlase sumando as respostas aos catro ítems (rango de 4 a 16); e para a total sumando os valores dos 24 (rango de 24 a 96). En poboación universitaria española, os coeficientes de fiabilidade (*alpha* de Cronbach) oscilan entre .75 (alianza confiable) e .55 (oportunidade de coidar); cun valor de .88 para a puntuación total (Martínez-López et al., 2014).

A versión adaptada ao español do *Social Support Questionnaire-Short Form* (SSQ6; I.G. Sarason et al., 1987) de Martínez-López e colaboradores (2014). Trátase dun cuestionario de seis ítems co que se avalían dous aspectos conceptualmente distintos do apoio social percibido: dispoñibilidade e satisfacción. Para cada un dos seis ítems descríbese unha situación na cal o apoio social podería ser importante para o estudante. Este debe nomear ás persoas coas que cree que conta na situación descrita (un máximo de nove) e expresar o seu grao de satisfacción con ese apoio (de 1 a 6). Dúas puntuacións son calculadas: SSQ6N (dispoñibilidade), indica a media de persoas nomeadas (rango de 0 a 9), e SSQ6S (satisfacción), a puntuación media de satisfacción co apoio percibido nas diferentes situacións (rango de 1 a 6). En poboación universitaria española, os *alphas* de Cronbach para ambas dimensións son de .89 e .94, respectivamente (Martínez-López et al., 2014).

A versión española da *Perceived Acceptance Scale* (PAS; Brock et al., 1998) adaptada por Rodríguez, Martínez, Tinajero, Guisande, e Páramo (2012). Esta escala contén 44 ítems que miden os aspectos xerais e específicos da percepción que ten cada persoa de como os amigos (12 ítems), a familia (12 ítems), a nai (10 ítems) e o pai (10 ítems) preocúpanse por ela e a valoran independentemente das súas actitudes e actuacións concretas. As respostas aos ítems son recollidas nunha escala Likert con cinco opcións de resposta que van dende 1 ("totalmente en desacordo") a 5 ("totalmente de acordo"). A metade dos ítems de cada subescala están redactados en sentido positivo e a outra metade en sentido negativo. Logo de inverter as puntuacións nos ítems negativos, a puntuación para a aceptación percibida de cada fonte de apoio obtense de sumar as respostas aos ítems que compoñen cada subescala; para amigos e familia os valores oscilan entre 12 e 60, e para nai e pai entre 10 e 50. En poboación universitaria española os *alphas* de Cronbach son moi elevados, tanto para o PAS global (.93), como para as subescalas de PAS amigos (.90), PAS familia (.86), PAS nai (.86) e PAS pai (.86) (Rodríguez, Martínez, et al., 2012).

O noso grupo de investigación realizou varios estudos, empregando diferentes mostras de universitarios españois, nos que a SPS, o SSQ6 e a PAS presentaron unha adecuada validez converxente e discriminante dadas as correlacións entre as puntuacións das súas subescalas (Martínez et al., 2010; Martínez-López et al., 2014; Rodríguez, Martínez, et al., 2012); e mostraron indicios dunha validez diferencial aceptable respecto ao xénero e o estatus socioeconómico familiar (Tinajero, Martínez, Rodríguez, Guisande, e Páramo, 2015). Ademais, os resultados de ditos traballos puxeron de manifesto que as dúas medidas de percepción global de apoio, o SSQ6 e a PAS, posúen unha boa validez predictiva sobre o axuste á universidade (Páramo, Martínez, Tinajero, e Rodríguez, 2014).

A versión adaptada ao español do *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ; Baker e Siryk, 1989) realizada por Rodríguez, Tinajero, Guisande, e Páramo (2012). É un cuestionario que consta de 67 ítems, cun formato de resposta Likert de 9 puntos (dende 1 “totalmente en desacordo”, a 9 “totalmente de acordo”), que avalían a adaptación á universidade en catro dimensións específicas: académica (24 ítems), persoal-emocional (15 ítems), social (20 ítems) e institucional (15 ítems). A puntuación para cada unha das catro dimensións do axuste calcúlase sumando as respostas aos ítems en cada subescala, previa inversión das puntuacións dos 32 ítems da escala que están formulados en sentido negativo. A puntuación da adaptación global obtense do sumatorio de todos os ítems da escala. En poboación universitaria española os coeficientes *alpha* de Cronbach son de .94 para a escala completa; de .90 para a subescala de axuste académico; de .89 para a subescala de axuste persoal-emocional; de .85 para a subescala de axuste social; e de .84 para a subescala de axuste institucional (Rodríguez, Tinajero, et al., 2012). Os estudos de validez realizados polo noso grupo de investigación refiren que este instrumento presente unha adecuada validez converxente, que se evidencia a través das correlacións obtidas entre as puntuacións das súas dimensións (Rodríguez, Tinajero, et al., 2012).

Cuestionario de datos persoais e familiares que recolle información do alumnado sobre a súa idade, sexo, estado civil, carreira, opción de elección de estudos matriculado (1ª opción, 2ª opción, 3ª opción...), nivel de ingresos familiares (baixo, medio, alto), nivel de estudos do pai e da nai (primarios, secundarios, universitarios)...

2.3. PROCEDEMENTO

Os datos foron recollidos en dous momentos temporais diferentes do curso académico 2009-2010, no primeiro e no segundo semestre, en 16 titulacións de grao implantadas no Campus de Santiago da USC.

A primeira avaliación realizouse a inicios do curso académico. Para a recollida de datos elaborouse un caderno no que se incluíron as versións adaptadas das escalas de apoio social percibido e un cuestionario sobre características persoais e familiares (recollido no Anexo I). As escalas foron aplicadas en horario de clases, co permiso e asistencia do profesorado da aula. Os estudantes foron informados da finalidade da investigación e a súa participación foi voluntaria e anónima. O alumnado interesado en colaborar na segunda fase do estudo tivo que facilitar un enderezo electrónico ou teléfono de contacto. O tempo aproximado para cumprimentar o caderno foi de 40 minutos.

A segunda avaliación realizouse a finais do curso académico, en aqueles estudantes que aceptaron participar na investigación. O caderno elaborado para esta segunda recollida de datos incluíu a versión española do SACQ (recollido no Anexo II) e un consentimento informado por escrito para poder obter información relativa á nota de acceso á universidade, a través do Servizo de Xestión Académica da USC. Os participantes foron contactados por correo electrónico ou teléfono e citados na Facultade de Psicoloxía, en grupos reducidos de arredor de 10 persoas, para completar de forma voluntaria e anónima o cuestionario. Recibiron 15 euros pola súa colaboración. O tempo que empregaron para cumprimentar o cuestionario foi duns 25-30 minutos aproximadamente.

2.4. DESEÑO E ANÁLISE ESTATÍSTICA

Os datos foron procesados mediante o paquete estatístico IBM SPSS versión 20.0 para Windows (IBM Corp., 2011).

En primeiro lugar, obtivéronse os estatísticos descritivos, media, desviación típica, asimetría e curtose, para cada unha das variables obxecto de estudo tanto na mostra completa, como na mostra de mulleres e na mostra de homes. A consistencia interna das escalas e subescalas foi calculada mediante *alpha* de Cronbach. Para analizar as diferenzas en función do xénero, nas puntuacións medias obtidas na SPS, no SSQ6, na PAS e no SACQ, empregouse á proba *t* de *student*. O tamaño do efecto foi medido mediante o estatístico *d* de Cohen, considerando a magnitude das diferenzas atopadas baixa cando $d \leq |.20|$, moderada cando $d \leq |.50|$, e alta cando $d \leq |.80|$ (Cohen, 1988). Para examinar a relación entre as distintas variables de apoio social percibido e cada unha das dimensións de axuste universitario empregouse unha metodoloxía de tipo correlacional, con técnicas de regresión lineal múltiple e xerárquica. O efecto mediador da aceptación percibida foi analizado coa macro Process para SPSS (Hayes, 2013).

2.5. CONSIDERACIÓNS ÉTICAS

En cumprimento das esixencias deontolóxicas pedíuselle ao alumnado, unha vez informado, consentimento por escrito para dispor das súas cualificacións académicas a través do Servizo de Xestión Académica da USC (ver Anexo II). Todos os datos, utilizados estritamente con finalidade de tratamento estatístico, foron mantidos coa cautela de custodia esixible durante a realización do estudo, garantindo o anonimato (mediante o uso de códigos) e todas as garantías éticas propias destes estudos conforme ao código deontolóxico do Colegio Oficial de Psicólogos de España (2010).

3. RESULTADOS

A continuación, empregando como criterio de organización os obxectivos formulados, presentamos os resultados correspondentes ás variables analizadas. Como paso previo ás análises, realizouse unha exploración inicial das respostas aos ítems das escalas, substituíndo os valores ausentes pola media da subescala.

3.1. ESTATÍSTICOS DESCRIPTIVOS

As medias, desviacións típicas, índices de asimetría e curtose, e *alphas* de Cronbach das puntuacións das escalas de apoio e adaptación á universidade ofrécense na táboa 4.

As puntuacións medias máis elevadas na SPS son para alianza confiable ($M=15.36$) e orientación ($M=14.99$); e as máis baixas para reforzo da valía ($M=12.96$) e oportunidade de coidar ($M=13.33$). Os valores *alpha* de Cronbach das diferentes provisións oscilan entre .62 e .89.

Para as subescalas do SSQ6, os estudantes informan dun promedio de cinco persoas ás que recorrer en caso de necesidade (SSQ6N) e manifestan estar moi satisfeitos co apoio percibido das mesmas (SSQ6S). A consistencia interna das puntuacións é de .87 para a subescala de dispoñibilidade e .95 para a satisfacción co apoio.

Respecto ás puntuacións medias da PAS, observamos que os estudantes senten que son aceptados polas diferentes fontes de apoio, aínda que manifestan percibir unha maior

aceptación por parte da familia ($M=50.79$) que dos amigos ($M=48.70$), e por parte da nai ($M=43.00$) que do pai ($M=40.79$). Tanto a puntuación total como a das subescalas teñen unha consistencia interna satisfactoria, con valores de α de Cronbach que oscilan entre .87 e .94.

No SACQ, tendo en conta o número de ítems de cada subescala, apréciase que os estudantes están mellor adaptados a nivel institucional ($M=7.52$) e social ($M=6.71$) e peor a nivel persoal-emocional ($M=5.97$) e académico ($M=5.81$). Os coeficientes de fiabilidade das puntuacións do SACQ amosaron valores entre .67 e .89 para as subescalas e .90 para a escala total.

Os descritivos e valores de consistencia interna das escalas de apoio social percibido e axuste, son similares aos obtidos polo noso grupo de investigación noutros traballos con mostras de universitarios españois (Martínez et al., 2010; Martínez-López et al., 2014; Rodríguez, Martínez, Tinajero, Guisande, e Páramo, 2011, 2012; Rodríguez, Tinajero, et al., 2012).

En canto aos estatísticos de distribución, tal e como pode observarse na táboa 4, practicamente todos os valores de asimetría e curtose, con excepción dos correspondentes ás medidas de alianza confiable e satisfacción co apoio, atópanse dentro do rango de normalidade, entre ± 3 e entre ± 8 , respectivamente (Kline, 1998).

Para analizar a influencia do xénero sobre o apoio social percibido e o axuste á universidade, aplicouse a proba *t* de *student*. Na táboa 4 observamos un efecto significativo do xénero en todas as dimensións do apoio avaliadas coa SPS e o SSQ6, agás no reforzo da valía e na satisfacción co apoio. As mulleres obteñen puntuacións significativamente máis altas nas provisións sociais de alianza confiable ($t=2.046$, $p<.05$), orientación ($t=2.620$, $p<.01$), apego ($t=4.164$, $p<.001$), integración social ($t=2.334$, $p<.05$) e oportunidade de coidar ($t=3.849$, $p<.001$); e manifestan contar cunha rede de apoio máis ampla ($t=2.243$, $p<.05$). O tamaño do

efecto das diferenzas atopadas foi moderado, con valores de d de Cohen que oscilaron entre .36 para a provisión de alianza confiable e .70 para a provisión de oportunidade de coidar.

Respecto ao SACQ, os resultados mostran que existen diferenzas significativas en función do xénero nas subescalas de axuste académico e persoal-emocional. Os homes presentan un peor axuste académico que as mulleres ($t=2.271$, $p<.05$, d de Cohen=.28), aínda que informan dun maior axuste persoal-emocional ($t=-2.673$, $p<.01$, d de Cohen=.30).

Táboa 4

Estatísticos descritivos, diferenzas de xénero nas puntuacións das variables obxectos de estudo, e alphas de Cronbach

	Total			Mulleres			Homes			<i>t</i>	<i>α</i>
	<i>M(DT)</i>	Asimetría	Curtose	<i>M(DT)</i>	Asimetría	Curtose	<i>M(DT)</i>	Asimetría	Curtose		
SPS	84.85(8.60)	-1.661	3.672	86.18(7.76)	-1.888	4.370	82.28(9.55)	-1.349	2.984	3.562 ^{***}	.89
A. confiable	15.36(1.50)	-3.446	15.212	15.51(1.20)	-3.076	10.054	15.08(1.93)	-3.117	11.853	2.046 [*]	.79
Orientación	14.99(1.80)	-2.609	7.836	15.20(1.66)	-3.035	10.887	14.60(1.98)	-2.119	5.068	2.620 ^{**}	.74
Apego	13.97(2.24)	-1.411	2.035	14.38(1.95)	-1.498	2.231	13.18(2.55)	-1.146	1.205	4.164 ^{***}	.68
I. social	14.24(1.95)	-1.730	3.526	14.45(1.64)	-1.513	2.931	13.83(2.39)	-1.564	2.148	2.334 [*]	.70
R. valía	12.96(2.06)	-0.375	-0.288	12.98(2.09)	-0.398	-0.291	12.92(2.00)	-0.335	-0.237	0.239	.63
O. coidar	13.33(2.05)	-1.158	1.523	13.67(1.86)	-1.296	2.250	12.68(2.24)	-0.900	0.727	3.849 ^{***}	.62
SSQ6N	5.05(1.66)	0.309	-0.142	5.20(1.63)	0.253	-0.156	4.76(1.66)	0.463	0.082	2.243 [*]	.87
SSQ6S	5.32(0.83)	-3.262	13.304	5.37(0.78)	-3.711	18.062	5.23(0.90)	-2.671	8.126	1.326	.95
PAS	183.29(23.19)	-1.119	1.468	184.02(23.74)	-1.106	1.239	181.88(22.13)	-1.203	2.226	0.756	.94
Amigos	48.70(7.53)	-0.953	1.021	48.77(8.00)	-0.968	0.806	48.57(6.56)	-0.895	1.535	0.231	.87
Familia	50.79(7.37)	-1.321	1.599	51.08(7.51)	-1.490	2.208	50.25(7.11)	-1.487	3.274	0.923	.88
Nai	43.00(7.04)	-1.468	2.429	43.03(7.29)	-1.566	2.269	42.95(6.58)	-1.643	3.632	0.099	.89
Pai	40.79(8.31)	-1.584	2.598	41.14(8.38)	-1.313	1.407	40.12(8.20)	-1.391	2.205	1.011	.91
SACQ	425.26(65.25)	-.250	-.163	425.18(69.16)	-0.578	0.225	425.41(57.22)	-.250	-.163	-0.028	.94
Académico	139.36(28.12)	-.141	-.145	141.99(28.64)	-.0474	0.095	134.25(26.49)	-.141	-.145	2.227 [*]	.90
Persoal-emo	89.65(22.48)	-.336	-.556	87.37(23.96)	-0.346	-0.635	94.08(18.60)	-.336	-.556	-2.673 ^{**}	.89
Social	134.25(19.75)	-.421	.104	133.55(20.83)	-0.476	-0.141	135.60(17.50)	-.421	.104	-0.898	.85
Institucional	112.76(15.58)	-1.179	1.578	112.85(16.33)	-1.823	4.662	112.57(14.09)	-1.179	1.578	0.151	.84

Nota. A. confiable= alianza confiable; I. social= integración social; R. valía= reforzo da valía; O. coidar= oportunidade de coidar; Persoal-emo= persoal-emocional

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

3.2. CORRELACIONES ENTRE AS DIMENSIONES DE APOIO E ADAPTACION

O obxectivo central é analizar o efecto do apoio social percibido no axuste á universidade. Na táboa 5 móstranse as correlacións entre as variables analizadas. A matriz de correlacións revela que, con excepción da medida de satisfacción co apoio (SSQ6S), todas as variables de percepción de apoio presentan relacións estatisticamente significativas e positivas co axuste, obténdose valores que oscilan entre .172 e .405.

As puntuacións das subescalas da SPS e as catro subescalas de adaptación universitaria amosan correlacións positivas e significativas: reforzo de valía é a provisión que amosa unha maior relación co axuste ($r=.384$).

As correlacións entre as puntuacións das subescalas do SSQ6 e do SACQ son baixas, observando unha maior relación do axuste coa dispoñibilidade de apoio (SSQ6N).

Por último, en canto as variables de aceptación percibida, todas elas presentan unha asociación positiva e significativa coas diferentes dimensións da adaptación. As correlacións máis elevadas obtivéronse entre PAS amigos e SACQ persoal-emocional ($r=.389$) e SACQ social ($r=.382$); e entre PAS familia e SACQ académico ($r=.325$).

Táboa 5

Correlacións entre as dimensións de apoio social percibido (SPS, SSQ6 e PAS) e as dimensións de axuste (SACQ)

	AC	Or	Ap	IS	RV	OC	N	S	Am	Fa	Nai	Pai
SPS												
Alianza confiable (AC)												
Orientación (Or)	.778**											
Apego (Ap)	.496***	.662***										
Integración social (IS)	.514***	.496***	.485***									
Reforzo da valía (RV)	.380***	.366***	.374***	.384***								
Oportunidade de coidar (OC)	.419***	.433***	.436***	.369***	.385***							
SSQ6N	.334***	.338***	.313***	.333***	.243***	.352***						
SSQ6S	.324***	.387***	.282***	.268***	.184**	.198**	.154**					
PAS												
Amigos (Am)	.470***	.506***	.393***	.381***	.503***	.382***	.324***	.220***				
Familia (Fa)	.474***	.545***	.513***	.549***	.490***	.426***	.367***	.275***				
Nai	.404***	.417***	.288***	.268***	.426***	.312***	.272***	.204***	.354***			
Pai	.312**	.290**	.153**	.202**	.322**	.185**	.169**	.129*	.236***	.714***		
	.259***	.302***	.246***	.155**	.308***	.247***	.187**	.074	.244**	.671***	.480***	
SACQ												
Académico	.172**	.220***	.300***	.271***	.384***	.267***	.186**	.101	.405***	.297***	.185**	.241***
Persoal-emocional	.145*	.218***	.302***	.236***	.362***	.252***	.139*	.123*	.288***	.325***	.207***	.266***
Social	.120*	.123*	.206***	.240***	.313***	.130*	.169**	.059	.389***	.172**	.138*	.134*
Institucional	.153**	.204***	.252***	.201***	.283***	.279***	.171**	.067	.382***	.202***	.059	.179**
	.147*	.160**	.169**	.158**	.248***	.209***	.096	.062	.281***	.218***	.130*	.160**

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

3.3. ANÁLISES DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE

Co obxectivo de coñecer cales son as variables predictoras máis relevantes para unha adaptación exitosa, realizamos diversas análises de regresión xerárquica. Como variables dependentes empregáronse as puntuacións das dimensións de axuste á universidade: académica, persoal-emocional, social e institucional. Como variables independentes, introduciuse, nun primeiro paso, o xénero seguido das dimensións de apoio social percibido para analizar e controlar o seu efecto en cada variable dependente.

Os valores do estatístico F e o R^2 indican a significación e a varianza explicada total por cada modelo. Os coeficientes de regresión estandarizada (β) en cada ecuación de regresión foron examinados para avaliar a contribución individual de cada unha das medidas de apoio á adaptación universitaria.

Como paso previo ás diferentes análises de regresión, e co fin de descartar a existencia de multicolinealidade, comprobouse que as correlacións entre todas as variables predictoras do estudo (ver táboa 5) foran menores de .90 (Tabachnick e Fidell, 2001). Posteriormente, mediante as probas de tolerancia e de inflación da varianza confirmouse a ausencia de multicolinealidade entre as puntuacións das variables independentes introducidas en cada bloque de análises de regresión. Todos os valores de tolerancia foron $>.10$ e de inflación <10 (Hair, Anderson, Tathan, e Black, 1999).

3.3.1. As provisións sociais como predictoras das dimensións de axuste

O primeiro conxunto de regresións múltiples realizadas enmárcanse no primeiro obxectivo específico desta tese: avaliar o efecto das provisións sociais sobre as diferentes dimensións do axuste.

Tal e como se aprecia na táboa 6, unha vez controlado o xénero, a cantidade de varianza explicada por todas as provisións (cambio R^2) foi dun 16.7% para o axuste académico, 14% para o axuste persoal-emocional, 14.2% para o axuste social e 8% para o apego institucional. O xénero emerxeu coma un predictor significativo do axuste académico ($\beta=-.130$, $p<.05$) e do axuste persoal-emocional ($\beta=.142$, $p<.01$), aínda que cando se introduciron as puntuacións das medidas das provisións sociais a súa contribución sobre o axuste académico diminuíu ($\beta=-.073$, $p>.05$), perdendo a súa significatividade, o cal indica que o xénero ten un efecto indirecto sobre dita dimensión.

A análise individualizada do peso dos coeficientes beta estandarizados mostra que o reforzo da valía é a única provisión que contribúe significativamente á predición de todas as dimensións do axuste, sendo o seu peso maior sobre o axuste académico ($\beta=.289$, $p<.001$) e o axuste persoal-emocional ($\beta=.237$, $p<.001$). O efecto das outras tres provisións de tipo emocional varía segundo a dimensión de axuste avaliada. O apego só incide significativamente no axuste académico e no axuste persoal-emocional ($\beta=.150$, $p<.05$; $\beta=.170$, $p<.05$, respectivamente); a integración social no axuste persoal-emocional ($\beta=.161$, $p<.05$); e a oportunidade de coidar no axuste social ($\beta=.191$, $p<.01$).

As provisións de apoio instrumental (alianza confiable e orientación) non predín en ningún dos casos a adaptación á universidade dos adultos emerxentes españois.

En síntese, os resultados obtidos mostran que a adaptación exitosa á Educación Superior está condicionada, en parte, polos diferentes recursos de apoio emocional cos que conta o universitario para afrontar as necesidades e desafíos que xorden neste período da súa vida. Concretamente, o reforzo de valía é a provisión social que mellor protexe ao estudante durante esta transición educativa, en todas as súas dimensións; seguida do apego a nivel académico e persoal-emocional, a integración social tamén a nivel persoal-emocional, e a

oportunidade de coidar a nivel social. Ademais, os resultados mostran que o xénero incide no axuste académico, a través do apoio social percibido, e ten un efecto directo sobre a adaptación persoal-emocional.

Táboa 6

Ánalyse de regresión: as provisións sociais (SPS) como predictoras do axuste universitario

Paso e variables	SACQ Académico		SACQ Persoal-emocional	
	β Paso 1	β Paso 2	β Paso 1	β Paso 2
Xénero	-.130*	-.073	.142**	.193***
Alianza confiable		-.164		-.034
Orientación		.063		-.103
Apego		.150*		.170*
Integración social		.066		.161*
Reforzo da valía		.289***		.237***
Oportunidade de coidado		.075		.008
F	5.159*	9.414***	6.089**	7.919***
Cambio R ²	.017*	.167***	.020*	.140***
R ²	.017	.184	.020	.160
	SACQ Social		SACQ Institucional	
	β Paso 1	β Paso 2	β Paso 1	β Paso 2
Xénero	.049	.131*	-.009	.037
Alianza confiable		-.100		-.018
Orientación		.044		.022
Apego		.136		.041
Integración social		.051		.031
Reforzo da valía		.163**		.174**
Oportunidade de coidado		.191**		.119
F	.721	7.027***	.023	3.652***
Cambio R ²	.002	.142***	.000	.080***
R ²	.002	.144	.000	.080

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

3.3.2. A dispoñibilidade, a satisfacción e a aceptación como predictoras do axuste universitario

O segundo grupo de regresións múltiples que se realizaron procuran dar resposta ao segundo e terceiro obxectivos formulados no presente traballo: examinar o efecto mediador da aceptación percibida na relación sentido de apoio e axuste; e determinar cal é o peso específico que teñen as fontes de apoio social avaliadas, familia, amigos, nai e pai, sobre as catro dimensións do axuste.

Na táboa 7 amósase o efecto das dimensións de dispoñibilidade e satisfacción (introducidas no paso 2) xunto ao efecto da aceptación percibida da familia e os amigos (introducidas no paso 3). A varianza explicada por todas as variables predictoras (R^2) é dun 15.3% para o axuste académico, 18.0% para o axuste persoal-emocional, 15.8% para o axuste social e 9.7% para o apego institucional. Neste caso, o xénero actúa coma un predictor directo tanto do axuste académico ($\beta=-.116$, $p<.05$) como do axuste persoal-emocional ($\beta=.151$, $p<.01$).

Controlado o efecto do xénero, o incremento de varianza explicada pola dispoñibilidade e a satisfacción é do 2.5% para o axuste académico, o 3.7% para o axuste persoal-emocional, o 3.4% para o axuste social e o 1.1% para o apego institucional. A influencia destas dúas dimensións do SSQ6 sobre o axuste persoal-emocional e o axuste social é explicada principalmente pola dispoñibilidade de apoio ($\beta=.184$, $p<.01$; $\beta=.174$, $p<.01$, respectivamente). Sen embargo, para o axuste académico e o apego institucional ningunha das dúas dimensións do sentido de apoio emerxen como predictores significativos.

Cando a aceptación percibida é considerada no modelo, a varianza explicada increméntase nun 11.2% para o axuste académico, nun 12.1% para o axuste persoal-emocional e para o axuste social, e nun 8.5% para o axuste institucional. Neste terceiro paso,

apréciase unha diminución do efecto da dispoñibilidade sobre o axuste persoal-emocional e social, indicativo de que a dispoñibilidade percibida actúa sobre a adaptación á Educación Superior a través do sentido de aceptación. Este efecto mediacional, analizado coa macro PROCESS, foi significativo tanto para o axuste persoal-emocional ($B=1.893$, $SE=0.3744$, 95% CI [1.188, 2.595]) como para o axuste social ($B=1.625$, $SE=0.3461$, 95% CI [1.042, 2.421]). Este resultado confirma o efecto mediador da aceptación percibida na relación sentido de apoio e axuste.

Na táboa 7 tamén observamos o peso específico que teñen as fontes de apoio social, familia e amigos, sobre as catro dimensións do axuste. Os coeficientes de regresión estandarizados indican que a aceptación dos amigos contribúe significativamente á predición de todas áreas específicas do axuste, mentres que a aceptación da familia só o fai sobre a adaptación académica ($\beta=.250$, $p<.001$) e o apego institucional ($\beta=.144$, $p<.05$).

Ademais, analizouse a posible incidencia da percepción de aceptación da nai e do pai sobre o axuste. Os coeficientes betas estandarizados reflicten que só a aceptación percibida do pai presenta un coeficiente de regresión positivo e significativo para o axuste académico ($\beta=.199$, $p<.01$) e o axuste social ($\beta=.180$, $p<.01$).

En resumo, observamos que a dispoñibilidade percibida contribúe á adaptación persoal-emocional e a adaptación social, por medio do sentido de aceptación. Por outra banda, tamén atopamos que os estudantes que mellor se adaptan á universidade son aqueles que perciben que son aceptados pola súa familia e os seus amigos. A primeira emerxe como a principal fonte de apoio coa que conta o universitario para facer fronte aos retos académicos, mentres que os segundos teñen un papel máis destacado ante os desafíos persoais-emocionais, sociais e institucionais.

Táboa 7

Análise de regresión: a dispoñibilidade, a satisfacción (SSQ6) e aceptación percibida das relacións sociais (PAS) como predictoras do axuste universitario

Paso e variables	SACQ Académico			SACQ Persoal-emocional		
	β Paso 1	β Paso 2	β Paso 3	β Paso 1	β Paso 2	β Paso 3
Xénero	-.130*	-.109	-.116*	.142**	.169**	.151**
Dispoñibilidade		.110	-.019		.184**	.048
Satisfacción		.097	.010		.043	-.048
Acep. Amigos			.202***			.371***
Acep. Familia			.250***			.045
F	5.159*	4.275**	10.645***	6.089*	6.020***	12.793***
Cambio R ²	.017*	.025*	.112***	.020*	.037**	.121***
R ²	.017	.042	.153	.020	.058	.180
	SACQ Social			SACQ Institucional		
Xénero	.049	.075	.059	-.009	.006	-.004
Dispoñibilidade		.174**	.034		.089	-.031
Satisfacción		.046	-.048		.049	-.032
Acep. Amigos			.356***			.251***
Acep. Familia			.080			.144*
F	0.721	3.735*	11.006***	0.023	1.143	6.309***
Cambio R ²	.002	.034**	.121***	.000	.011	.085***
R ²	.002	.036	.158	.000	.011	.097

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

3.3.3. As provisións sociais, o sentido de apoio, o sentido de aceptación e a adaptación á Educación Superior

O terceiro grupo de regresións múltiples que se realizaron procuran dar resposta ao cuarto obxectivo formulado no presente traballo: analizar o efecto conxunto das dimensións do apoio social percibido sobre a adaptación á Educación Superior.

No primeiro paso introduciuse o xénero; no segundo as provisións sociais; no terceiro o sentido de apoio; e no cuarto a aceptación percibida de amigos e familia. Os resultados obtidos preséntanse na táboa 8, para o axuste académico e o axuste persoal-emocional, e na táboa 9, para o axuste social e o apego institucional.

Os resultados deste modelo integrador das diferentes dimensións do apoio social percibido confirman o carácter complementario das provisións sociais, da dispoñibilidade e da aceptación percibida como preditores relevantes da adaptación dos estudantes de primeiro ano. A varianza explicada polas provisións sociais (do 16.7% para o axuste académico ao 8% para o apego institucional) increméntase ao considerar a aceptación percibida de amigos e familia, alcanzando porcentaxes do 22% para o axuste académico, 21.9% para o axuste persoal-emocional, 19.1% para o axuste social e 11.3% para o apego institucional. Este incremento aportado pola aceptación percibida é maior para a adaptación persoal-emocional (6%).

Os resultados deste modelo integrador poñen de manifesto o efecto acumulativo de todas as dimensións do apoio social percibido sobre as diferentes facetas do axuste. A varianza explicada polas provisións increméntase ao introducir no modelo a dispoñibilidade e a aceptación percibida de familia e amigos, permanecendo o efecto significativo das dimensións de apoio máis relevantes.

Táboa 8

Análise de regresión: as provisións sociais (SPS), o sentido de apoio (SSQ6) e a aceptación percibida (PAS) como predictoras do axuste académico e persoal-emocional

Paso e variables	SACQ Académico				SACQ Persoal-emocional			
	β Paso 1	β Paso 2	β Paso 3	β Paso 4	β Paso 1	β Paso 2	β Paso 3	β Paso 4
Xénero	-.130*	-.073	-.073	-.085	.142**	.193***	.195***	.153**
Alianza confiable		-.164	-.164	-.184*		-.034	-.042	-.034
Orientación		.063	.057	-.004		-.103	-.104	-.178
Apego		.150*	.150	.153*		.170*	.166*	.124
Integración social		.066	.065	.054		.161*	.149*	.069
Reforzo da valía		.289***	.289***	.212***		.237***	.234***	.156*
Oportunidade de coidar		.075	.076	.055		.008	-.009	-.044
Disponibilidade			-.003	-.032			.090	.052
Satisfacción			.021	.011			-.014	-.027
Aceptación amigos				.075				.320***
Aceptación familia				.210***				.039
F	5.159*	9.414***	7.290***	7.380***	6.089*	7.919***	6.425***	7.350***
Cambio R ²	.017*	.167***	.000	.035**	.020*	.140***	.007	.053***
R ²	.017	.184	.185	.220	.020	.160	.166	.219

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

Táboa 9

Análise de regresión: as provisións sociais (SPS), o sentido de apoio (SSQ6) e a aceptación percibida (PAS) como predictoras do axuste social e institucional

Paso e variables	SACQ Social				SACQ Institucional			
	β Paso 1	β Paso 2	β Paso 3	β Paso 4	β Paso 1	β Paso 2	β Paso 3	β Paso 4
Xénero	.049	.131*	.132*	.094	-.009	.037	.037	.009
Alianza confiable		-.100	-.103	-.098		-.018	-.016	-.021
Orientación		.044	.051	-.019		.022	.027	-.040
Apego		.136	.134	.097		.041	.041	.020
Integración social		.051	.047	-.024		.031	.034	-.014
Reforzo da valía		.163**	.162*	.086		.174**	.175**	.099
Oportunidade de coidar		.191**	.182**	.149*		.119	.121	.093
Disponibilidade			.050	.014			-.011	-.044
Satisfacción			-.033	-.045			-.016	-.027
Aceptación amigos				.287***				.205**
Aceptación familia				.054				.115
F	.721	7.027***	5.557***	6.189***	.023	3.652***	2.833**	3.320***
Cambio R ²	.002	.142***	.003	.044***	.000	.080***	.000	.032**
R ²	.002	.144	.147	.191	.000	.080	.081	.113

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



4. DISCUSIÓN

A presente tese doutoral ten como obxectivo xeral analizar a influencia do apoio social percibido sobre o axuste á Educación Superior dos universitarios españois de primeiro ano de carreira. Antes de comezar a discusión é preciso ter presentes algunhas cuestións para a interpretación dos resultados obtidos.

Nesta investigación empregamos unha mostra de estudantes de primeiro ano de universidade, adultos emerxentes, na que se controlaron variables estrañas detectadas en estudos previos que poderían levar a unha mala interpretación dos resultados obtidos, como o tipo de alumnado (novel, transferido, repetidor), a opción de ingreso da carreira cursada (1º opción, 2º opción, 3º opción), ou o desempeño doutros roles diferentes ao de universitario (ter un traballo remunerado, ter cargas familiares). A este respecto, comprobouse que todos os estudantes que participaron no estudo nin proviñan doutras facultades nin eran repetidores, posto que este tipo de alumnado conta cunha experiencia previa de exploración e toma de decisións persoais e profesionais que podería determinar en boa medida a súa mellor ou peor adaptación á Educación Superior (Wintre et al., 2006; Wintre e Morgan, 2009). Así mesmo, verificouse que os universitarios seleccionados cursaban a carreira desexada, dado que diversos estudos indican que a elección vocacional é un predictor do éxito nos estudos (L. Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Elias, 2008). E, por último, tamén constatouse que non desempeñaban outros roles diferentes ao de estudante, con cargas laborais ou familiares que

puideran supor obrigacións diarias e compromisos cos demais e que previsiblemente repercutirían na súa capacidade de axuste ao novo contexto educativo (Albert e Toharia, 2000; L. Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Elias, 2008).

Finalmente, asegurada en parte a homoxeneidade da mostra, outra variable estraña relevante que tamén decidimos controlar foi o xénero. Aínda que non era obxecto do noso traballo puidemos constatar que mentres as mulleres informan dun mellor axuste académico (Lanthier e Windham, 2004), os seus compañeiros manifestan menos dificultades persoais-emocionais á hora de integrarse no novo entorno educativo (Schnuck e Handal, 2011). Unha posible razón da maior capacidade das mulleres para manexar exitosamente os desafíos académicos apuntaría cara a actitude máis favorable que teñen respecto a solicitar apoio dos outros cando precisan axuda académica (Holt, 2014); o cal, xustificaría porque nas análises de regresión que realizamos, cando introducimos as provisións sociais, o efecto do xénero desaparece. Por outra banda, en canto ao axuste persoal, o impacto diferencial do xénero podería explicarse considerando o modo no cal homes e mulleres afrontan o estrés e os problemas emocionais (Abdullah et al., 2009). Os primeiros tenden a reprimir as súas emocións, illándose e escapando delas, en cambio as segundas o máis probable é que visibilicen os seus sentimentos e busquen a asistencia dos outros (Abdullah et al., 2009; Lanthier e Windham, 2004).

O control de todas estas variables, así como o feito de que contamos cunha mostra ampla de estudantes (300 participantes: 198 mulleres, 102 homes), vainos permitir realizar unha interpretación máis precisa dos resultados obtidos e clarificar a influencia do apoio social percibido sobre o proceso de adaptación á universidade do alumnado adulto emerxente español.

A continuación procedemos á discusión dos resultados ordenados de acordo aos obxectivos propostos.

OBXECTIVO 1. Avaliar o efecto das provisións sociais sobre as diferentes dimensións do axuste.

Este primeiro obxectivo tratou de identificar que funcións de apoio resultan ser predictoras significativas do axuste académico, o axuste persoal-emocional, o axuste social e o apego institucional. A partir dos resultados obtidos puidemos comprobar que, tal e como sosteñen Cutrona e Russell (1990), os diversos escenarios polos que debe transitar o universitario suscitan diferentes necesidades de apoio.

Respecto as dúas primeiras dimensións de axuste avaliadas, as análises de regresión puxeron de manifesto que o reforzo de valía e o apego son as provisións que en maior medida facilitan a adaptación académica; e que ambas, xunto coa integración social, tamén contribúen a explicar a adaptación persoal-emocional. Estes achados non coinciden cos obtidos previamente por Robbins e colaboradores (1993), nun estudo que se pode considerar, ate o momento, o único que examina a relación entre varias funcións de apoio (apoiro tanxible, avaliativo, pertenza e autoestima) e estas dúas facetas do axuste. Estes autores non atoparon ningunha provisión social que contribuíra significativamente á predición do axuste académico; e mostraron que só, en certas circunstancias, as funcións de orientación e de integración social emerxían como predictores significativos do axuste persoal-emocional. As discrepancias existentes entre os nosos datos e os obtidos por Robbins e o seu grupo, probablemente, son debidas a diferentes factores como as características das mostras seleccionadas e o momento temporal no que se administraron as escalas. Asemade, os autores restrinxen as funcións de apoio a catro, e analizan o efecto doutras variables como a

inestabilidade das metas, que moi ben puideron atenuar ou encubrir o efecto directo do apoio social percibido.

Os nosos resultados, en cambio, si que corroboran parcialmente os obtidos noutros traballos nos que se informa sobre as provisións sociais que contribúen en maior medida ao éxito académico (Cutrona et al., 1994) e ao benestar psicolóxico do estudante (Elliott e Gramling, 1990; Hawkins et al., 1999). Por exemplo, Cutrona e colaboradores (1994) confirmaron que a función de reforzo da valía era un predictor positivo das cualificacións académicas. De acordo cos autores, dita relación deriva da necesidade do estudante de confiar nas súas propias habilidades (autoeficacia) para facer fronte aos múltiples e significativos cambios que acontecen durante esta transición educativa; e que poden chegar a provocar sentimentos de inseguridade e de redución de autoestima (Hudd et al., 2000). Nunha dirección similar, Elliott e Gramling (1990) ou Hawkins e colaboradores (1999) puxeron de manifesto que os estudantes que sufrían menos problemas emocionais, durante a súa incorporación á Educación Superior, eran aqueles que contaban con outros significativos que promovían a súa autoestima (reforzo da valía) e que, ademais, lles proporcionaban seguridade emocional (apego) e compañía (integración social). É posible que, nun período de tempo como o da transición á Educación Superior, onde os universitarios soen vivir lonxe de familia e amigos, o apego e a integración social, ao cubrir as necesidades de dispor de lazos afectivos, contribúan a reducir os efectos nocivos da soidade emocional e social (Cutrona e Russell, 1987).

Respecto ás outras dúas dimensións do axuste, a social e a institucional, os datos que obtivemos revelan que, de todas as provisións sociais coas que conta o estudante, só o reforzo da valía promove a vinculación coa institución universitaria; e, xunto coa a oportunidade de coidar, xoga un papel destacado no proceso de integración nas estruturas sociais do novo

contexto educativo. Seguindo a Cutrona e Russell (1990), unha explicación plausible destes resultados é que os estudantes precisan de relacións sociais que lle proporcionen seguridade en si mesmos (reforzo da valía) e un sentido de responsabilidade polo benestar doutras persoas (oportunidade de coidar) para manexar exitosamente esta etapa vital, caracterizada pola inestabilidade e busca persoal e onde se producen importantes perdas a nivel relacional e de roles sociais (Arnett, 2000).

Actualmente, non existe ningún traballo que explore especificamente o peso de cada unha das funcións de apoio na predición da adaptación social e o apego institucional. Pero, si que contamos con algúns estudos nos que se estableceu unha asociación positiva e significativa entre os recursos de apoio social percibido e o nivel de integración social e compromiso coa institución (Lidy e Kahn, 2006; Tao et al., 2000). Non obstante, deben ser tomados con cautela, xa que proveñen de estudos con claras limitacións: non se especifican as características das mostras, as escalas empregadas difiren no número de ítems e puntuacións calculadas, nas análises incorpóranse variables persoais que poden alterar a capacidade predictiva do apoio sobre o axuste, e a recollida de información lévase a cabo en momentos temporais diferentes.

En suma, á luz dos nosos achados, pódese afirmar que, en períodos de estrés, as diferentes situacións vividas polos estudantes suscitan diferentes necesidades de apoio (Cutrona e Russell, 1990). Máis concretamente, os nosos resultados revelan que o reforzo da valía é a provisión social que mellor explica a adaptación universitaria, en todos as súas dimensións; seguida do apego no ámbito académico e no persoal-emocional; a integración social tamén no persoal-emocional; e a oportunidade de coidar no social. É dicir, as provisións máis críticas para unha experiencia universitaria exitosa son as de tipo emocional fronte as de tipo instrumental (alianza confiable e orientación); o que podería ser indicativo de

que, tal e como afirman Alvan, Belgrave, e Zea (1996), os estresores e eventos de vida negativos máis comúns neste período de tempo inclúen un compoñente cognitivo-emocional que require formas afíns de apoio.

Os nosos achados teñen unha especial relevancia ao cuestionar os estudos que priorizan a prestación de axuda económica ou de información sobre as necesidades afectivas para favorecer unha adaptación exitosa á universidade (Alvan et al., 1996). Máis aló da importancia evidente do apoio instrumental sobre o éxito académico dos universitarios (Almeida, Guisande, Soares, e Saavedra, 2006; Garbanzo, 2007), o noso traballo subliña a relevancia, neste período da vida, das interaccións sociais que protexen as crenzas dos estudantes sobre as súas capacidades. Tal e como sosteñen Cutrona e Russell (1987), é posible que durante esta transición educativa o apoio social percibido facilite as condutas adaptativas de afrontamento por mediación dos xuízos de autoeficacia; que inflúen, a súa vez, na capacidade para asumir tarefas complexas, no grao de esforzo realizado e na duración da persistencia ante a adversidade.

Non obstante, sen restar importancia ao exposto, a escaseza de traballos, así como as inconsistencias atopadas entre os mesmos, fan preciso a realización de máis investigacións que, adoptando criterios comúns de selección de mostra e de avaliación, permitan comprender mellor os beneficios das provisións sociais sobre as catro dimensións do axuste á Educación Superior.

OBXECTIVO 2. Examinar o efecto mediador da aceptación percibida na relación sentido de apoio e axuste.

Este segundo obxectivo procurou determinar a relación entre o sentido de apoio, o sentido de aceptación e o proceso de adaptación á Educación Superior. Consistente con

investigacións previas (Brock et al., 1998; Lubker e Etzel, 2007; Pinheiro e Ferreira, 2005; Salami, 2011), os nosos datos indican que os dous modelos mentais que comprenden o apoio social percibido favorecen a transición exitosa á universidade; e que a aceptación percibida media na relación entre o apoio dispoñible e o axuste.

Respecto ao sentido de apoio, as análises de regresión revelan que só a crenza persoal de que se dispón de xente de confianza á que poder recorrer en caso de necesidade promove nos adultos emerxentes o axuste persoal-emocional e o axuste social. A percepción de satisfacción co apoio non desempeña un papel significativo no proceso de adaptación exitosa á universidade; se ben, cabe salientar que as correlacións revelaron que esta dimensión asociábase positiva e significativamente cunha única dimensión do axuste, a académica.

Unha explicación plausible destes resultados pode residir en que, tal e como sostén o grupo de investigación de Sarason (B.R. Sarason, Sarason, Hacker, e Basham, 1985; I.G. Sarason et al., 1983), a dispoñibilidade de apoio é un modelo mental de traballo estreitamente vinculado co optimismo e as habilidades sociais, mentres que a satisfacción co mesmo está máis próxima a certos trazos de personalidade tal que o neuroticismo. Deste modo, cando un estudante ingresa na Educación Superior se percibe que conta con xente á que pode recorrer sempre que o precise o máis probable é que se sinta máis seguro emocionalmente, polo que padecerá menos dificultades persoais á hora de adaptarse a súa nova vida. Así mesmo, terá máis facilidades para crear novas relacións sociais seguras e a súa implicación nas estruturas sociais da universidade será moito máis fluída. Por outra banda, o alumnado que non se sinta satisfeito co apoio percibido tenderá a estar máis ansioso e a experimentar períodos de excitación emocional, o cal podería interferir negativamente na súa capacidade de facer fronte ás súas obrigacións académicas.

Nun estudo previo, realizado polo noso grupo de investigación coa mesma mostra de estudantes, a satisfacción co apoio si que emerxeu como unha variable preditora do axuste académico, pero logo de controlar nas análises de regresión lineal o efecto do xénero e da nota de acceso á universidade (Páramo et al., 2014). A discrepancia observada entre os resultados de ambos traballos pode responder a que a satisfacción co apoio, ao ser un trazo de personalidade relativamente estable ao longo do tempo, inflúe sobre o axuste académico a través do rendemento académico previo. É dicir, os estudantes que no instituto están máis satisfeitos co apoio que perciben obteñen mellores resultados nas probas de acceso á universidade e manifestan menos problemas para integrarse ao novo contexto educativo, a nivel académico. Sen embargo, esta interpretación deberá ser corroborada en futuros estudos lonxitudinais onde se poida avaliar o impacto a longo prazo de dita variable.

Actualmente, os traballos que avalían conxuntamente os beneficios das dúas dimensións do sentido de apoio no proceso de transición á Educación Superior son case inexistentes e presentan diferenzas metodolóxicas que fan difícil a comparación de resultados (Brock et al., 1998; Compas, Slavin, et al., 1986; Compas, Wagner, et al., 1986; Pinheiro e Ferreira, 2005; Tomás, Ferreira, Araujo, e Almeida, 2014). Aínda así, parece que existe certo consenso á hora de afirmar que os dous compoñentes do sentido de apoio protexen en distinta forma e medida aos estudantes no seu primeiro ano de carreira.

Brock e colaboradores (1998) atoparon unha asociación significativa e negativa entre a dispoñibilidade de apoio e a manifestación de sentimentos de soidade en universitarios, pero ditos sentimentos non gardaban relación co grao de satisfacción co apoio. Outros autores, como Pinheiro e Ferreira (2005), empregando como medida de axuste o QVA (Almeida e Ferreira, 1997), tamén observaron que só o apoio dispoñible, e non a satisfacción co mesmo, asociábase positiva e significativamente co benestar físico, psicolóxico e social do

universitario. En contrapartida, Compas, Wagner, e colaboradores (1986) e Compas, Slavin, e colaboradores (1986) mostraron que mentres a amplitude da rede de apoio percibido non se relacionaba coa manifestación de síntomas de estrés durante a transición universitaria, o grao de satisfacción co apoio si que o facía. Pero, en calquera caso, ante a escaseza de traballos, quedan pendentes máis estudos empíricos que corroboren os nosos resultados e contribúan a clarificar a relación entre as dimensións do sentido de apoio e a adaptación á Educación Superior.

Respecto ao outro modelo mental de traballo, o sentido de aceptación, os datos que obtivemos evidencian que o universitario que resolve con éxito a súa transición á universidade é aquel que ten a crenza de que os outros significativos preocupáanse por el, acéptano, e valóranlo incondicionalmente. Este construto, no contexto de transición á Educación Superior adquire unha relevancia especial porque proporciona ao estudante non só unha base segura a partir da cal explorar activamente o seu entorno e adaptarse a el, senón que tamén favorece a adquisición de sentimentos positivos de autoeficacia e autoestima, o desenvolvemento de habilidades sociais efectivas e o emprego de estratexias de afrontamento orientadas ao problema (B.R. Sarason, Pierce, et al., 1990).

Os resultados obtidos coas puntuacións do PAS confirman que o sentido de aceptación actúa como unha variable mediadora na relación entre o apoio social percibido e o axuste. Este efecto mediacional do sentido de aceptación xa foi recoñecido explicitamente por Brock e colaboradores (1998) e, máis recentemente, por Pinheiro e Ferreira (2005). Este achado, de confirmarse en futuros traballos, ten dúas importantes implicacións prácticas. Primeira, a aceptación percibida podería ser unha variable esencial para mellorar a eficiencia dos programas de intervención que teñan por obxectivo promover a transición exitosa á

universidade. E segunda, podería servir para detectar con anticipación aqueles estudantes máis vulnerables a experimentar dificultades de axuste durante o seu primeiro ano de carreira.

En suma, o noso estudo supón, por unha parte, unha evidencia a favor do papel que podería estar a xogar a dispoñibilidade da rede de apoio no proceso de adaptación persoal-emocional e social dos estudantes durante a transición á Educación Superior; e, por outro lado, reafirma que a aceptación percibida é unha variable fundamental para comprender os mecanismos de actuación que subxacen á relación entre o apoio social percibido e o axuste.

OBXECTIVO 3. Determinar cal é o peso específico que teñen as fontes de apoio social avaliadas, familia, amigos, nai e pai, sobre as catro dimensións do axuste.

Este terceiro obxectivo consistiu en identificar que fontes de apoio predín significativamente o axuste académico, o axuste persoal-emocional, o axuste social e o apego institucional. O padrón xeral dos nosos resultados é congruente co observado en traballos previos que mostran que o apoio da familia e dos amigos é determinante para garantir que os estudantes realicen unha transición exitosa á universidade (e.g. Hiester et al., 2009; Pratt et al., 2000; Schneider e Ward, 2003; Swenson et al., 2008).

En relación á familia, as análises de regresión indican que esta fonte de apoio contribúe ao axuste académico e ao apego institucional dos universitarios de primeiro ano. Os nosos resultados concordan, en parte, cos obtidos noutras investigacións que, se ben non examinan especificamente a relación entre a aceptación percibida da familia e as distintas dimensións do axuste universitario, poñen de manifesto que as interaccións familiares, baseadas na calidade afectiva, a seguridade e a comunicación, favorecen o axuste académico (Hickman, Bartholomae, e McKenry, 2000; Hiester et al., 2009; Rice et al., 1995), así como un maior apego á institución (Melendez e Melendez, 2010).

Esta relación, tal e como argumentan B.R. Sarason, Pierce, e colaboradores (1990), deriva da percepción dos universitarios de que o seu entorno familiar, como principal contexto socializador, facilita a participación e experimentación activa nunha ampla gama de experiencias vitais, e promove a autovalía, a competencia académica e estratexias de afrontamento máis adaptativas (Cutrona et al., 1994; Hiester et al., 2009; Melendez e Melendez, 2010).

Respecto á fonte de apoio dos amigos, os resultados mostran que é unha variable moi significativa na explicación da adaptación en todas as súas dimensións, tendo un peso destacado sobre o axuste emocional, o axuste social e o apego institucional. Os nosos datos, salvando diferenzas metodolóxicas e de contido, son consistentes cos obtidos noutros traballos (Hertel, 2002; Swenson et al., 2008). Dennis e colaboradores (2005) afirman que o grupo de iguais é a fonte de apoio coa que o estudante máis facilmente pode compartir os seus problemas e a que mellor pode comprendelo ao atoparse na mesma situación e experimentar os mesmos estresores. Asemade é posible que a importancia das fontes de apoio cambie unha vez que o estudante leva xa un tempo fóra do fogar familiar (Buote et al., 2007). No noso estudo avaliamos o axuste no segundo semestre, polo que os estudantes puideron ter desenvolto relacións de apoio con outros compañeiros do campus. De feito, tal como suxiren Buote e colaboradores (2007), estas novas relacións, coas que comparten intereses e preocupacións, contribúen en especial ao sentimento de pertenza e compañía, aspectos intimamente relacionados co grao de benestar psicolóxico, integración nas estruturas sociais universitarias e a vinculación coa institución.

O noso traballo revela que a familia e os amigos son dúas variables claves que xogan papeis diferentes pero complementarios no proceso de adaptación do estudante ao ensino superior. Pero este achado difire do atopado no estudo de Friedlander e colaboradores (2007),

onde se cuestiona o papel da familia durante esta transición educativa. As diverxencias atopadas entre os resultados de ambas investigacións poden responder a varias razóns como ao tipo de variables que foron introducidas nas análises ou o momento temporal no que se administraron as escalas. Tamén é posible, tal e como afirman Toews e Yazedjian (2007), que o padrón de relacións entre o apoio e o axuste varíe en función da orixe cultural dos estudantes das mostras, o que probablemente xustifique o impacto diferencial do apoio familiar percibido nas diferentes dimensións de axuste (Melendez e Melendez, 2010). No noso caso, dada a forte implicación das familias no coidado e protección dos seus membros, e as distancias físicas relativamente curtas en Galicia, a maioría de estudantes, aínda que viven na cidade onde se atopa a universidade, regresan case semanalmente ao seu fogar familiar. As visitas frecuentes á familia, así como a estabilidade e seguridade instrumental que proporciona, poden resultar en matices diferentes tanto na calidade da relación cos seus proxenitores e amigos como na súa experiencia de transición á Educación Superior.

Finalmente, en canto ás fontes de apoio específicas da nai e do pai, observamos que só a figura paterna contribúe significativamente ao axuste académico e ao axuste social dos universitarios. Aínda que non existe ningún traballo co que poder comparar os nosos datos, seguindo a Hannum e Dvorak (2004), este resultado podería explicarse en base ao proceso de socialización diferencial dos proxenitores. O desenvolvemento da identidade dos homes ten as súas raíces no éxito persoal e na independencia, mentres que a das mulleres xira máis sobre o afecto e a vinculación cos outros (Rocha, 2009).

É posible que a énfase na independencia e a autonomía promovida polos pais contribúa con maior forza ao desenvolvemento da competencia académica e o interese nas relacións sociais co grupo de iguais; mentres que as interaccións de apoio e atención proporcionadas a miúdo polas nais conduzan máis á contención dos problemas emocionais. Asemade, partindo

de que o papel social da nai tradicionalmente acontece dentro do entorno familiar e o do pai primariamente ten lugar en espazos públicos, fóra do fogar, é posible que de cara o manexo exitoso desta transición vital teña un maior peso a aceptación percibida da figura paterna e non a materna.

En síntese, de acordo cos nosos achados, a busca de preditores de adaptación exitosa universitaria relacionados coa familia e os amigos podería guiar aos orientadores e profesionais educativos na elaboración e implementación de programas de asesoramento e intervención que contribúan a diminuír as taxas de deserción estudantil. Este tipo de programas poderían centrarse en axudar ao alumnado que presenta problemas de axuste a comprender e xestionar mellor as súas relacións sociais; e a impulsar dinámicas de interacción social cos membros da súa familia e grupo de iguais caracterizadas pola comunicación recíproca e a calidez afectiva. Non obstante, como xa se advertiu máis arriba, a investigación nesta área aínda é bastante limitada e inconsistente, polo que son necesarios máis traballos que examinen con detalle este conxunto de relacións.

OBXECTIVO 4. Analizar o efecto conxunto das dimensións do apoio social percibido sobre a adaptación á Educación Superior.

O cuarto obxectivo desta tese tratou de avaliar o efecto acumulativo das provisións sociais, o sentido de apoio e a aceptación percibida no proceso de axuste dos estudantes universitarios. É importante advertir que non existen traballos previos que aborden explicitamente esta relación. A partir dos datos obtidos podemos comprobar que, en conxunto, os dous sistemas de apoio social percibido explican aproximadamente o 20% da varianza da adaptación académica, persoal-emocional e social, e o 11% do apego institucional. Asemade, observamos que das distintas dimensións que constitúen a percepción

de apoio social, destacan como preditores significativos do axuste académico o reforzo da valía e a aceptación familiar; do axuste persoal-emocional o reforzo da valía e a aceptación dos amigos; do axuste social a oportunidade de coidar e a aceptación dos amigos; e do apego institucional a aceptación dos amigos.

Dada a actual preocupación polas taxas de deserción estudiantil, dos resultados do noso estudo extráense dúas contribucións distintivas á investigación internacional sobre a transición á ensinanza superior dos adultos emerxentes. A primeira refírese a que os dous sistemas de apoio social percibido teñen un efecto acumulativo sobre o axuste universitario; a varianza explicada polas provisións sociais e o sentido de apoio increméntase ao introducir no modelo o sentido de aceptación, permanecendo significativo o efecto das variables máis relevantes. Os nosos achados coinciden en parte cos informados no estudo de Pinheiro e Ferreira (2005) e suxiren que para o estudante é beneficioso percibir que a familia e os amigos o valoran e aceptan incondicionalmente, ao tempo que lle proporcionan os recursos necesarios para poder superar ás dificultades inherentes a esta transición educativa. Dito de outro modo, impulsar a percepción de que se dispón de todas as provisións sociais e desenvolver o sentido de apoio e o sentido de aceptación son tarefas importantes para o axuste exitoso do universitario, en todas as súas dimensións.

A segunda contribución alude á necesidade de investigar máis exhaustivamente o poder explicativo das diferentes dimensións do apoio social percibido en relación ás experiencias adaptativas do estudante. Dos nosos datos despréndese, que durante a transición á Educación Superior, os principais facilitadores do axuste académico son o reforzo da valía e a aceptación familiar; e do axuste persoal-emocional, o axuste social e o apego institucional a aceptación dos amigos, tendo tamén un peso significado a provisión de oportunidade de coidar no dominio social. Isto podería explicar en parte por que, a pesar de que son numerosas as

investigacións que recoñecen que o éxito do proceso de adaptación depende en boa medida da calidade das relacións sociais (Abdullah et al., 2014; Friedlander et al., 2007; Lidy e Kahn, 2006; Lubker e Etzel, 2007; Salami, 2011; Tao et al., 2000), existen algúns traballos, nos que se implementaron programas de mellora do apoio e do axuste, que cuestionan dita relación (Mattanah et al., 2010; Pratt et al., 2000). Ao noso xuízo, a maioría destes estudos descoidan o carácter multidimensional do apoio social percibido e do axuste, precindindo de información moi valiosa que podería contribuír a ampliar o coñecemento sobre cales son as variables específicas que permiten incrementar os índices de éxito dos programas de prevención do fracaso estudantil. Neste senso, e á luz dos nosos resultados, adquire un especial sentido a conveniencia de centrarse en determinadas dimensións do apoio segundo a área de axuste específica na que se queira intervir.

En síntese, os nosos achados mostran que a avaliación integrada dos sistemas de apoio social percibido podería ter importantes implicacións prácticas para as institucións universitarias comprometidas coa retención e o éxito da poboación de adultos emerxentes. Aportamos novos datos sobre o proceso de adaptación á Educación Superior que poden axudar aos centros e axentes educativos a reflexionar sobre a asistencia e prácticas educativas máis adecuadas para garantir unha transición exitosa á universidade.

Non obstante, os nosos resultados deben ser tomados con cautela, dado que este é o primeiro traballo onde se analiza, durante o proceso de transición e axuste universitario, o efecto acumulativo de todas as dimensións do apoio social percibido, contemplando conxuntamente as dúas perspectivas máis relevantes que hai ao seu estudo, a funcional e a global.



5. LIMITACIÓNS E CONSIDERACIÓN FUTURAS

Unha das principais limitacións deste traballo é que os estudantes procedían dunha única institución, a Universidade de Santiago de Compostela, o que dificulta xeralizar os resultados a poboación universitaria española.

Outra limitación refírese á carencia de datos de seguimento xa que o deseño de investigación empregado foi transversal. É preciso realizar estudos lonxitudinais que axuden a comprender mellor como os distintos sistemas de apoio social percibido promoven a adaptación exitosa á universidade, tanto a curto como a longo prazo.

Por último, para a correcta avaliación do apoio e o axuste sería interesante que se completaran as medidas obtidas con entrevistas persoais. En próximos estudos, a aplicación da metodoloxía cualitativa permitiríanos entender mellor os problemas e necesidades do estudante cando ingresan, por primeira vez, na Educación Superior; e, así, obteríamos información máis profunda e detallada sobre o peso do apoio social percibido sobre o proceso de axuste, a súa valencia e a fonte de influencia (e.g. acontecementos críticos na familia, problemas de saúde...).

Á marxe das limitacións mencionadas, e tal e como comentamos no apartado de discusión, os resultados obtidos no noso estudo poñen de relevo que o proceso de transición exitoso á Educación Superior é mellor explicado ao tomar en consideración os diferentes

compoñentes do apoio social percibido, xa que a súa contribución ao axuste universitario é complementaria e varía segundo a dimensión avaliada.

Tanto a nivel teórico como práctico, o presente traballo representa un primeiro paso que deixa pendentes unha serie de cuestións que deben ser abordados en futuras investigacións. En primeiro lugar, consideramos que sería de interese ter en conta os niveis de estrés do estudante na interacción entre os diferentes compoñentes do apoio social percibido e o axuste universitario ao longo do primeiro ano de carreira. Este traballo podería contribuír a arrojar luz sobre cales son os mecanismos de actuación do apoio social percibido durante o proceso de transición á Educación Superior, ao permitírnos pór a proba as hipóteses do efecto amortecedor ou protector e do efecto principal ou directo. Cabe lembrar, que a primeira é defendida en maior medida polos autores que abordan o estudo do apoio social dende o enfoque funcional, e a segunda polos investigadores que se aproximan ao seu estudo dende a perspectiva global.

En segundo lugar, tomando en consideración os modelos teóricos máis consolidados sobre a deserción estudantil, poderíamos contrastar o efecto conxunto das variables antecedentes (características sociodemográficas e rendemento académico previo) e o apoio social percibido sobre a adaptación á universidade. Todos estes factores externos á institución relaciónanse con diferentes barreiras e oportunidades estruturais na sociedade e determinan non só parte do proceso de adaptación dos universitarios senón que tamén inciden na estrutura e funcións do apoio social co que poden contar. Variables coma o xénero, o nivel de estudos dos pais ou o nivel de ingresos familiar poderían estar afectando ao apoio social percibido do estudante facilitando/dificultando o acceso a súa rede de apoio.

Por último, outro paso para futuros estudos podería ser determinar se o maior axuste universitario, tanto en homes como en mulleres, afecta positivamente ao rendemento

académico e diminúe as probabilidades de abandono da carreira. Para a continuación, implementar un programa de intervención de mellora da percepción dos sistemas de apoio social dos estudantes; onde se procuraría determinar se estes estudantes experimentan un bo axuste á universidade e obteñen mellores cualificacións académicas que os seus compañeiros. Ademais, a traxectoria de progreso destes estudantes podería ser seguida nun estudo lonxitudinal, para analizar o perfil dos universitarios que abandonan os seus estudos. Unha consecuencia prometedora desta liña de investigación podería ser a de, dentro da programación oficial dos servizo de orientación universitaria, desenvolver accións de asesoramento e deseñar estratexias de intervención eficientes dirixidas aos estudantes que presentan problemas de adaptación no seu primeiro ano de ingreso na universidade, medidas que consideramos urxentes de cara a afrontar os desafíos dos plans de estudo.



6. CONCLUSIÓN

En función dos resultados obtidos neste traballo de investigación e da discusión dos mesmos concluímos que:

1. A provisión social que mellor cobre as necesidades do estudante cando accede á Educación Superior é o reforzo da valía, que contribúe significativamente a predicir todas as dimensións do axuste. O efecto das outras tres provisións de tipo emocional varía segundo a dimensión de axuste avaliada.
2. A dispoñibilidade percibida contribúe a adaptación persoal-emocional e adaptación social por medio do sentido de aceptación.
3. A aceptación percibida da familia é a principal fonte de apoio coa que conta o universitario para facer fronte aos retos académicos, mentres que a aceptación percibida dos amigos ten un papel destacado ante os desafíos persoais-emocionais, sociais e institucionais.
4. O modelo integrador reflicte o efecto acumulativo de todas as dimensións do apoio social percibido sobre as diferentes facetas do axuste. A varianza explicada polas provisións increméntase ao introducir no modelo a dispoñibilidade e a aceptación percibida da familia e amigos, permanecendo o efecto significativo das dimensións de apoio máis relevantes.

III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Abdullah, M.C., Elias, H., Mahyuddin, R., e Uli, J. (2009). Adjustment amongst first year students in a Malaysian university. *European Journal of Social Sciences*, 8(3), 496-505.
- Abdullah, M.C., Kong, L.L., e Talib, A.R. (2014). Perceived social support as predictor of university adjustment and academic achievement amongst first year undergraduates in a Malaysian public university. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 11, 59-73.
- Aderi, M., Jdaitawi, M., Ishak, N.A., e Jdaitawi, F. (2013). The influence of demographic variables on university students' adjustment in North Jordan. *International Education Studies*, 6(2), 172-178. doi: 10.5539/ies.v6n2p172
- Albert, C., e Toharia, L. (2000). El abandono o la persistencia en los estudios universitarios. *Papeles de Economía Española*, 86, 192-212.
- Almeida, L.S., e Ferreira, J.A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Almeida, L.S., Ferreira, J.A., e Soares, A.P. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207.
- Almeida, L.S., Guisande, M.A., Soares, A.P., e Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Alva, S.A. (1998). Self-reported alcohol use of college fraternity and sorority members. *Journal of College Student Development*, 39(1), 3-10.
- Alvan, S., Belgrave, F.Z., e Zea, M.C. (1996). Stress, social support, and college adjustment among Latino students. *Cultural diversity and mental health*, 2(3), 193-203.

- ANECA (2008). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. Recuperado de http://www.aneca.es/media/339105/informe_calidadenunis08_090623.pdf
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood. A theory from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Arnett, J.J. (2006). Emerging adulthood in Europe: A response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, 9(1), 111-123. doi: 10.1080/13676260500523671
- Arquero, J.L., e Tejero, C. (2006). Estilos de aprendizaje y tolerancia a la ambigüedad de los estudiantes universitarios. Diagnóstico y reflexiones ante el EEES. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (28), 7-17.
- Aspelmeier, J.E., Love, M.M., McGill, L.A., Elliott, A.N., e Pierce, T.W. (2012). Self-esteem, locus of control, college adjustment, and GPA among first- and continuing-generation students: A moderator model of generational status. *Research in Higher Education*, 53(7), 755-781. doi: 10.1007/s11162-011-9252-1
- Astin, A.W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 40(5), 518-529.
- Baker, R.W., e Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189.
- Baker, R.W., e Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.

- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413-445. doi: 10.1007/BF00922627
- Barrera, M., Sandler, I.N., e Ramsay, T.B. (1981). Preliminary development of a scale of social support: Studies on college students. *American Journal of Community Psychology*, 9(4), 435-447. doi: 10.1007/BF00918174
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social: Aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI.
- Bean, J.P. (1980). Dropouts and turnover: A synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187. doi: 10.1007/BF00976194
- Bean, J.P., e Metzner, B.S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(2), 485-540. doi: 10.3102/00346543055004485
- Beyers, W., e Goossens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of the Student Adaptation to College Questionnaire in a sample of European freshman students. *Educational and Psychological Measurement*, 62(3), 527-538. doi: 10.1177/00164402062003009
- Brady-Amoon, P., e Fuertes, J.N. (2011). Self-efficacy, self-rated abilities, adjustment, and academic performance. *Journal of Counseling and Development*, 89(4), 431-438. doi: 10.1002/j.1556-6676.2011.tb02840.x
- Briggs, A.R., Clark, J., e Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3-21. doi:10.1080/13538322.2011.614468

- Brock, D.M., Sarason, I.G., Sanghvi, H., e Gurung, R.A. (1998). The Perceived Acceptance Scale: Development and validation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(1), 5-21. doi: 10.1177/0265407598151001
- Brooks, J.H., e Dubois, D.L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36(4), 347-360.
- Buhl, H.M., e Lanz, M. (2007). Emerging adulthood in Europe: Common traits and variability across five European countries. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 439-443. doi: 10.1177/0743558407306345
- Buote, V.M., Pancer, S.M., Pratt, M.W., Adams, G.R., Birnie-Lefcovitch, S., Polive, J., e Wintre, G.M. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665-689. doi: 10.1177/0743558407306344
- Caamaño-Isorna, F., Corral, M., Parada, M., e Cadaveira, F. (2008). Factors associated with risky consumption and heavy episodic drinking among Spanish university students. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 69(2), 308-312. doi: 10.15288/jsad.2008.69.308
- Cabrera, A.F., Castañeda, M.B. Nora, A., e Hegnstler, D. (1992). The convergence between two theories of colleges persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Cabrera, A.F., Nora, A., e Castañeda, M.B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of and integrated models of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., Álvarez, P., e González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203.

- Caplan, G. (1974). *Systems and community mental health*. Pasadena: Behavioral Publications.
- Caron, J. (1996). L'échelle de provisions sociales: Une validation québécoise. *Santé Mentale au Québec*, 21(2), 158-180. doi:10.7202/032403ar
- Cassel, J. (1974). Psychosocial processes and stress: Theoretical formulation. *International Journal of Health Services*, 4(3), 471-482. doi: 10.2190/WF7X-Y1L0-BFKH-9QU2
- Cecero, J.J., Beitel, M., e Prout, T. (2008). Exploring the relationships among early maladaptive schemas, psychological mindedness and self-reported college adjustment. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 81(1), 105-118. doi: 10.1348/147608307X216177
- Chickering, A.W., e Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cliniciu, A.I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 718-722. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.382
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, S., e Hoberman, H. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99-125. doi: 10.1111/j.1559-1816.1983.tb02325.x
- Cohen, S., e McKay, G. (1984). Social support, stress, and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. En A. Baum, S.E. Taylor, e J.E. Singer (Eds.), *Handbook of psychology and health* (pp. 253-267). San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, S., Sherrod, D.R., e Clark, M.S. (1986). Social skills and the stress-protective role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 963-937. doi: 10.1037/0022-3514.50.5.963

Cohen, S., e Syme, S.L. (1985). *Social support and health*. San Diego: Academic Press.

Cohen, S., Underwood, L.G., e Gottlieb, B.H. (2000). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientist*. New York: Oxford University Press.

Cohen, S., e Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. doi: 10.1037/0033-2909.98.2.310

Cohorn, C.A., e Giuliano, T.A. (1999). Predictors of adjustment and institutional attachment in 1st-year college students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 4(2), 47-56.

Cole, B., Matheson, K., e Anisman, H. (2007). The moderating role of ethnic identity and social support on relations between well-being and academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(3), 592-615. doi: 10.1111/j.1559-1816.2007.00176.x

Colegio Oficial de Psicólogos de España (2010). *Código deontológico del Psicólogo*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Recuperado de <http://www.cop.es/pdf/Codigo-Deontologico-Consejo-Adaptacion-Ley-Omnibus.pdf>

Compas, B.E., Slavin, L.A., Wagner, B.M., e Vannatta, K. (1986). Relationship of life events and social support with psychological dysfunction among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(3), 205-221. doi:10.1007/BF02139123

Compas, B.E., Wagner, B.M., Slavin, L.A., e Vannatta, K. (1986). A prospective study of life events, social support, and psychological symptomatology during the transition from high school to college. *American Journal of Community Psychology*, 14(3), 241-257. doi: 10.1007/BF00911173

- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios: Abandono o cambio en el primer año de la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education (2006). *Self-Assessment Guide for Counseling Services*. Washington: Utah State University.
- Credé, M., e Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165. doi: 10.1007/s10648-011-9184-5
- Crombag, H.F.M. (1968). *Studie motivatie en studie attitude*. Groningen: Walters.
- CRUE (2010). *La Universidad española en cifras*. Recuperado de <http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/UEC2010VOLI.pdf>
- Cutrona, C.E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. En L.A. Peplau e D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 291-309). New York: John Wiley and Sons.
- Cutrona, C.E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S.G., e Russell, D.W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 369-378. doi: 10.1037/0022-3514.66.2.369
- Cutrona, C.E., e Russell, D.W. (1987). The provisions of social support and adaptation to stress. En W.H. Jones e D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships* (Vol.1, pp. 37-67). Greenwich: JAI Press.
- Cutrona, C.E., e Russell, D.W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. En B.R. Sarason, I.G. Sarason, e G.R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 319-366). Oxford: John Wiley and Sons.

- DeBerard, M.S., Spielmans, G., e Julka, D. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38(1), 66-80.
- Dennis, J.M., Phinney, J.S., e Chuateco, L.I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236. doi: 10.1353/csd.2005.0023
- Derogatis, L.R. (1992). *BSI: Administration, scoring and procedures manual-II*. Baltimore: Clinical Psychometric Research.
- Dixon, S.K., e Kurpius, S.E. (2008). Depression and college stress among university undergraduates: Do mattering and self-esteem make a difference? *Journal of College Student Development*, 49(5), 412-424. doi: 10.1353/csd.0.0024
- Douglass, C.B. (2007). From duty to desire: Emerging adulthood in Europe and its consequences. *Child Development Perspectives*, 1(2), 101-108. doi:10.1111/j.1750-8606.2007.00023.x
- Duchesne, S., Ratelle, C.F., Larose, S., e Guay, F. (2007). Adjustment trajectories in college science programs: Perceptions of qualities of parents' and college teachers' relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 62-71. doi: 10.1037/0022-0167.54.1.62
- Elias, M. (2008). Los abandonos universitarios: Retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre Educación*, 15, 101-121.
- Elliott, T.R., e Gramling, S.E. (1990). Personal assertiveness and the effects of social support among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), 427-436. doi: 10.1037/0022-0167.37.4.427

- Faleel, S.F., Tam, C.L., Lee, T.H., Har, W.M., e Foo, Y.C. (2012). Stress, perceived social support, coping capability and depression: A study of local and foreign students in the Malaysian context. *International Journal of Social and Human Sciences*, 6(1), 8-14.
- Fass, M.E., e Tubman, J.G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39(5), 561-573. doi: 10.1002/pits.10050
- Feenstra, J.S., Banyard, V.L., Rines, E.N., e Hopkins, K.R. (2001). First-year students' adaptation to college: The role of family variables and individual coping. *Journal of College Student Development*, 42(2), 106-13.
- Feldman, R.S. (2005). *Improving the first year of college. Research and practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Feldt, R.C., Graham, M., e Dew, D. (2011). Measuring adjustment to college: Construct validity of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 92-104. doi: 10.1177/0748175611400291
- Fernández, F.D., Arco, J.L., López, S., e Heilborn, V.A. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-71.
- Fierro, D., e Moreno, A. (2007). Emerging adulthood in Mexican and Spanish youth theories and realities. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 476-503. doi: 10.1177/0743558407305774
- Friedlander, L.J., Reid, G.J., Shupak, N., e Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274. doi: 10.1353/csd.2007.0024

- Gall, T.L., Evans, D.R., e Bellerose, S. (2000). Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*(4), 544-567. doi: 10.1521/jscp.2000.19.4.544
- Garbanzo, M.G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación, 31*(1), 43-63. doi: 10.15517/revedu.v31i1.1252
- Gençöz, T., e Özlale, Y. (2004). Direct and indirect effects of social support on psychological well-being. *Social Behavior and Personality, 32*(5), 449-458. doi:10.2224/sbp.2004.32.5.449
- Gottlieb, B.H., e Bergen, A.E. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research, 69*(5), 511-520. doi: 10.1016/j.jpsychores.2009.10.001
- Gracia, E., Herrero, J., e Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., e Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Halamandaris, K.F., e Power, K.G. (1999). Individual differences, social support and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and Individual Differences, 26*(4), 665-685. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00172-X
- Hannum, J.W., e Dvorak, D.M. (2004). Effects of family conflict, divorce, and attachment patterns on the psychological distress and social adjustment of college freshmen. *Journal of College Student Development, 45*(1), 27-42. doi: 10.1353/csd.2004.0008
- Hawkins, W.E., Tan, P.P., Hawkins, M.J., Smith, E., e Ryan, E. (1999). Depressive symptomatology and specificity of social support. *Psychological Reports, 84*(3), 1180-1186. doi: 10.2466/pr0.1999.84.3c.1180

- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: The Guilford Press.
- Hays, R.B., e Oxley, D. (1986). Social network development and functioning during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 305-313. doi: 10.1037/0022-3514.50.2.305
- Hertel, J.B. (2002). College student generational status: Similarities, differences, and factors in college adjustment. *The Psychological Record*, 52(1), 3-18.
- Hickman, G.P., Bartholomae, S. e McKenry, P.C. (2000). Influence of parenting style on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development*, 41(1), 41-54.
- Hiester, M., Nordstrom, A., e Swenson, L.M. (2009). Stability and change in parental attachment and adjustment outcomes during the first semester transition to college life. *Journal of College Student Development*, 50(5), 521-538. doi: 10.1353/csd.0.0089
- Hinderlie, H.H., e Kenny, M.E. (2002). Attachment, social support, and college adjustment among Black students at predominantly White universities. *Journal of College Student Development*, 43(3), 327-335.
- Hoffman, J.A., e Weiss, B. (1987). Family dynamics and presenting problems in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 34(2), 157-163. doi: 10.1037//0022-0167.34.2.157
- Holahan, C.J., e Moos, R.H. (1981). Social support and psychological distress: A longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(4), 365-370. doi: 10.1037/0021-843X.90.4.365

- Holahan, C.J., Valentiner, D.P., e Moos, R.H. (1994). Parental support and psychological adjustment during the transition to young adulthood in a college sample. *Journal of Family Psychology*, 8(2), 215-223. doi: 10.1037/0893-3200.8.2.215
- Holmbeck, G.N., e Wandrei, M.L. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, 40(1), 73-78. doi: 10.1037/0022-0167.40.1.73
- Holt, L.J. (2014). Attitudes about help-seeking mediate the relation between parent attachment and academic adjustment in first-year college students. *Journal of College Student Development*, 55(4), 418-423. doi: 10.1353/csd.2014.0039
- House, J.S. (1981). *Work, stress and social support*. Reading: Addison-Wesley.
- House, J.S., Kahn, R.L., McLeod, J.D., e Williams, D. (1985). Measures and concepts of social support. En S. Cohen e S.L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 83-108). San Diego: Academic Press.
- House, J.S., Landis, K.R., e Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241(4865), 540-545. doi: 10.1126/science.3399889
- Hudd, S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N., e Yokozuka, N. (2000). Stress at college: Effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, 34(2), 217-227.
- Hurtado, S., Carter, D.F., e Spuler, A. (1996). Latino student transition to college: Assessing difficulties and factors in successful college adjustment. *Research in Higher Education*, 37(2), 135-157. doi: 10.1007/BF01730113
- IBM Corp. (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0*. Armonk: IBM Corp.

- Johnson, V.K., Gans, S.E., Kerr, S., e LaValle, W. (2010). Managing the transition to college: Family functioning, emotion coping, and adjustment in emerging adulthood. *Journal of College Student Development*, 51(6), 607-621. doi: 10.1353/csd.2010.0022
- Kahn, R.L., e Antonucci, T.C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. En P.B. Baltes e O. Brim (Eds.), *Life-span development and behaviour* (Vol. 3, pp. 253-286). New York: Academic Press.
- Kenny, M.E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(1), 17-27. doi: 10.1007/BF02141544
- Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- LaBrie, J.W., Ehret, P.J., Hummer, J.F., e Prenovost, K. (2012). Poor adjustment to college life mediates the relationship between drinking motives and alcohol consequences: A look at college adjustment, drinking motives, and drinking outcomes. *Addictive Behaviors*, 37(4), 379-386. doi: 10.1016/j.addbeh.2011.11.018
- Lakey, B., e Cassady, P.B. (1990). Cognitive processes in perceived social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 337. doi: 10.1037/0022-3514.59.2.337
- Lakey, B., e Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement. En S. Cohen, L.G. Underwood, e B.H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 29-52). New York: Oxford University Press.
- Lakey, B., e Orehek, E. (2011). Relational regulation theory: A new approach to explain the link between perceived social support and mental health. *Psychological Review*, 118 (3), 482-495. doi: 10.1037/a0023477

- Lamothe, D.J. (1995). *Coping with the transition to university: The impact of a social support-based intervention* (Tese doutoral). Canada: Wilfrid Laurier University. Recuperado de <http://scholars.wlu.ca/etd/571>
- Lanthier, R.P., e Windham, R.C. (2004). Internet use and college adjustment: The moderating role of gender. *Computers in Human Behavior*, 20(5), 591-606. doi: 10.1016/j.chb.2003.11.003
- Lapsley, D.K., e Edgerton, J. (2002). Separation-individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 80(4), 484-492. doi: 10.1002/j.1556-6678.2002.tb00215.x
- Lapsley, D.K., Rice, K.G., e FitzGerald, D.P. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling and Development*, 68(5), 561-565. doi: 10.1002/j.1556-6676.1990.tb01411.x
- Lazarus, R.S., e Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lidy, K.M., e Kahn, J.H. (2006). Personality as a predictor of first-semester adjustment to college: The mediational role of perceived social support. *Journal of College Counseling*, 9(2), 123-134. doi: 10.1002/j.2161-1882.2006.tb00099.x
- Lin, N., Dean, A., e Ensel, W.M. (1986). *Social support, life events, and depression*. Orlando: Academic Press.
- Lubker, J.R., e Etzel, E.F. (2007). College adjustment experiences of first-year students: Disengaged athletes, nonathletes, and current varsity athletes. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 44(3), 457-480.

- Martínez, Z., Páramo, F., Tinajero, C., Guisande, A., Castelo, A., Almeida, L. e Rodríguez, S. (2010). Adaptación española de escalas de evaluación del soporte social percibido en estudiantes universitarios de primer año. En J.L. Silva, F. Vieira, A.A. Carvalho, A. Flores, I. Viana, J.C. Morgado,... e P. Alves (Orgs.), *Actas en CD do Congreso Ibérico Ensino Superior em Mudança. Tensões e Possibilidades* (pp. 451-462). Universidade do Minho: CIEd. ISBN. 978-972-8746-80-3
- Martínez-López, Z., Páramo, M.F., Guisande, M.A., Tinajero, C., Almeida, L.S., e Rodríguez, M. S. (2014). Apoyo social en universitarios españoles de primer año: Propiedades psicométricas del Social Support Questionnaire-Short Form (SSQ6) y el Social Provisions Scale (SPS). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 102-110.
- Mattanah, J.F., Ayers, J.F., Brand, B.L., Brooks, L.J., Quimby, J.L., e McNary, S.W. (2010). A social support intervention to ease the college transition: Exploring main effects and moderators. *Journal of College Student Development*, 51(1), 93-108.
- MECD (2014). *Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2013/2014*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf
- Melendez, M.C., e Melendez, N.B. (2010). The influence of parental attachment on the college adjustment of White, Black, and Latina/Hispanic women: A cross-cultural investigation. *Journal of College Student Development*, 51(4), 419-435. doi: 10.1353/csd.0.0144
- Moreno, A. (2012). The transition to adulthood in Spain in a comparative perspective the incidence of structural factors. *Young*, 20(1), 19-48. doi: 10.1177/110330881102000102

- Mounts, N.S., Valentiner, D.P., Anderson, K.L., e Boswel, M.K. (2006). Shyness, sociability, and parental support for the college transition: Relation to adolescents' adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 71-80. doi: 10.1007/s10964-005-9002-9
- Neto, F., e Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cabo Verde and Portugal. *Journal of Psychology*, 134(5), 503-514. doi: 10.1080/00223980009598232
- Nora, A. (2001). The depiction of significant others in Tinto's "rites of passage": A reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 41-56. doi: 10.2190/BYT5-9F05-7F6M-5YCM
- OCDE (2008). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2008: Informe Español*. Recuperado de <http://www.mepesd.es/multimedia/00008952.pdf>
- OECD (2013). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: OECD Public.
- Pancer, S.M., Hunsberger, B., Pratt, M.W., e Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57. doi: 10.1177/0743558400151003
- Pancer, S.M., Pratt, M.W., Hunsberger, B., Alisat, S., e Berkeley, N. (2007). *Long-term impacts of a support group intervention for the transition to university*. Manuscrito sen publicar.
- Páramo, M.F, Martínez, Z., Tinajero, C., e Rodríguez, M.S. (2014). The impact of perceived social support in first-year Spanish college students adjustment. *Journal of International Scientific Publications*, 12, 289-300.

- Park, C.L., Edmondson, D., e Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development, 19*(1), 40-49. doi: 10.1007/s10804-011-9133-z
- Pascarella, E.T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research, 50*(4), 545-595. doi: 10.3102/00346543050004545
- Pascarella, E.T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. En J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 1, pp. 1-62). New York: Agathon Press.
- Pascarella, E.T., e Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from thirty years of research*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., e Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: Findings and insights from thirty years of research*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Petersen, I., Louw, J., e Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational Psychology, 29*(1), 99-115. doi:10.1080/01443410802521066
- Pierce, G.R., Sarason, I.G., e Sarason, B.R. (1991). General and relationship-based perceptions of social support: Are two constructs better than one? *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(1), 1028-1039. doi: 10.1037/0022-3514.61.6.1028
- Pierce, T., Baldwin, M.W., e Lydon, J.E. (1997). A relational schema approach to social support. En G.R. Pierce, B. Lakey, I.G. Sarason, e B.R. Sarason (Eds.), *Sourcebook of social support and personality* (pp. 19-47). New York: Plenum Press.
- Pinheiro, M., e Ferreira, J. (2005). A percepção de suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior. En B.D. Silva e L.S.

Almeida (Coords.), Actas en CD do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia (pp. 467-485). Universidade do Minho: CIED. ISBN: 972-8746-36-9

Pratt, M.W., Hunsberger, B., Pancer, S.M., Alisat, S., Bowers, C., Mackey, K.,... e Thomas, N. (2000). Facilitating the transition to university: Evaluation of a social support discussion intervention program. *Journal of College Student Development*, 41(4), 427, 441.

Procidano, M.E., e Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Communitate Psychology*, 11(1), 1-24. doi: 10.1007/BF00898416

Ramsay, S., Jones, E., e Barker, M. (2007). Relationship between adjustment and support types: Young and mature-aged local and international first year university students. *Higher Education*, 54(2), 247-265. doi: 10.1007/s10734-006-9001-0

Ravert, R.D. (2009). You're only young once: Things college students report doing now before it is too late. *Journal of Adolescent Research*, 24(3), 376-396. doi: 10.1177/0743558409334254

Reason, R.D., Terenzini, P., e Domingo, R.J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47(2), 149-175. doi: 10.1007/s11162-005-8884-4

Rice, K.G., Cole, D.A., e Lapsley, D.K. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and test of a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 37(2), 195-202. doi: 10.1037/0022-0167.37.2.195

Rice, K.G., FitzGerald, D.P., Whaley, T.J., e Gibbs, C.L. (1995). Cross-sectional and longitudinal examination of attachment, separation-individuation, and college student

- adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 73(4), 463-474. doi: 10.1002/j.1556-6676.1995.tb01781.x
- Robbins, S.B., Lese, K.P., e Herrick, S.M. (1993). Interactions between goal instability and social support on college freshman adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 71(3), 343-348. doi: 10.1002/j.1556-6676.1993.tb02224.x
- Rocha, T.E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259.
- Rodgers, L.S., e Tennison, L.R. (2009). A preliminary assessment of adjustment disorder among first-year college students. *Archives of Psychiatric Nursing*, 23(3), 220-230. doi: 10.1016/j.apnu.2008.05.007
- Rodríguez, M.S., Martínez, Z., Tinajero, C., Guisande, M.A., e Páramo, M.F. (2011). *Dimensionality of the "Student Adaptation to College Questionnaire" in a Spanish sample*. Póster presentado na 12th European Congress of Psychology, Istanbul, Turkey.
- Rodríguez, M.S., Martínez, Z., Tinajero, C., Guisande, M.A., e Páramo, M.F. (2012). Adaptación española de la Escala de Aceptación Percibida (PAS) en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 24(3), 483-486.
- Rodríguez, M.S., Tinajero, C., Guisande, M.A., e Páramo, M.F. (2012). The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) for use with Spanish students. *Psychological Reports*, 111(2), 624-640. doi: 10.2466/08.10.20.PR0.111.5.624-640
- Salami, S.O. (2008). Gender, identity status and career maturity of adolescents in south west Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 161(1), 35-49.
- Salami, S.O. (2011). Psychological predictors of adjustment among first year college of education students US-China. *Education Review*, 8(2), 239-248.

- Sarason, B.R., Pierce, G.R., e Sarason, I.G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. En B.R. Sarason, I.G. Sarason, e G.R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 97-128). Oxford: John Wiley and Sons.
- Sarason, B.R., Sarason, I.G., Hacker, T.A., e Basham, R.B. (1985). Concomitants of social support: Social skills, physical attractiveness, and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2), 469-480. doi: 10.1037/0022-3514.49.2.469
- Sarason, B.R., Sarason, I.G., e Pierce, G. R (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. En B.R. Sarason, I.G., Sarason, e G.R., Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 9-25). Oxford: John Wiley and Sons.
- Sarason, I.G., Levine, H.M., Basham, R.B., e Sarason, B.R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.127.
- Sarason, I.G., Pierce, G.R., e Sarason, B.R. (1990). Social support and interactional processes: A triadic hypothesis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(4), 495-506. doi: 10.1177/0265407590074006
- Sarason, I.G., Pierce, G.R., e Sarason, B.R. (1994). General and specific perceptions of social support. En W.R. Avison e I.H. Gotlib (Eds.), *Stress and mental health: Contemporary issues and prospects for the future* (pp. 151-177). New York: Plenum Press.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R., e Pierce, G.R. (1990). Social support: The search for theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(1), 133-147. doi: 10.1521/jscp.1990.9.1.133
- Sarason, I.G., Sarason, B.R., Shearin, E.N., e Pierce, G.R. (1987). A brief measure of social support: Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4(4), 497-510. doi: 10.1177/0265407587044007

- Schaefer, C., Coyne, J.C., e Lazarus, R.S. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406. doi: 10.1007/BF00846149
- Schneider, M.E., e Ward, D.J. (2003). The role of ethnic identification and perceived social support in Latinos' adjustment to college. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25(4), 539-554. doi: 10.1177/0739986303259306
- Schnuck, J., e Handal, P.J. (2011). Adjustment of college freshmen as predicted by both perceived parenting style and the five factor model of personality. *Psychology*, 2(4), 275-282. doi: 10.4236/psych.2011.24044.
- Schwartz, R.A., e Washington, C.M. (2002). Predicting academic performance and retention among African American freshmen men. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 39(4), 354-370. doi: 10.2202/1949-6605.1178
- Schwarzer, R., e Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42(4), 243-252. doi:10.1080/00207590701396641
- Schwarzer, R., e Leppin, A. (1991). Social support and health: A theoretical and empirical overview. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(1), 99-127. doi: 10.1177/0265407591081005
- Smith, T., e Renk, K. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting and anxiety. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 44(3), 405-431. doi: 10.2202/1949-6605.1829
- Soares, A.P., Guisande, M.A., e Almeida, L.S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.

- Swenson, L.M., Nordstrom, A., e Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551-567. doi: 10.1353/csd.0.0038
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M.W., Hunsberger, B., e Pancer, S.M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the people's Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 123-144. doi: 10.1177/0743558400151007
- Tabachnick, B.G., e Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tejedor, F.J., e García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y de los alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, (342), 443-473.
- Thoits, P.A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 53-79. doi: 10.2307/2626957
- Tieu, T.T., e Pancer, S.M. (2009). Cocurricular involvement and first-year students' transition to university: Quality vs. quantity of involvement. *Journal of the First-Year Experience and Students in Transition*, 21(1), 43-63.
- Tieu, T.T., Pancer, S.M., Pratt, M.W., Wintre, M.G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., e Adams, G. (2010). Helping out or hanging out: The features of involvement and how it relates to university adjustment. *Higher Education*, 60(3), 343-355. doi: 10.1007/s10734-009-9303-0
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M.S., Guisande, M.A., e Páramo, M.F. (2015). Gender and socioeconomic status differences in university students' perception of social

- support. *European Journal of Psychology and Education*, 30, 227–244. doi: 10.1007/s10212-014-0234-5
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi: 10.3102/00346543045001089
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next?. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1), 1-19. doi: 10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W
- Toews, M.L., e Yazedjian, A. (2007). College adjustment among freshmen: Predictors for White and Hispanic males and females. *College Student Journal*, 41(4), 891-900.
- Tomás, R.A., Ferreira, J.A., Araújo, A.M., e Almeida, L.S. (2015). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(1), 87-107.
- Uchino, B.N. (2009). Understanding the links between social support and physical health: A life-span perspective with emphasis on the separability of perceived and received support. *Perspectives on Psychological Science*, 4(3), 236-255. doi: 10.1111/j.1745-6924.2009.01122.x
- USC (2010). *Memoria de responsabilidade social 2008-2009*. Universidade de Santiago de Compostela: Vicerreitoría de Responsabilidade Social e Calidade. Recuperado de <http://www.usc.es/~calidade/cifras/gl/index.htm>
- Vangelisti, A.L. (2009). Challenges in conceptualizing social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 39-51. doi: 10.1177/0265407509105520

- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research, and intervention*. New York: Praeger Publishers.
- Vazsonyi, A.T., e Belliston, L.M. (2006). The cultural and development significance of parenting processes in adolescent anxiety and depression symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(4), 491-505. doi: 10.1007/s10964-006-9064-3
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. En J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 5, pp. 289-322). New York: Agathon Press.
- Weiss, R.S. (1974). The provisions of social relationships. En Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others* (pp. 17-26). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Wethington, E., e Kessler, R.C. (1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. *Journal of Health and Social Behavior*, 27(1), 78-89. doi: 10.2307/2136504
- Wilcox, B.L., e Vernberg, E. (1985). Conceptual and theoretical dilemmas facing social support research. En I.G. Sarason e B.R. Sarason (Eds.), *Social support: Theory, research and application* (pp. 3-20). The Hague: Martinus Nijhof.
- Wintre, M.G., e Bowers, C. (2007). Predictors of persistence to graduation: Extending a model and data on the transition to university model. *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 39(3), 220-234. doi: 10.1037/cjbs2007017
- Wintre, M.G., Bowers, C., Gordner, N., e Lange, L. (2006) Re-evaluating the university attrition statistic a longitudinal follow-up study. *Journal of Adolescent Research*, 21(2), 111-132. doi: 10.1177/0743558405285658

- Wintre, M.G., Dilouya, B., Pancer, S.M., Pratt, M.W., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., e Adams, G. (2011). Academic achievement in first-year university: Who maintains their high school average? *Higher Education*, 62, 467-481. doi: 10.1007/s10734-010-9399-2
- Wintre, M.G., Gates, S.K., Pancer, S.M., Pratt, M.W., Polivy, J., Birnie-Lefcovith, S., e Adams, G. (2009). The Student Perceptions of University Support and Structure Scale: Development and validation. *Journal of Youth Studies*, 12(3), 289-306. doi: 10.1080/13676260902775085
- Wintre, M.G., e Morgan, A.S. (2009). Transferring post-secondary schools: Student perceptions, rationales, and experiences. *Journal of Adolescent Research*, 24(6), 726-749. doi: 10.1177/0743558409341081
- Wintre, M.G., e Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37. doi: 10.1177/0743558400151002
- Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G., e Farley, G.K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. doi:10.1207/s15327752jpa5201_2



IV. ANEXOS

Anexo I. Cuestionario sobre apoio social percibido



A

Estamos llevando a cabo un estudio sobre la adaptación de los estudiantes de 1º curso a la Universidad. Por ello te pedimos que contestes con la mayor sinceridad posible a una serie de cuestionarios anónimos y confidenciales. Lee detenidamente las instrucciones que te ofrecemos en cada cuestionario, así como los enunciados y opciones de respuesta. Es muy importante que contestes a todas las preguntas.

En una segunda fase del estudio seleccionaremos aleatoriamente a algunas personas para la realización de otras pruebas. La participación en esta segunda fase será gratificada con 15 €.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO DE DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

- 1. Edad: años
- 2. D.N.I.
- 3. Sexo: mujer hombre
- 4. Estado civil:
soltero casado en pareja
- 5. ¿Qué carrera haces?
- 6. ¿De cuántos créditos de 1º curso te has matriculado?
- 7. ¿En que año has finalizado tus estudios medios (FP, Bachiller, COU)?
- 8. ¿En qué año has aprobado la selectividad?
- 9. ¿Cuál es la nota que obtuviste en la selectividad?
- 10. ¿Cuál es tu nota de acceso a la universidad?

11. Los estudios universitarios que actualmente cursas fueron los elegidos como:

Primera opción	<input type="text"/>
Segunda opción	<input type="text"/>
Una opción mayor	<input type="text"/>

12. Indica por orden de preferencia (1º, 2º, 3º) por qué elegiste esta carrera (señala un máximo de 3 opciones):

Porque me gustaba	<input type="text"/>
Porque me lo aconsejaron mis padres	<input type="text"/>
Por la influencia de mis amigos	<input type="text"/>
Porque me lo aconsejaron mis profesores	<input type="text"/>
Por su prestigio	<input type="text"/>
Por las facilidades para buscar empleo	<input type="text"/>
Por motivos económicos	<input type="text"/>
Por vivir en casa	<input type="text"/>
Por salir de casa	<input type="text"/>

13. ¿Cuál es el nivel de estudios de tus padres?

	Padre	Madre
Sin estudios (sabe leer y escribir)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estudios primarios incompletos	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estudios primarios (graduado escolar o EXB)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estudios medios (FP, Bachiller, COU)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estudios universitarios de grado medio	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estudios universitarios superiores	<input type="text"/>	<input type="text"/>

14. ¿Cuál es la profesión de tus padres?:

Padre

¿trabaja? Si No

Madre

¿trabaja? Si No

15. ¿Cómo crees que es el nivel económico de tu familia?

- Muy bajo
 Bajo
 Medio
 Alto
 Muy alto

16. ¿Dónde vives durante el curso?

- En casa de mis padres
 En casa de unos familiares
 En una residencia de estudiantes
 En un piso con otros estudiantes
 En un piso sólo
 En una pensión

17. Provincia de tu residencia familiar

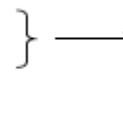
- Pontevedra
 Orense
 Lugo
 A Coruña

18. Si vives fuera de casa, ¿con qué frecuencia mantienes contacto con tu familia?

- Más de una vez por semana
 Una vez por semana
 Una vez al mes
 Menos de una vez al mes

19. En tu residencia familiar ¿con quién vives?

- Con mis padres
 Con mi madre
 Con mi padre
 Con otros familiares
 Con algún hermano



Especifica motivo o causa:

- Mis padres se han separado/divorciado
 Uno de ellos o ambos han fallecido
 Padre/madre soltero/a
 Otros

20. ¿Cuántos hermanos tienes?

21. ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos?

22. ¿Cuántos amigos has hecho en la universidad?

- Ninguno
 Algunos
 Muchos

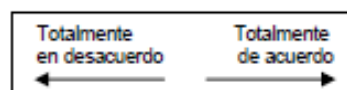
23. ¿Con qué frecuencia mantienes contacto con tus amigos de siempre?

- Más de una vez por semana
 Una vez por semana
 Una vez al mes
 Menos de una vez al mes

Escala de Aceptación Percibida

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones acerca de las relaciones que mantienes con tu familia y amigos. Por favor, señala (con un círculo) hasta qué punto cada una de las siguientes afirmaciones describe tu relación con esas personas donde "1" indicaría que estás totalmente en desacuerdo y "5" que estás totalmente de acuerdo.

Antes de comenzar a contestar, pregunta si tienes alguna duda.

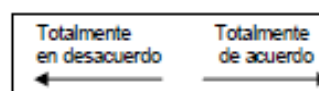


1. Soy importante para mis amigos	1	2	3	4	5
2. Mi madre me ha decepcionado en muchas ocasiones	1	2	3	4	5
3. Mis padres se oponen a algunas cosas que hago	1	2	3	4	5
4. Mi padre me ha castigado demasiado	1	2	3	4	5
5. A veces me pregunto si le agrado a mis amigos	1	2	3	4	5
6. Mi madre siempre está disponible cuando la necesito	1	2	3	4	5
7. Generalmente mis padres confían en mis decisiones	1	2	3	4	5
8. A veces siento que mi padre no aprueba lo que hago	1	2	3	4	5
9. Frecuentemente mis amigos me hacen sentir que les importo	1	2	3	4	5
10. Siento que mi madre me acepta	1	2	3	4	5
11. Soy importante para mi familia	1	2	3	4	5
12. Mi padre nunca me ha comprendido	1	2	3	4	5
13. Siempre puedo contar con mis amigos	1	2	3	4	5
14. Mi madre me quiere y me cuida incondicionalmente	1	2	3	4	5
15. Con frecuencia me siento excluido de las relaciones familiares	1	2	3	4	5
16. Me siento cómodo siendo "tal como soy" con mi padre	1	2	3	4	5
17. Mis amigos son sensibles a mis necesidades	1	2	3	4	5
18. Mi madre nunca me ha comprendido	1	2	3	4	5
19. A veces me pregunto si mi familia me quiere	1	2	3	4	5
20. Mi padre siempre está disponible cuando lo necesito	1	2	3	4	5
21. Muchas veces me siento excluido con mis amigos	1	2	3	4	5
22. Me siento cómodo siendo "tal como soy" con mi madre	1	2	3	4	5
23. Mi familia me demuestra que le importo	1	2	3	4	5
24. Siento que mi padre me acepta	1	2	3	4	5
25. Confío mis secretos a mis amigos	1	2	3	4	5
26. A veces siento que mi madre no aprueba lo que hago	1	2	3	4	5
27. Siempre puedo contar con mi familia	1	2	3	4	5
28. Mi padre me quiere y me cuida incondicionalmente	1	2	3	4	5

	Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo		
	←			→	
29. Me siento solo en mi grupo de amigos	1	2	3	4	5
30. Mi madre me ha castigado demasiado	1	2	3	4	5
31. Mi familia es sensible a mis necesidades	1	2	3	4	5
32. Mi padre me ha decepcionado en muchas ocasiones	1	2	3	4	5
33. A veces siento que no me consideran un buen amigo	1	2	3	4	5
34. Mi madre siempre trata de no herir mis sentimientos	1	2	3	4	5
35. Confío mis secretos a mi familia	1	2	3	4	5
36. Mi padre siempre trata de no herir mis sentimientos	1	2	3	4	5
37. A menudo creo que mis amigos no me comprenden	1	2	3	4	5
38. Mi madre confía en que hago lo que es mejor para mí	1	2	3	4	5
39. A menudo creo que mi familia no me comprende	1	2	3	4	5
40. Mi padre confía en que hago lo que es mejor para mí	1	2	3	4	5
41. Me siento solo entre mi familia	1	2	3	4	5
42. A veces creo que mi familia no me considera parte de ella	1	2	3	4	5
43. Mis amigos se oponen a algunas cosas que hago	1	2	3	4	5
44. Generalmente mis amigos confían en mis decisiones	1	2	3	4	5

Escala de Soporte Social

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones acerca de la relación que mantienes **actualmente** con algunas personas como tu familia, tus amigos, tus compañeros de curso, tu pareja, etc. Por favor, señala (con un círculo) hasta qué punto cada una de las siguientes afirmaciones describe tu relación actual con esas personas donde "1" indicaría que estás totalmente en desacuerdo y "4" que estás totalmente de acuerdo. Antes de comenzar a contestar, pregunta si tienes alguna duda.



1. Hay personas con las que puedo contar siempre que las necesito	1	2	3	4
2. Siento que no tengo relaciones muy próximas con otras personas	1	2	3	4
3. No puedo acudir a nadie en situaciones que me afectan	1	2	3	4
4. Hay personas que acuden a mí en busca de ayuda	1	2	3	4
5. Hay personas a las que les gustan las mismas actividades que a mí	1	2	3	4
6. Hay personas que no me ven competente	1	2	3	4
7. Siento que soy responsable del bienestar de otros	1	2	3	4
8. Siento que formo parte de un grupo que piensa como yo	1	2	3	4
9. Pienso que otras personas no valoran mis habilidades	1	2	3	4
10. Si algo me va mal, nadie me ayuda	1	2	3	4
11. Mis relaciones íntimas son satisfactorias	1	2	3	4
12. Tengo con quien hablar de las decisiones que me afectan	1	2	3	4
13. Hay personas que reconocen mi competencia	1	2	3	4
14. Nadie comparte mis intereses y preocupaciones	1	2	3	4
15. Nadie comparte conmigo su bienestar	1	2	3	4
16. Cuento con una persona de confianza a quién acudir si tengo problemas	1	2	3	4
17. Me siento muy próximo emocionalmente con al menos una persona	1	2	3	4
18. No puedo acudir a nadie cuando lo necesito	1	2	3	4
19. No me siento cómodo con nadie para hablar de mis problemas	1	2	3	4
20. Hay personas que admiran mis habilidades	1	2	3	4
21. No tengo un sentimiento de intimidad con nadie	1	2	3	4
22. A nadie le gusta hacer las mismas cosas que a mí	1	2	3	4
23. Hay personas a las que puedo acudir en momentos difíciles	1	2	3	4
24. Nadie necesita de mis cuidados	1	2	3	4

Cuestionario de Apoyo Social

Las siguientes preguntas se refieren a las personas de tu entorno que te proporcionan ayuda o apoyo. Cada pregunta tiene dos partes. En la primera parte, **indica todas las personas con las que puedes contar si necesitas ayuda**. Al lado de cada número escribe las iniciales de los nombres de esas personas y la relación que mantienen contigo. En cada número debe aparecer sólo una persona.

En la segunda parte, rodea con un círculo tu nivel de satisfacción con el apoyo global que recibes de esas personas.

Si en alguna de las preguntas no hay ninguna persona con quien puedas contar, rodea la palabra "nadie", pero valora de todas formas tu nivel de satisfacción.

EJEMPLO:

¿A qué personas podrías confiar información que te podría perjudicar?

Nadie	1) T.N. (hermano)	4) T.N. (padre)	7)
	2) L.M. (amigo)	5) L.M. (amiga)	8)
	3) R.S. (amigo)	6)	9)

Grado de satisfacción:

1.- muy insatisfecho	2.- bastante insatisfecho	3.- un poco insatisfecho	4.- un poco satisfecho	(5)- bastante satisfecho	6.- muy satisfecho
----------------------	---------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------	--------------------

Cuando quieras puedes empezar a contestar a las preguntas.

1. ¿Con quién puedes contar cuando necesitas ayuda?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

Grado de satisfacción:

1.- muy insatisfecho	2.- bastante insatisfecho	3.- un poco insatisfecho	4.- un poco satisfecho	5.- bastante satisfecho	6.- muy satisfecho
----------------------	---------------------------	--------------------------	------------------------	-------------------------	--------------------

2. ¿Con quién puedes contar para que te ayude a relajarte cuando estás tenso?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

Grado de satisfacción:

1.- muy insatisfecho	2.- bastante insatisfecho	3.- un poco insatisfecho	4.- un poco satisfecho	5.- bastante satisfecho	6.- muy satisfecho
----------------------	---------------------------	--------------------------	------------------------	-------------------------	--------------------

3. ¿Quién te acepta totalmente, incluyendo tus defectos y virtudes?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

Grado de satisfacción:

1.- muy insatisfecho	2.- bastante insatisfecho	3.- un poco insatisfecho	4.- un poco satisfecho	5.- bastante satisfecho	6.- muy satisfecho
----------------------	---------------------------	--------------------------	------------------------	-------------------------	--------------------

4 ¿Con quién puedes contar para que te cuide, te pase lo que te pase?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

Grado de satisfacción:

1.- muy insatisfecho	2.- bastante insatisfecho	3.- un poco insatisfecho	4.- un poco satisfecho	5.- bastante satisfecho	6.- muy satisfecho
----------------------	---------------------------	--------------------------	------------------------	-------------------------	--------------------

5. ¿Con quién puedes contar para que te ayude a sentirte mejor cuando estás hundido?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

Grado de satisfacción:

1.- muy insatisfecho	2.- bastante insatisfecho	3.- un poco insatisfecho	4.- un poco satisfecho	5.- bastante satisfecho	6.- muy satisfecho
----------------------	---------------------------	--------------------------	------------------------	-------------------------	--------------------

6. ¿Con quién puedes contar para que te consuele cuando estás disgustado?

Nadie	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

Grado de satisfacción:

1.- muy insatisfecho	2.- bastante insatisfecho	3.- un poco insatisfecho	4.- un poco satisfecho	5.- bastante satisfecho	6.- muy satisfecho
----------------------	---------------------------	--------------------------	------------------------	-------------------------	--------------------

Si resultas seleccionado para la segunda fase del estudio (remunerada con 15 €), como prefieres que contactemos contigo:

- SMS (indicar móvil: _____)
- Correo electrónico (_____)
- Teléfono (nº: _____)
- Otros: _____

Si quieres hacer alguna consulta sobre el tema de este estudio, puedes dirigirte a:

mfernanda.paramo@usc.es
msoledad.rodriguez@usc.es

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo II. Cuestionario sobre adaptación á universidade



Estamos llevando a cabo la segunda fase de un estudio sobre *"Adaptación de los estudiantes de 1º curso a la Universidad y hábitos de consumo"* en el que ya has participado al principio de este curso.

En esta segunda fase tendrás que completar dos cuestionarios, cuyos datos serán utilizados únicamente con la finalidad de realizar este estudio, por ello te pedimos tu DNI a fin de completar tus datos. Además de tus calificaciones académicas del primer cuatrimestre, que nos has proporcionado por correo electrónico, precisamos de tu autorización para que la Universidad nos proporcione tus calificaciones finales.

Este estudio tendrá una tercera fase en la que puedes ser seleccionado para la realización de otras pruebas. Tu participación en esta fase será también gratificada con 15 €. Por ello, si quieres seguir colaborando en este estudio rellena el siguiente recuadro.

D.N.I.

Si resultas seleccionado para la tercera fase del estudio (remunerada con 15 €), indica:

- Correo electrónico (_____)
- Teléfono (nº: _____)
- No deseo participar

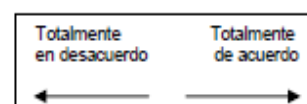
Si quieres hacer alguna consulta sobre el tema de este estudio, puedes dirigirte a:

mfernanda.paramo@usc.es
msoledad.rodriguez@usc.es

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Escala de Ajuste/Adaptación del Estudiante a la Universidad

A continuación te presentamos un conjunto de afirmaciones que describen tu experiencia en la Universidad. Para cada afirmación rodea la opción que se corresponde mejor con tus experiencias actuales o recientes, donde "1" indicaría que estás totalmente en desacuerdo y "9" que estás totalmente de acuerdo.



1. Creo que encajo bien en la universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Últimamente me he sentido nervioso	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Llevo al día los trabajos que me piden	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. En la universidad estoy conociendo a personas y haciendo amigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Se porqué estoy en la universidad y qué quiero obtener de ella	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Me están resultando difíciles las actividades académicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Últimamente he experimentado tristeza y bastantes cambios de humor	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Estoy muy implicado en la vida de la universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Me estoy adaptando bien a la universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. No estoy rindiendo bien durante los exámenes	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Últimamente me siento cansado la mayor parte del tiempo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Me resulta difícil estar solo y tener tantas responsabilidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Estoy satisfecho con el ritmo al que estoy trabajando	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Mantengo contactos informales y personales con los profesores de la facultad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Estoy satisfecho con mi decisión de ir a la universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Estoy satisfecho de estar en esta facultad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. No estoy dedicando suficiente esfuerzo a los trabajos de curso	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Tengo relaciones personales estrechas en la universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Mis objetivos y propósitos académicos están bien definidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Últimamente no soy capaz de controlar mis emociones	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Creo que no soy capaz de realizar todo lo que se me exige	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Vivir fuera de casa es difícil para mí	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Es muy importante para mí obtener un título universitario	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Últimamente mi apetito es bueno	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25. Últimamente no he sido eficaz con el uso de mi tiempo de estudio	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26. Me gusta vivir en una residencia o piso de estudiantes (si vives fuera de casa)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27. Me gusta realizar los trabajos de curso	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28. Últimamente tengo dolores de cabeza	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29. Últimamente no me siento muy motivado para estudiar	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	Totalmente en desacuerdo ←	Totalmente de acordo →							
30. Estoy satisfecho con las actividades sociales que oferta la universidad.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31. Últimamente he pensando pedir ayuda psicológica	1	2	3	4	5	6	7	8	9
32. Últimamente dudo del valor que puede tener una carrera universitaria.....	1	2	3	4	5	6	7	8	9
33. Me llevo bien con mis compañeros de piso o residencia (si vives fuera de casa).....	1	2	3	4	5	6	7	8	9
34. Desearía estar en otra universidad o facultad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
35. Últimamente he perdido o ganado peso	1	2	3	4	5	6	7	8	9
36. Estoy satisfecho con el número y variedad de asignaturas que tengo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
37. Creo que tengo suficientes habilidades sociales para integrarme bien en la universidad..	1	2	3	4	5	6	7	8	9
38. Últimamente me enfado con mucha facilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
39. Recientemente he tenido problemas para concentrarme cuando estudio.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
40. Últimamente no duermo bien	1	2	3	4	5	6	7	8	9
41. No lo estoy haciendo suficientemente bien para la cantidad de trabajo que hago	1	2	3	4	5	6	7	8	9
42. No me siento cómodo con otras personas de la facultad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
43. Estoy satisfecho con la calidad de las asignaturas que tengo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
44. Estoy asistiendo a clases regularmente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
45. Con frecuencia me siento confuso	1	2	3	4	5	6	7	8	9
46. Estoy satisfecho con mi participación en las actividades sociales que oferta la universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
47. Espero acabar mis estudios en esta facultad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
48. Últimamente no me integro bien con los compañeros del otro sexo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
49. Me preocupan los gastos que tengo en la universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
50. Me gusta el trabajo que realizo en la facultad.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
51. Últimamente me he sentido muy solo en la facultad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
52. Me cuesta comenzar las tareas programadas para casa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
53. Creo que controlo adecuadamente mi situación en la universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
54. Estoy satisfecho con las asignaturas de este curso	1	2	3	4	5	6	7	8	9
55. Últimamente me siento bien	1	2	3	4	5	6	7	8	9
56. No me gusta de mí mismo lo que me hace sentir diferente a otros estudiantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9
57. En definitiva, preferiría estar en casa que aquí	1	2	3	4	5	6	7	8	9
58. La mayoría de las cosas que me interesan no se relacionan con lo que hago en la facultad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
59. Estoy pensando en cambiarme a otra facultad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
60. Estoy pensando en abandonar definitivamente la universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
61. Estoy pensando seriamente en tomarme un tiempo de descanso de la universidad y continuar después	1	2	3	4	5	6	7	8	9
62. Estoy muy satisfecho con los profesores que tengo este curso.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
63. Tengo buenos amigos y conocidos en la facultad para hablarles de cualquier problema..	1	2	3	4	5	6	7	8	9
64. Me resulta difícil afrontar el estrés que me produce la universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
65. Estoy satisfecho con mi vida en la universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9
66. Estoy muy satisfecho con mi situación académica en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
67. Confío en ser capaz de superar satisfactoriamente los retos de la universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9



D:..... con DNI,.....pola presente e de conformidade coa la Ley orgánica 15/1999, de 13 de decembro, de Protección de Datos de Carácter Personal (BOE núm. 298, 14 de decembro de 1999;

AUTORIZO ao responsable do ficheiro de datos de xestión académica e do alumnado da Universidade de Santiago de Compostela a proporcionar os meus datos académicos ao GRUPO DE INVESTIGACIÓN Desenvolvemento Cognitivo e Educación (GI-1424) da Facultade de Psicoloxía de la Universidade de Santiago de Compostela, aos únicos efectos e finalidade da realización do estudio "Adaptación de los estudiantes de 1º curso a la Universidad".

A autorización para esta cesión ten carácter facultativo e revogable, de conformidade co estipulado na Ley orgánica 15/1999, de 13 de diciembre.

Santiago, a dede



Numerosas investigacións, desenvoltas fundamentalmente en países anglosaxóns, sitúan ao apoio social percibido como un factor protector clave ante os cambios vitais que experimenta o adulto emerxente durante a súa incorporación á universidade. En España non dispomos de traballos previos sobre o tema, a pesar de que o seu estudo é especialmente relevante dada a problemática actual de traxectorias de fracaso na transición á Educación Superior. A análise desta relación permitiranos, non só avanzar no coñecemento dos determinantes que afectan ao proceso de persistencia e abandono dos estudos universitarios, no noso contexto cultural; senón tamén, desenvolver programas de intervención eficientes dirixidos a aqueles estudantes que presentan problemas de adaptación no seu primeiro ano de ingreso na universidade.