



Universidad de Valladolid

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**“ACADEMIC HOPE PROGRAM” PARA
LA MEJORA DEL RENDIMIENTO EN
ALUMNADO UNIVERSITARIO:
DISEÑO Y VALIDACIÓN**

Presentada por Doña Raquel Martínez Sinovas

Dirigida por
Dra. Valle Flores Lucas
Dr. José-María Román Sánchez

VALLADOLID 2016

***"Si ayudo a una sola persona a tener esperanza,
no habré vivido en vano."***

***"Se eu ajudar uma pessoa a ter esperança,
eu não viverei em vão."***

***"If I help one person to have hope,
I shall not live in vain."***

Martin Luther King

AGRADECIMIENTOS

“A este paso el capítulo de agradecimientos te va a ocupar más que toda la tesis” esta frase me la ha repetido mi hermana a lo largo de todo el proceso. La verdad, tiene razón. Esta tesis no habría sido posible sin la colaboración, ayuda y apoyo de muchas personas que han estado presentes durante todo este largo tiempo.

Me gustaría comenzar por mi directora y mi director de tesis, la Dra. Valle Flores Lucas y el Dr. José-María Román Sánchez. Gracias Valle por la complicidad que me has demostrado, por ser mi guía y por acompañarme en las diferentes experiencias que hemos vivido. Gracias José-María por tu profesionalidad y por cuidar de la normativa y la formalidad, algo tan importante a nivel científico.

Gracias a las profesoras y profesores del Departamento de Psicología, por los ánimos y el interés mostrado en mi evolución. Sobre todo, a la Dra. Inés Monjas por ponerme los pies en el suelo y reubicarme emocionalmente cuando estaba perdida, y a la Dra. Natalia Reoyo, por su generosidad, por su compañerismo y por estar ahí recordándome que todo es posible.

A todo el alumnado de la Facultad de Educación y Trabajo Social que participó en el programa con gran interés y entusiasmo. Sin su colaboración no habría sido posible este trabajo, y por eso estoy muy agradecida. Pero tampoco sin la contribución del Decanato, de la Conserjería y de las secretarías de Negociado, quienes trabajaron rápida y desinteresadamente para facilitarme todo lo que precisaba.

Gracias a la Dra. Itziar Trapa, a través de su orientación y cambio de perspectiva la estadística me mostró nuevos e interesantes caminos. Y a Laura, mi hermana, ya que gracias a tus ilustraciones la esperanza cobró vida.

A mis compañeros y compañeras del *Postrado de Psicología Positiva y Sentido del Humor*. Gracias, porque juntos vivenciamos los efectos de la psicología positiva y nos colmamos de emociones positivas, y porque lo seguimos haciendo de vez en cuando. Gracias a los “*Positivos por el mundo*”, que poco a poco vamos creciendo y llenando de pequeñas alegrías al grupo. En especial, a Ángela, por comenzar conmigo en el mundo de la esperanza, no puedo imaginarme un inicio mejor. A Irene, por estar ahí y enseñarme que existen personas íntegras que pese a las circunstancias se mantienen fieles a sus valores y demuestran su generosidad a aquellos que les rodean.

También me gustaría agradecer a la tesis la experiencia de conocer otros lugares, especialmente Lisboa, dónde me sentí como en casa.

Gracias a la Dra. Helena Marujo y al Dr. Luis Miguel Neto por hacer posible mi estancia en el ISCSP (ISCSP - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas) de la Universidad de Lisboa, y a la primera promoción del EMAPP (*Executive Master em Psicologia Positiva Aplicada*) por dejarme ser una más. Pero sobre todo, gracias Catarina por “adoptarme” y permitirme pertenecer a esa gran familia lisboeta de “*Casa da Paz*” (Xana, Luís, João André, Alexander, Ricardo y Julia) que me ha dado tanto cariño y amistad. Con vosotros crecí en todos los niveles: en lo personal, en lo cultural, en lo científico, en lo físico y en lo gastronómico. Sin la esperanza

portuguesa no sería posible la española. *Muito obrigada por tudo, meu coração ficará sempre em Estrela.*

En lo personal, muchas gracias a quienes os habéis mantenido a mi lado, apoyándome, haciendo que no desistiera en el intento y mostrando vuestra fe ciega en mi capacidad, aunque en muchos momentos no lo entenderais. Principalmente a mi madre, a mi hermana y a mi padre, por darme espacio, tener paciencia y cuidar de mi cuando yo no tenía tiempo de hacerlo. A todos mis amigos y amigas, sé que os he dedicado poco tiempo, pero cuando os he necesitado ahí estabais con la mejor de las sonrisas y siempre rodeados de comida rica. Sobre todo, gracias a Elena, Anita y Caroli, por vuestra amistad incondicional y poner la nota de humor en esos momentos de desconcierto, y en mi vida en general.

Gracias al BSR Valladolid y a la FCYLF, por facilitarme las cosas y comprender mis ausencias; y a las enredadas y enredados por enseñarme tanto, y hacer que con cada reto crezcamos en lo profesional pero también en lo personal.

Y al profesor Snyder, gracias por la teoría de la esperanza, por demostrar que los sueños convertidos en objetivos encuentran los caminos y las motivaciones necesarias para conseguirlos. Al menos este ha sido el caso. Pero sobre todo, gracias a quienes intentan crear un futuro mejor, ya que, aunque sólo mejoremos una pequeña parte de nosotros ya estamos contribuyendo a que todo lo que nos rodea mejore.

Seguiría escribiendo, porque siento que estas palabras no son suficientes para demostrar lo agradecida que estoy. Es curioso con lo que me ha costado escribir la tesis y aquí no pararía.

Ya termino, espero que tú que me has ayudado te encuentres reflejado en alguna de estas líneas y que si no es así, sepas que lo siento, pero dímelo porque prometo compensarte. Muchísimas gracias a todas y a todos 😊

TÍTULO: “ACADEMIC HOPE PROGRAM” PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO EN ALUMNADO UNIVERSITARIO: DISEÑO Y VALIDACIÓN

Resumen: El marco teórico que orienta y guía la elaboración del programa de entrenamiento cognitivo-motivacional denominado Academic Hope Program (AHP), para estudiantes universitarios, es, en general, la psicología positiva aplicada a la educación, y, en particular, la teoría de la esperanza de Snyder (2002).

Objetivo de este trabajo es validar la eficacia del AHP en su aplicación a diferentes muestras de alumnado de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Pretende, también, analizar qué momento temporal, dentro del calendario académico universitario, es más propicio para realizar el entrenamiento para que resulte más eficaz.

Se llevaron a cabo dos estudios. En el Estudio 1, 57 estudiantes de segundo a cuarto curso de grado, divididos en dos grupos: el Grupo Experimental C1 recibió el entrenamiento en el primer cuatrimestre; y el Grupo Experimental C2, en el segundo cuatrimestre. En el Estudio 2, 53 estudiantes de primer curso de grado, divididos en: Grupo Experimental, que recibe el entrenamiento en esperanza y Grupo Control, que recibe una intervención placebo.

Las variables evaluadas fueron: Esperanza, Bienestar Psicológico, Autoeficacia General, Inteligencia Emocional, Optimismo, Satisfacción con la vida, Ansiedad y el Rendimiento Académico. Se emplearon diferentes técnicas e instrumentos para su evaluación.

Los resultados señalan que en el Estudio 1, tras el entrenamiento en esperanza, se incrementan los niveles de esperanza e inteligencia emocional, y algo menos en optimismo, satisfacción con la vida y rendimiento académico, a la vez que se observa un ligero descenso de los niveles de ansiedad. Además, se observa que el primer cuatrimestre parece el más adecuado para llevar a cabo dicho entrenamiento. Sin embargo, en el Estudio 2 los datos no son tan concluyentes, y sólo se refleja un aumento en las variables bienestar y satisfacción con la vida y un descenso en los niveles de la ansiedad en el grupo que recibe el entrenamiento frente al que recibe una intervención placebo.

Estos datos implican que se producen efectos tras la aplicación del programa AHP, pero es preciso analizar en profundidad cómo evolucionan a lo largo del tiempo. Otras propuestas de investigación futura serían ampliar la muestra, validarlo en otras titulaciones y/o colectivos e incluso establecer nuevas pautas en su aplicación (como puede ser introducirlos dentro de la docencia reglada) para poder conocer su completo alcance.

Palabras clave: Psicología Positiva, Esperanza, Programa, Rendimiento Académico, Estudiantes Universitarios.

TÍTULO: “ACADEMIC HOPE PROGRAM” PARA MELHORAR O DESEMPENHO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: PROJETO E VALIDAÇÃO

Resumo: O referencial teórico que orienta e guia a elaboração do programa de formação cognitivo-motivacional denominado *Academic Hope Program* (AHP), para estudantes universitários é, em geral, a psicologia positiva aplicada à educação e, em particular, a teoria da esperança de Snyder (2002).

O objetivo deste trabalho é validar a eficácia do AHP, na sua aplicação a diferentes amostras de alunos da Faculdade de Educação e Trabalho Social da Universidade de Valladolid. Pretende também analisar qual o momento temporal, dentro do calendário académico universitário, mais propício para realizar a formação, de modo a tornar-se mais eficaz.

Foram elaborados dois estudos. No Estudo 1, cinquenta e sete (57) estudantes do 2º ao 4º ano, divididos em dois grupos: o Grupo Experimental C1 recebeu a formação no primeiro trimestre, e o Grupo Experimental C2, no segundo trimestre. No Estudo 2, cinquenta e três (53) estudantes do primeiro ano, divididos em: Grupo Experimental, que recebeu a formação em esperança, e o Grupo Controlo que recebeu uma intervenção placebo.

As variáveis avaliadas foram: Esperança, Bem-Estar Psicológico, Autoeficácia Geral, Inteligência Emocional, Otimismo, Satisfação com a Vida, Ansiedade e Rendimento Académico. Foram empregues diferentes técnicas e instrumentos para a sua avaliação.

Os resultados evidenciam que no Estudo 1, depois da formação em esperança, há um aumento nos níveis de esperança e inteligência emocional aumentam, sendo um pouco mais ligeiro no otimismo, satisfação com a vida e rendimento académico. A ansiedade, por sua vez, apresenta uma ligeira diminuição. Observa-se ainda que o primeiro trimestre parece o mais adequado para levar a cabo esta formação. Por outro lado, no Estudo 2 os dados não são tão conclusivos, e só se reflete o aumento das variáveis bem-estar e satisfação com a vida, e uma diminuição nos níveis de ansiedade no grupo que recebe a formação, em relação ao grupo que recebe a intervenção placebo.

Os dados indicam que se produzem efeitos depois da aplicação do programa AHP, mas é necessário analisar de forma aprofundada como evoluem ao longo do tempo. Outras propostas de investigação futura passam por ampliar a amostra, validar o programa em cursos de outras áreas de estudo, ou outros grupos, e mesmo incluir dentro de outros níveis (como poderia ser a introdução dentro da docência formal) para poder conhecer o seu total alcance.

Palavras-Chave: Psicologia Positiva, Esperança, Programa, Rendimento Académico, Estudantes Universitários.

TITLE: "ACADEMIC HOPE PROGRAM" FOR IMPROVE PERFORMANCE IN COLLEGE STUDENTS: DESIGN AND VALIDATION

Abstract: The theoretical framework which orients and guides the elaboration of the cognitive-motivational training program, *Academic Hope Program* (AHP), for university students, is, on the whole, positive psychology applied to education, and, in particular, the Hope Theory by Snyder (2002).

The aim of this project is to validate the efficiency of AHP and its application to different sample groups of students in the School of Social Work and Education at the University of Valladolid. This paper also aims to analyze the most favorable moment to carry out effective training.

Two studies were done. In Study 1, 57 students from second, third, and fourth courses of the degree were divided into two groups: Experimental Group C1 and Experimental Group C2. C1 received training in the first four-month term; and Experimental Group C2 received training in the second four-month term. In Study 2, a group of 53 first-year degree students were divided into an Experimental Group, those who received hope training, and a Control Group, those who received a placebo intervention.

The variables under study were: hope, psychological well-being, general self-sufficiency, emotional Intelligence, optimism, satisfaction with life, anxiety, and academic achievement. Different techniques and instruments were used for the evaluation of such variables.

The results of the study show that in Study 1, after receiving hope training, participants' levels of hope and emotional intelligence increased along side a lesser increase in optimism, satisfaction with life, and academic achievement. At the same time a slight decrease in levels of anxiety was observed. Furthermore, the first four-month term seemed to be the best time to carry out the hope training. However, in Study 2, the data is not as clear and only reflects an increase in the variables of well-being and satisfaction with life, as well as a decrease in anxiety levels in the group that received training, not the group that received the placebo.

The data of this study support that there are repercussions after the implementation of the AHP program, but it is necessary to do more in-depth studies of how those changes evolve over time. Future study proposals would have a larger sample size, would be applied to other degrees and or groups and even establish new ways to implement the training (for example, how to introduce it into the formal curriculum) in order to discover the full potential of this program.

Key words: Positive Psychology, Hope, Program, Academic Achievement, University Studies.

ÍNDICE

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
 PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
<hr/>	
CAPÍTULO 1. PSICOLOGÍA POSITIVA Y EDUCACIÓN	9
1. Psicología Positiva	11
1.1. Antecedentes de la psicología positiva	12
1.2. Definición de psicología positiva	14
1.3. Ámbito de interés de la psicología positiva	15
1.4. Futuro de la psicología positiva	20
2. Las fortalezas personales	21
2.1. Clasificación de las virtudes y fortalezas personales	22
2.2. Instrumentos de medida de las fortalezas personales	28
2.3. Aplicaciones de las fortalezas personales	29
2.4. Perspectiva futura para las fortalezas personales....	30
3. Psicología positiva aplicada a la educación	31
3.1. ¿Qué es la educación positiva?	32
3.2. Estrategias para aplicar la psicología positiva en la educación	34
3.3. Intervenciones de psicología positiva en educación	36
 CAPÍTULO 2. ESPERANZA	 43
1. Evolución del concepto de esperanza	45
2. Teoría de la esperanza	47
3. Definición de esperanza	48

3.1. Objetivos	50
3.2. <i>Pathways</i>	51
3.3. <i>Agency</i>	52
3.4. Obstáculos y emociones	53
4. Modelo de esperanza	55
5. Medida de esperanza	58
5.1. Características de las personas con alta y baja esperanza	59
6. Esperanza y su relación con otros constructos	61
6.1 Optimismo	61
6.2. Bienestar psicológico	65
6.3. Satisfacción con la vida	67
6.4. Autoeficacia	69
6.5. <i>Engagement</i>	72
CAPÍTULO 3. MOTIVACIÓN, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ESPERANZA	77
1. Aprendizaje y motivación	79
2. Motivación académica y rendimiento académico	82
3. Componentes básicos de la motivación académica	85
3.1. Componente de expectativa	87
3.2. Componente de valor	90
3.3. Componente afectivo	95
4. Motivación académica y esperanza	102
CAPÍTULO 4. INTERVENCIÓN EN ESPERANZA	107
1. El desarrollo de la esperanza	109
1.1. Factores importantes en el desarrollo de la esperanza	109
1.2. Desarrollo de la esperanza en la infancia y adolescencia	111
1.3. ¿Y si no se producen las condiciones adecuadas para desarrollar la esperanza	114

2. Características generales de la intervención en esperanza	115
2.1. ¿Qué se debe trabajar?	118
2.2. ¿Qué técnicas se emplean?	119
3. Programas de intervención de la esperanza	120
4. Academic Hope Program: programa de intervención en esperanza para mejorar el rendimiento en alumnado universitario	128

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO	133
1. Objetivos	135
2. Hipótesis	137
3. Método	142
3.1. Participantes	142
3.1.1. <i>Criterios de inclusión y exclusión de la muestra</i>	147
3.1.2. <i>Mortandad experimental en la muestra</i>	149
3.2. Instrumentos	150
3.2.1. <i>Para la recogida de los datos sociodemográficos</i>	150
3.2.2. <i>Para la recogida de los datos relacionados con el bienestar psicológico y el desarrollo personal</i>	150
3.2.3. <i>Para la recogida de los datos sobre el rendimiento académico</i>	162
3.2.4. <i>Para la recogida de los datos de evaluación del programa</i>	166
3.3. Diseño	168
3.4. Procedimiento	174
3.4.1. <i>Primera fase: Diseño del programa</i>	174
3.4.2. <i>Segunda fase: Validación del programa</i>	181

CAPÍTULO 6. RESULTADOS	187
1. Estudio 1 con alumnado de 2º, 3º y 4º de grado	189
1.1. Resultados para las variables relacionadas con el bienestar psicológico y desarrollo personal	193
1.2. Resultados para las variables relacionadas con el rendimiento académico	247
1.3. Resultados de la evaluación del programa	266
2. Estudio 2 con alumnado de 1º de grado	274
2.1. Resultados para las variables relacionadas con el bienestar psicológico y desarrollo personal	275
2.2. Resultados para las variables relacionadas con el rendimiento académico	316
2.3. Resultados de la evaluación del programa	329
3. Resumen de los resultados	337
3.1. Resumen de resultados del Estudio 1 con alumnado de 2º, 3º y 4º de grado	337
3.2. Resumen de resultados del Estudio 2 con alumnado de 1º de grado	341
CAPÍTULO 7. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	345
1. Discussão	347
1.1. Estudo 1 com os alunos dos 2º, 3º e 4º anos	347
1.2. Estudo 2 com os alunos do 1º ano	366
2. Conclusões, limitações e perspectivas futuras	372
2.1. Conclusões	372
2.2. Limitações do estudo	374
2.3. Linhas de investigação futuras	377
2.3.1. <i>Contributos da investigação</i>	377
2.3.2. <i>Futuras linhas de investigação</i>	378
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	381

ANEXOS

	Página
Anexo 1: Hoja de recogida de información de los datos sociodemográficos	411
Anexo 2: Instrumentos de evaluación de los datos de bienestar y desarrollo personal	415
Anexo 3: Versión inglesa de Snyder (2000) y versión española de la adaptación de Galiana, Oliver, Sancho y Tomás (2014) para la Escala de Disposición hacia la Esperanza (Dispositional Hope Scale DHS)	445
Anexo 4: Hoja de evaluación del programa realizado	449
Anexo 5: Programa Academic Hope Program	453
Anexo 6: Autorización para la obtención de datos de rendimiento académico	489
Anexo 7: Cartel realizado para la captación de alumnado para el Estudio 1	493
Anexo 8: Consentimiento informado	497
Anexo 9: Compromiso firmado	501
Anexo 10: Diseño del Curso Introducción a la Psicología Positiva	505
Anexo 11: Ejemplo del documento que certifica la realización del curso para el grupo control del Estudio 2	509
Anexo 12: Descriptivos empleados para la estandarización de las variables y reducción del efecto de la titulación para el Estudio 1 con alumnado de 2º, 3º y 4º de grado	513
Anexo 13: Evaluación del programa del Estudio 1 con alumnado de 2º, 3º y 4º de grado : resultados del apartado de observaciones	519

Anexo 14:	Descriptivos empleados para la estandarización de las variables y reducción del efecto de la titulación para el Estudio 2 con alumnado de 1º de grado	523
Anexo 15:	Evaluación del programa del Estudio 1 con alumnado de 1º de grado : resultados del apartado de observaciones	529
Anexo 16:	Capítulo 7: Discusión y conclusiones (Versión en castellano)	533

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Esquema de las relaciones entre los componentes y elementos de la Teoría de la Esperanza (Snyder, 2002) ...	56
Figura 2. Variables personales y contextuales más relevantes que influyen en la motivación del estudiante (Bacete y Betoret, 2000)	82
Figura 3. Componentes de la motivación académica (Adaptación de Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez y González Pienda, 2007)	86
Figura 4. Posible relación entre los componentes de la motivación académica y los componentes de la Teoría de la Esperanza	104
Figura 5. Distribución de la muestra según el género	142
Figura 6. Distribución de la muestra según la variable titulación ...	143
Figura 7. Distribución de la muestra según la variable curso	143
Figura 8. Distribución según el grupo de estudio	144
Figura 9. Distribución de las causas de abandono del curso	149
Figura 10. Primer estudio de comprobación del programa con alumnado de 2º, 3º y 4º de grado	169
Figura 11. Segundo estudio de comprobación del programa con alumnado de 1º de grado	170
Figura 12. Variables relacionadas con el entrenamiento incluidas en el diseño	171
Figura 13. Variables sociodemográficas incluidas en el diseño	172
Figura 14. Variables relacionadas con el bienestar y desarrollo personal incluidas en el diseño	172
Figura 15. Variables relacionadas con el rendimiento académico incluidas en el diseño	173
Figura 16. Variables relacionadas con la satisfacción hacia el programa	173

Figura 17. Características del programa Academic Hope Program ...	176
Figura 18. Ejemplo de diapositivas empleadas en la Sesión 2 del AHP	180
Figura 19. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable <i>pathways</i> en el Estudio 1	194
Figura 20. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable <i>agency</i> en el Estudio 1	197
Figura 21. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable esperanza (<i>hope</i>) en el Estudio 1	201
Figura 22. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 1	206
Figura 23. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable bienestar material en el Estudio 1	209
Figura 24. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable autoeficacia general en el Estudio 1	213
Figura 25. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable atención emocional en el Estudio 1	218
Figura 26. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable claridad emocional en el Estudio 1	221
Figura 27. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable reparación de emociones en el Estudio 1	225
Figura 28. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable optimismo en el Estudio 1	230
Figura 29. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 1	234
Figura 30. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable ansiedad estado en el Estudio 1	239
Figura 31. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 1	243
Figura 32. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable rendimiento en el Estudio 1	249
Figura 33. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable éxito en el Estudio 1	254

Figura 34. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable calificación media en el Estudio 1	258
Figura 35. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable nota media en el Estudio 1	262
Figura 36. Interés del curso en el Estudio 1	267
Figura 37. Nivel de aprendizaje en el Estudio 1	268
Figura 38. Mejoras hacia el curso en el Estudio 1	269
Figura 39. Interés de las actividades en el Estudio 1	270
Figura 40. Duración de las sesiones en el Estudio 1	271
Figura 41. Duración del curso en el Estudio 1	272
Figura 42. Grado de recomendación en el Estudio 1	273
Figura 43. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable <i>pathways</i> en el Estudio 2	276
Figura 44. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable <i>agency</i> en el Estudio 2	278
Figura 45. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable esperanza (<i>hope</i>) en el Estudio 2	281
Figura 46. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 2	285
Figura 47. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable bienestar material en el Estudio 2	287
Figura 48. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable autoeficacia general en el Estudio 2	290
Figura 49. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable atención emocional en el Estudio 2	294
Figura 50. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable claridad emocional en el Estudio 2	296
Figura 51. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable reparación de emociones en el Estudio 2	299
Figura 52. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable optimismo en el Estudio 2	302
Figura 53. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 2	305

Figura 54. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable ansiedad estado en el Estudio 2	308
Figura 55. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 2	313
Figura 56. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable rendimiento en el Estudio 2	318
Figura 57. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable éxito en el Estudio 2	321
Figura 58. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable calificación media en el Estudio 2	324
Figura 59. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable nota media en el Estudio 2	327
Figura 60. Interés del curso en el Estudio 2	330
Figura 61. Nivel de aprendizaje en el Estudio 2	331
Figura 62. Mejoras hacia el curso en el Estudio 2	332
Figura 63. Interés de las actividades en el Estudio 2	333
Figura 64. Duración de las sesiones en el Estudio 2	334
Figura 65. Duración del curso en el Estudio 2	335
Figura 66. Grado de recomendación en el Estudio 2	336

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Principales tipos de objetivos de la Teoría de la Esperanza (Snyder, 2002)	51
Tabla 2. Características de las personas con alta y baja esperanza (adaptado de Snyder et al., 2006)	60
Tabla 3. Taxonomía tridimensional de las Emociones Académicas (Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry, 2007)	97
Tabla 4. Comparación de las muestras de los grupos del Estudio 1 ..	146
Tabla 5. Comparación de las muestras de los grupos del Estudio 2...	148
Tabla 6. Instrumentos incluidos en el cuestionario para la recogida de los datos relacionados con el bienestar psicológico y el desarrollo personal	151
Tabla 7. Actividades de bienvenida y de despedida de las sesiones del programa AHP	177
Tabla 8. Contenidos, actividades y tareas para el trabajo sobre esperanza de las diferentes sesiones del programa AHP ...	179
Tabla 9. Resumen de la estructura general de los resultados para cada variable	192
Tabla 10. Descriptivos de la variable <i>pathways</i> en el Estudio 10	193
Tabla 11. ANOVA con medidas repetidas para la variable <i>pathways</i> en el Estudio 1	194
Tabla 12. Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable <i>pathways</i> en el Estudio 1	195
Tabla 13. Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable <i>pathways</i> en el Estudio 1	196
Tabla 14. Descriptivos para la variable <i>agency</i> en el Estudio 1	197

Tabla 15.	ANOVA con medidas repetidas para la variable <i>agency</i> en el Estudio 1	198
Tabla 16.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable <i>agency</i> en el Estudio 1	199
Tabla 17.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable <i>agency</i> en el Estudio 1	200
Tabla 18.	Descriptivos de la variable esperanza (<i>hope</i>) en el Estudio 1	201
Tabla 19.	ANOVA con medidas repetidas para la variable esperanza (<i>hope</i>) en el Estudio 1	202
Tabla 20.	Estimación de las medias de los efectos significativos para la variable esperanza (<i>hope</i>) en el Estudio 1	203
Tabla 21.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable esperanza (<i>hope</i>) en el Estudio 1	203
Tabla 22.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable esperanza (<i>hope</i>) en el Estudio 1	203
Tabla 23.	Descriptivos de la variable bienestar psicológico subjetivo en el estudio 1	205
Tabla 24.	ANOVA con medidas repetidas para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 1	206
Tabla 25.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 1	207
Tabla 26.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 1	208
Tabla 27.	Descriptivos de la variable bienestar material en el Estudio 1	209

Tabla 28.	ANOVA con medidas repetidas para la variable bienestar material en el Estudio 1	210
Tabla 29.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar material en el Estudio 1	211
Tabla 30.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar material en el Estudio 1	211
Tabla 31.	Descriptivos de la variable autoeficacia general en el Estudio 1	213
Tabla 32.	ANOVA con medidas repetidas para la variable autoeficacia general en el Estudio 1	214
Tabla 33.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable autoeficacia general en el Estudio 1	215
Tabla 34.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable autoeficacia general en el Estudio 1	216
Tabla 35.	Descriptivos de la variable atención emocional en el Estudio 1	217
Tabla 36.	ANOVA con medidas repetidas para la variable atención emocional en el Estudio 1	218
Tabla 37.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable atención emocional en el Estudio 1	219
Tabla 38.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable atención emocional en el Estudio 1	220
Tabla 39.	Descriptivos de la variable claridad emocional en el Estudio 1	221
Tabla 40.	ANOVA con medidas repetidas para la variable claridad emocional en el Estudio 1	222
Tabla 41.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable claridad emocional en el Estudio 1	223

Tabla 42.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable claridad emocional en el Estudio 1	223
Tabla 43.	Descriptivos de la variable reparación de emociones en el Estudio 1	224
Tabla 44.	ANOVA con medidas repetidas para la variable reparación de emociones en el Estudio 1	225
Tabla 45.	Estimación de las medias de los efectos significativos para la variable reparación de emociones en el Estudio 1	226
Tabla 46.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable reparación de emociones en el Estudio 1 ..	227
Tabla 47.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable reparación de emociones en el Estudio 1	228
Tabla 48.	Descriptivos de la variable optimismo en el Estudio 1	229
Tabla 49.	ANOVA con medidas repetidas para la variable optimismo en el Estudio 1	231
Tabla 50.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable optimismo en el Estudio 1	231
Tabla 51.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable optimismo en el Estudio 1	232
Tabla 52.	Descriptivos de la variable satisfacción con la vida en el Estudio 1	234
Tabla 53.	ANOVA con medidas repetidas para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 1	235
Tabla 54.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 1	236
Tabla 55.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 1	237

Tabla 56.	Descriptivos de la variable ansiedad estado en el Estudio 1	239
Tabla 57.	ANOVA con medidas repetidas para la variable ansiedad estado en el Estudio 1	240
Tabla 58.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad estado en el Estudio 1	241
Tabla 59.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad estado en el Estudio 1	241
Tabla 60.	Descriptivos de la variable ansiedad rasgo en el Estudio 1 .	242
Tabla 61.	ANOVA con medidas repetidas para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 1	243
Tabla 62.	Estimación de las medias de los efectos significativos para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 1	244
Tabla 63.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 1	245
Tabla 64.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 1	246
Tabla 65.	Contingencias entre los grupos de estudio y las titulaciones que cursan los participantes en el Estudio 1	247
Tabla 66.	Descriptivos de la variable rendimiento en el Estudio 1	249
Tabla 67.	ANOVA con medidas repetidas para la variable rendimiento en el Estudio 1	250
Tabla 68.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable rendimiento en el Estudio 1	251
Tabla 69.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable rendimiento en el Estudio 1	252
Tabla 70.	Descriptivos de la variable éxito en el Estudio 1	253

Tabla 71.	ANOVA con medidas repetidas para la variable éxito en el Estudio 1	254
Tabla 72.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable éxito en el Estudio 1	255
Tabla 73.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable éxito en el Estudio 1	256
Tabla 74.	Descriptivos de la variable calificación media en el Estudio 1	258
Tabla 75.	ANOVA con medidas repetidas para la variable calificación media en el Estudio 1	259
Tabla 76.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable calificación media en el Estudio 1	260
Tabla 77.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable calificación media en el Estudio 1	260
Tabla 78.	Descriptivos de la variable nota media en el Estudio 1	261
Tabla 79.	ANOVA con medidas repetidas para la variable nota media en el Estudio 1	263
Tabla 80.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable nota media en el Estudio 1	264
Tabla 81.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable nota media en el Estudio 1	265
Tabla 82.	Descriptivos de la variable <i>pathways</i> en el Estudio 2	276
Tabla 83.	ANOVA con medidas repetidas para la variable <i>pathways</i> en el Estudio 2	277
Tabla 84.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable <i>pathways</i> en el Estudio 2	277

Tabla 85.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable <i>pathways</i> en el Estudio 2	278
Tabla 86.	Descriptivos de la variable <i>agency</i> en el Estudio 2	278
Tabla 87.	ANOVA con medidas repetidas para la variable <i>agency</i> en el Estudio 2	279
Tabla 88.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable <i>agency</i> en el Estudio 2	280
Tabla 89.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable <i>agency</i> en el Estudio 2	280
Tabla 90.	Descriptivos de la variable esperanza (<i>hope</i>) en el Estudio 2	281
Tabla 91.	ANOVA con medidas repetidas para la variable esperanza (<i>hope</i>) en el Estudio 2	282
Tabla 92.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable esperanza (<i>hope</i>) en el Estudio 2	283
Tabla 93.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable esperanza (<i>hope</i>) en el Estudio 2	283
Tabla 94.	Descriptivos de la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 2	284
Tabla 95.	ANOVA con medidas repetidas para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 2	285
Tabla 96.	Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 2	286
Tabla 97.	Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 2	286

Tabla 98. Descriptivos de la variable bienestar material en el Estudio 2	287
Tabla 99. ANOVA con medidas repetidas para la variable bienestar material en el Estudio 2	288
Tabla 100. Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar material en el Estudio 2	288
Tabla 101. Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar material en el Estudio 2	289
Tabla 102. Descriptivos de la variable autoeficacia general en el Estudio 2	290
Tabla 103. ANOVA con medidas repetidas para la variable autoeficacia general en el Estudio 2	291
Tabla 104. Estimación de las medias de los efectos significativos para la variable autoeficacia general en el Estudio 2	291
Tabla 105. Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable autoeficacia general en el Estudio 2	292
Tabla 106. Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable autoeficacia general en el Estudio 2	292
Tabla 107. Descriptivos de la variable atención emocional en el Estudio 2	293
Tabla 108. ANOVA con medidas repetidas para la variable atención emocional en el Estudio 2	294
Tabla 109. Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable atención emocional en el Estudio 2	295
Tabla 110. Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable atención emocional en el Estudio 2	295

Tabla 111. Descriptivos de la variable claridad emocional en el Estudio 2	296
Tabla 112. ANOVA con medidas repetidas para la variable claridad emocional en el Estudio 2	297
Tabla 113. Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable claridad emocional en el Estudio 2	298
Tabla 114. Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable claridad emocional en el Estudio 2	298
Tabla 115. Descriptivos de la variable reparación de emociones en el Estudio 2	299
Tabla 116. ANOVA con medidas repetidas para la variable reparación de emociones en el Estudio 2	300
Tabla 117. Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable reparación de emociones en el Estudio 2 ..	300
Tabla 118. Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable reparación de emociones en el Estudio 2	301
Tabla 119. Descriptivos de la variable optimismo en el Estudio 2	302
Tabla 120. ANOVA con medidas repetidas para la variable optimismo en el Estudio 2	303
Tabla 121. Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable optimismo en el Estudio 2	303
Tabla 122. Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable optimismo en el Estudio 2	304
Tabla 123. Descriptivos de la variable satisfacción con la vida en el Estudio 2	305
Tabla 124. ANOVA con medidas repetidas para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 2	306

Tabla 125. Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 2	306
Tabla 126. Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 2	307
Tabla 127. Descriptivos de la variable optimismo en el Estudio 2	309
Tabla 128. ANOVA con medidas repetidas para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 2	309
Tabla 129. Estimación de las medias de los efectos significativos para la variable ansiedad estado en el Estudio 2	310
Tabla 130. Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad estado en el Estudio 2	311
Tabla 131. Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad estado en el Estudio 2	311
Tabla 132. Descriptivos de la variable ansiedad rasgo en el Estudio 2 .	312
Tabla 133. ANOVA con medidas repetidas para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 2	313
Tabla 134. Estimación de las medias de los efectos significativos para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 2	314
Tabla 135. Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 2	315
Tabla 136. Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 2	315
Tabla 137. Contingencias entre los grupos de estudio y las titulaciones que cursan los participantes en el Estudio 2	317
Tabla 138. Descriptivos de la variable rendimiento estandarizada por titulación en el Estudio 2	318

Tabla 139. ANOVA con medidas repetidas para la variable rendimiento en el Estudio 2	319
Tabla 140. Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable rendimiento en el Estudio 2	319
Tabla 141. Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable rendimiento en el Estudio 2	320
Tabla 142. Descriptivos de la variable éxito estandarizada por titulación en el Estudio 2	321
Tabla 143. ANOVA con medidas repetidas para la variable éxito en el Estudio 2	322
Tabla 144. Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable éxito en el Estudio 2	322
Tabla 145. Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable éxito en el Estudio 2	323
Tabla 146. Descriptivos de la variable calificación media estandarizada por titulación en el Estudio 2	324
Tabla 147. ANOVA con medidas repetidas para la variable calificación media en el Estudio 2	325
Tabla 148. Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable calificación media en el Estudio 2	325
Tabla 149. Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable calificación media en el Estudio 2	326
Tabla 150. Descriptivos de la variable nota media estandarizada por titulación en el Estudio 2	326
Tabla 151. ANOVA con medidas repetidas para la variable nota media en el Estudio 2	327
Tabla 152. Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable nota media en el Estudio 2	328

Tabla 153. Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable nota media en el Estudio 2	328
Tabla 154. Resumen de las Hipótesis Específicas que conforman la Hipótesis General 1 del Estudio 1	348
Tabla 155. Resumen de las Hipótesis Específicas que conforman la Hipótesis General 2 del Estudio 1	356
Tabla 156. Resumen de las Hipótesis Específicas que conforman la Hipótesis General del Estudio 2	366

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual se hace cada vez más evidente la necesidad de un desarrollo íntegro de la persona. Desde los medios de comunicación, son frecuentes los mensajes relacionados el cuidado de nuestro bienestar personal y la necesidad de alcanzar la felicidad en la vida. Pero también, con la exigencia de ser productivos y triunfar profesionalmente. Este éxito, se suele asentar en la base de establecer objetivos y conseguirlos, y así promocionar en la carrera profesional.

Sin embargo, desde el sistema educativo actual, se incide más en el aprendizaje y la evaluación de estrategias cognitivas que vienen establecidas, y no es hasta el periodo universitario o en los ciclos formativos, donde se plantean competencias más relacionadas con el ámbito laboral. Competencias, que en la mayoría de los casos ayudan al crecimiento personal, lo que repercute en el bienestar en general.

Se produce a su vez, desde el ámbito académico, una creciente preocupación por el nivel de motivación y por el rendimiento del alumnado. Existiendo múltiples intervenciones que pretenden aumentar la eficacia del estudio para obtener así mejores resultados, pero obviando el bienestar personal.

La Psicología Positiva ofrece herramientas para trabajar múltiples competencias que además de elevar este rendimiento académico, van a incidir en el desarrollo personal de quienes participan, produciendo una mejora en múltiples áreas de su vida.

En concreto, la fortaleza personal de la esperanza, es un gran ejemplo de ello. Entendida esta, como un proceso de establecimiento y

logro de objetivos, que tiene en cuenta componentes cognitivos y motivacionales, que se encuentran influidos por las diferentes emociones que se experimentan a lo largo de dicho proceso. Además, los estudios indican que la esperanza es un gran indicador del éxito en diferentes ámbitos, en el académico, en el laboral y en el personal. Pero, lo más interesante, es que existen estrategias para desarrollar y mejorar la esperanza en las personas.

Teniendo en cuenta que esta tesis nace de observar a los universitarios y universitarias en las aulas, dónde la mayoría no manifiesta apenas ilusión por los aprendizajes; cuya meta es aprobar pero no se organizan en el estudio y en la realización de trabajos, porque no se planifican o no saben planificarse; cuyo futuro se basa en el aquí y ahora, porque han dejado o no han aprendido a soñar y a establecerse metas personales; y cuyos valores en la vida se basan en obtener placeres a corto plazo favoreciendo el bienestar hedónico en decremento del eudaimónico; pero que, cuando se les aporta información y estrategias alternativas para trabajar su rendimiento y bienestar, y se insta a que las introduzcan en sus vidas y las practiquen, son bien recibidas apareciendo un cambio en su actitud.

Estas experiencias dan como resultado la necesidad de intervenir con este colectivo con el objetivo de mejorar su rendimiento académico a la vez de incrementar su bienestar y desarrollo personal. Por tanto, y de acuerdo a lo planteado anteriormente, la esperanza se convierte en un gran facilitador para conseguirlo, ya que reúne los requisitos apropiados para poder elaborar un programa que logre este objetivo.

Entre los requisitos de la esperanza que destacan se encuentran los siguientes:

- Es aplicable a todos los ámbitos que engloba la universidad: académico, laboral y personal.
- Establece una perspectiva de futuro, lo que permite el progreso y la evolución, y esto lo consigue a través de los objetivos, eje central del proceso.
- Considera tanto componentes cognitivos como motivacionales.
- Tiene en cuenta a la emociones durante todo el proceso.
- Es modificable y se puede incrementar a través de la aplicación de una serie de estrategias que son susceptibles de ser enseñadas y aprendidas.
- Incrementa principalmente el bienestar eudaimónico.
- Presenta relaciones con otros constructos pertenecientes a la psicología positiva prediciéndolos y/o potenciándolos.

Por tanto, se decide elaborar el programa “*Academic Hope Program*” basado en la teoría de la esperanza y destinado al alumnado universitario, que es preciso validarle para establecer si se producen efectos tanto en el rendimiento académico como en el bienestar y desarrollo personal del alumnado que es entrenado en él, lo que origina el presente trabajo.

Esta investigación se estructura en siete capítulos divididos en dos partes: marco teórico y estudio empírico. La primera parte, compuesta por cuatro capítulos, recoge el marco teórico dentro del cual se engloba este estudio, y permite establecer las bases y la fundamentación que son

necesarias para comprender el desarrollo de la segunda parte, la empírica, compuesta por tres capítulos.

En el Capítulo 1 se comienza con una aproximación al concepto y evolución de la psicología positiva. Se exponen sus principales centros de interés, optando por desarrollar aquel que tiene relación directa con este trabajo, las fortalezas personales. Para terminar el apartado, se establece cómo la psicología positiva se aplica a la educación, y aparece lo que se ha denominado educación positiva. Se define este nuevo ámbito de actuación y se finaliza haciendo una revisión de las principales estrategias e intervenciones de la psicología positiva en este ámbito, el educativo.

El Capítulo 2, está destinado a la Esperanza. Se repasa brevemente como ha ido evolucionando su concepción, hasta la formulación de la teoría de la esperanza de Snyder, que le llevó a una “nueva” esperanza concretizada en su modelo cognitivo-motivacional de esperanza (Snyder 2002). Se incide en su definición y en sus componentes, así como en su medición, y se establecen las características de las personas con alta y baja esperanza y sus implicaciones para la vida. Para finalizar, se planea la relación que tiene la esperanza con otros constructos de la psicología positiva, conociendo sus similitudes pero también sus diferencias.

El Capítulo 3, aborda la importancia de la motivación en el rendimiento académico y su relación con la esperanza. En el aprendizaje es necesario *poder* (variables cognitivas) y *querer* (variables motivacionales). Esto, ha llevado a establecer una línea de investigación que comenzó prestando interés a la interacción cognición-motivación para luego ir evolucionado en su manera de comprender el aprendizaje, hasta que finalmente aparece lo que se denomina como motivación académica.

En este apartado se define, qué es motivación académica, se la relaciona con el rendimiento académico y se presta interés a los componentes que la forman. En último lugar, se establece la posible relación entre motivación académica y esperanza, así como entre sus componentes.

El Capítulo 4, recoge todo lo relacionado con el entrenamiento en esperanza. Se parte de cómo se produce el desarrollo natural de la esperanza a lo largo del ciclo vital, y qué puede ocurrir si no se producen las condiciones necesarias para desarrollarla. Para posteriormente, conocer las características generales que debe poseer el entrenamiento en esperanza y hacer un recorrido por los principales programas de entrenamiento en esperanza llevados a cabo. Todo ello, sirvió de base para la creación del *“Academic Hope Program”*.

En el Capítulo 5, comienza el desarrollo del estudio empírico. En primer lugar, se establecen los objetivos y las hipótesis planteadas en la investigación. En segundo lugar, se desarrolla la metodología empleada en el proceso. Aquí, se describen los participantes, los instrumentos, el diseño y el procedimiento. En este apartado se determina como ha sido el diseño del programa y su validación, para lo cual se han realizado dos estudios: el Estudio 1, formado por alumnado de 2º, 3º y 4º curso de grado; y el Estudio 2, por alumnado de 1º de grado, los cuales guían la estructura de los siguientes capítulos.

En el Capítulo 6, se exponen los resultados obtenidos. Estos se operativizan en dos apartados, uno para cada estudio realizado, y se termina con un tercer apartado que recoge de manera resumida los principales resultados hallados en ambos.

En el Capítulo 7, se procede a la discusión y las conclusiones. Se parte de las hipótesis planteadas para los dos estudios y de los objetivos de la presente investigación para establecer una discusión de los resultados obtenidos y llegar a una serie de conclusiones que se pueden obtener del trabajo presentado. También se establecen las limitaciones de este estudio, así como sus aportaciones y sus posibles futuras líneas de investigación.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas que han servido de base, orientado y guiado lo expuesto y, a continuación, los anexos, que contienen los instrumentos, materiales y documentos utilizados, la descripción del programa "*Academic Hope Program*", así como de la intervención placebo empleada en el Estudio 2, y la versión en castellano del Capítulo 7.

Antes de comenzar con el desarrollo de la tesis, aclarar que se ha procurado hacer un "uso no sexista del lenguaje", sin embargo, en algunas ocasiones para agilizar la lectura se ha optado por el uso del masculino en aquellos términos y expresiones que admiten ambos géneros.

PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

PSICOLOGÍA POSITIVA Y EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1. PSICOLOGÍA POSITIVA Y EDUCACIÓN

La psicología positiva constituye el marco teórico más amplio del que parte el presente trabajo. Por lo que en este primer capítulo, se aborda éste área de conocimiento desde sus orígenes hasta sus principales campos de estudio, para terminar centrándose en su aplicación en la educación, surgiendo lo que se conoce con el nombre de educación positiva.

1. PSICOLOGÍA POSITIVA

La psicología positiva es el estudio de las fortalezas humanas positivas, las motivaciones, las virtudes y el comportamiento, con el objetivo de entenderlas y saber optimizar estas cualidades en la vida de las personas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon, 2009).

Surge en 1998 gracias a Martin Seligman, uno de los científicos más relevantes en el campo de la psicología por sus estudios sobre la indefensión aprendida. En este año fue elegido presidente de la American Psychological Association (APA), y formuló su famoso discurso en el que abogaba por un cambio en el “centro y atención” de la psicología, dónde apremiaba a que esta disciplina se ocupase nuevamente de aquellos temas olvidados tras la segunda guerra mundial: hacer que las vidas de las personas sean más productivas y plenas e identificar y desarrollar el

talento y la inteligencia de las personas (Seligman, 1999; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Vera, 2006)

A partir de aquí, se han iniciado nuevas investigaciones, nuevos estudios y nuevos trabajos en un área aún por descubrir. Se ha conseguido dirigir nuestra atención hacia una parte de la conducta y de la vida humana que, desde luego, en el panorama general de la psicología estaba infrarrepresentada (Avia, 2006).

1.1. Antecedentes de la psicología positiva

La psicología positiva tiene un corto pasado pero una larga historia (Peterson 2006; Hervás, 2009). Es cierto que existen razones históricas por la que la psicología se ha centrado principalmente en los aspectos negativos del ser humano, aunque esto no siempre fue así.

Seligman y Csikszentmihalyi (2000) señalan que cuando las culturas se enfrentan a amenazas militares, la escasez de bienes, la pobreza o la inestabilidad, es más natural que se centren en temas relacionados con la defensa y el control de daños. Sin embargo, las culturas pueden dirigir su atención a la creatividad, la virtud y las cualidades más elevadas en la vida cuando se encuentran en situaciones estables, prósperas y en paz. Atenas en el siglo quinto antes de Cristo, Florencia en el siglo quince y la Inglaterra Victoriana son ejemplos de culturas que se centraron en las cualidades positivas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002).

Si nos centramos en ámbitos estudiados por la psicología positiva, como pueden ser el estudio del bienestar y la vida satisfactoria, deberemos remontarnos a la época de la Grecia clásica. Aristóteles, por

ejemplo, escribió en profundidad sobre la eudaimonia (i.e., felicidad o plenitud) y sobre cómo la vida virtuosa podía ser la vía para llegar a ella (Hervás, 2009).

Si reflexionamos sobre la historia de la propia psicología, el referente más destacado es el movimiento humanista. En los años 60, sus autores con Abraham Maslow y Carl Rogers a la cabeza, “recuperaron una visión positiva del ser humano frente a las visiones reduccionistas propuestas por las dos marcadamente pesimistas corrientes dominantes de la época: el conductismo y el psicoanálisis” (Hervás, 2009, p. 25). Desgraciadamente, la psicología humanista no se ha visto acompañada de una base empírica sólida y ha dado lugar a una inmensa cantidad de movimientos de autoayuda dudosos y poco fiables (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Vera, 2006).

Pero existen otros muchos autores y autoras que con sus investigaciones han realizado aportaciones valiosas para el entendimiento de los aspectos positivos de la experiencia humana. Entre ellos Cecilia (2005) destaca a Jahoda, Rotter, Allport, Rogers, Bandura, Antonovsky, Frankl y, Millon y Davis. Hervás (2009) señala además a Sternberg, Gardner, Ryff y Diener. Todos estos autores y otros muchos, comenzaron sus trabajos antes del inicio formal de la Psicología Positiva y sus líneas de investigación y sus aportaciones para el entendimiento del bienestar humano, entre otras cosas, han sido fuente de inspiración para este nuevo movimiento.

1.2. Definición de psicología positiva

De acuerdo con una de las figuras más representativas de este enfoque *“la psicología positiva es el estudio científico de lo que va bien en la vida, desde el nacimiento hasta la muerte y en todos los pasos intermedios... y toma en serio todas aquellas cosas de la vida que hacen que ésta sea más valiosa de vivir”* (Peterson, 2006, p. 4).

Así pues, la psicología positiva nace con el objetivo de iniciar un cambio en el enfoque de la psicología, desde sólo la preocupación en la reparación de las peores cosas en la vida hasta la construcción de cualidades positivas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002).

La idea que intenta transmitir este nuevo enfoque nos la expone Seligman (2002) de la siguiente manera:

“La psicología no es sólo el estudio de la enfermedad, la debilidad y el daño, sino también es el estudio de la fuerza y la virtud. El tratamiento no es sólo arreglar lo que está mal, sino también es la construcción de lo que es correcto. La psicología no es sólo acerca de la enfermedad o la salud, sino también es sobre el trabajo, la educación, el conocimiento, el amor, el crecimiento y la diversión. Y en la búsqueda de lo que es mejor, la psicología positiva no responde a una ilusión, a un autoengaño, o a un movimiento oportunista, sino que trata de adaptarse a través del método científico a los problemas específicos que presenta el comportamiento humano en toda su complejidad (p. 4).”

Sobre la evolución de la psicología positiva se ha de destacar su transformación desde una ciencia básica hacia una ciencia aplicada (Biswas-Diener, 2008). Por tanto, la psicología positiva no sólo va a utilizar

el método científico para entender y mejorar los aspectos positivos de la vida (Carr, 2011) sino que se constituye también como un enfoque aplicado para el funcionamiento óptimo del ser humano (Biswas-Diener, 2008). Esto, va a implicar que exista un gran abanico de temas de estudio y complejas áreas para investigar, lo que va a hacer que aparezcan distintas dimensiones dentro del enfoque de la psicología positiva.

1.3. Ámbito de interés de la psicología positiva

En un principio Seligman y Csikszentmihalyi (2000) en su definición de psicología positiva plantearon la existencia de tres bloques principales de estudio. El primero de ellos, concernía a lo que denominaron experiencias positivas, que reúne todos aquellos estudios centrados en el bienestar psicológico, felicidad, satisfacción con la vida, emociones positivas... El segundo se centró en el tema de la personalidad positiva, se abogaba por investigar qué es lo que diferencia a aquellos individuos felices de los que no lo son, toda esta corriente derivó en el estudio de los rasgos positivos o fortalezas personales. El tercer bloque, es lo que actualmente se denomina el estudio de las organizaciones positivas, cuya contribución consistiría en reflejar a aquellas personas y experiencias dentro de un contexto social, teniendo en cuenta las características que configuran y determinan a las comunidades e instituciones positivas.

Posteriormente, Seligman (2002), en su libro *La auténtica felicidad* corroboraría esta definición pero denominaría al primer bloque como emociones positivas. Así pues, el enfoque del estudio de lo positivo se puede entender desde diferentes unidades de análisis (individual y

comunitario) y diferentes contenidos (bienestar y fortalezas) (Vázquez, 2009).

Sin embargo, estos tres bloques iniciales de estudio, que agrupaban la mayoría de las investigaciones que se estaban realizando dentro de la psicología positiva se han visto sobrepasados por la amplitud de nuevos trabajos y perspectivas que han hecho que se incluyan nuevos ámbitos en esta distribución, como son las relaciones positivas (Peterson, 2006) y la vertiente aplicada de la psicología positiva (Hervás, 2009).

Por tanto, se establecen cinco dimensiones de estudio: experiencias positivas (que incluiría los estudios sobre el bienestar psicológico y emociones positivas), rasgos positivos, organizaciones positivas, relaciones positivas y psicología positiva aplicada.

No obstante, aunque estas dimensiones están claras, cuando se aborda el estudio del bienestar o la felicidad (considerado por muchos autores como tema central de este movimiento) se encuentra que uno de los caminos empleados es contestando a la pregunta ¿Qué hace que una vida sea plena? Según Seligman (2002) existen tres rutas para alcanzar una vida plena: la vida placentera, la vida comprometida y la vida significativa.

La primera ruta, vida placentera (*pleasant life*), está directamente vinculada a las emociones positivas. Probablemente es la vía hacia la felicidad más comúnmente conocida y está ligada a la doctrina del hedonismo de Epicuro, que mantiene que nuestra obligación moral fundamental es maximizar nuestras experiencias placenteras (Peterson, Park y Seligman, 2005). Por tanto, la felicidad consistiría en tener el mayor número de emociones positivas y momentos felices a lo largo de la vida. El objetivo sería experimentar emociones positivas, centradas

principalmente en los placeres de tipo sensorial y emocional, que tienden a ser momentáneos, efímeros y dependientes de circunstancias externas (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010).

Para poder experimentar las emociones positivas con más intensidad se han desarrollado herramientas para vivir los momentos presentes de manera más genuina, de las cuales destacan el “savoring” o saboreo y el “mindfulness” o atención plena. La primera de ellas, el saboreo, se basa en deleitar las experiencias a través de los sentidos, disfrutando de manera activa las experiencias positivas; mientras que la segunda, la atención plena, es algo más amplio que no se aplica únicamente a lo positivo (Arguís et al., 2010). La atención plena es una “actitud permanente de consciencia y calma que nos permite vivir plenamente en el momento presente” (Arguís et al., 2010, p. 25); es un estado mental que intenta evitar los automatismos y hacer conscientes a las personas de sus pensamientos, emociones, acciones y sensaciones para poder vivir plenamente.

Sin embargo, poder alcanzar la felicidad solo a través de la vida placentera va a ser difícil ya que:

- Aproximadamente el 50% del nivel de felicidad de una persona depende de su “valor de referencia” determinado genéticamente (Lyubomirsky, 2008). Esto significa, que la mitad de la felicidad está establecida por los genes y es un punto de referencia al cual siempre se regresa, incluso después de grandes infortunios o éxitos.
- Existe lo que se denomina “adaptación hedónica” (Seligman, 2002; Lyubomirsky, 2008), esto es, que las personas se habitúan rápidamente a las emociones positivas, por lo que necesitan

incrementarlas de forma gradual, hasta que se llega a un punto donde aumentarlas ya no causa una mayor felicidad. Este mecanismo de habituación también ocurre con los contratiempos o eventos estresantes, después de un tiempo se produce un adaptación y se regresa al “valor de referencia de felicidad”.

La segunda ruta que se planteaba era la vida comprometida (*engaged life*). Esta vida comprometida se correspondería a la tradición eudaimónica de Aristóteles, dónde la verdadera felicidad implica identificar cuál es tu virtud, cultivarla y vivir de acuerdo con ella (Peterson, Park y Seligman, 2005). Es decir, es el resultado de emplear las fortalezas personales para obtener ciertas gratificaciones en los diferentes ámbitos de nuestra existencia (Arguís et al., 2010).

Para cultivar las fortalezas personales se deberán desarrollar diferentes actividades. El placer surge de poner en práctica esas tareas, ya que cuando una persona se enfrasca en una tarea difícil pero controlable, y que ofrece una motivación intrínseca, experimenta un estado psicológico especial llamado fluidez o “flow” (Csikszentmihalyi, 1990). Según Carr (2011) las experiencias de fluidez se caracterizan porque mientras se realiza la tarea:

- Existe una motivación intrínseca que hace que se disfrute de su realización.
- Hay un equilibrio entre la dificultad de la tarea y la habilidad para desarrollarla.
- Las acciones se automatizan.
- Los objetivos están claros y el feedback es inmediato.

- La concentración es plena: te vuelcas en la actividad profundamente y sin esfuerzo, olvidando las preocupaciones.
- Aparece una sensación de control que implica la pérdida de consciencia de sí mismo.
- La percepción del tiempo se altera.

Las personas realizan este tipo de actividades porque conllevan una recompensa intrínseca, convirtiéndose su ejecución en un fin en sí mismo ya que experimentarlas implica cierto grado de disfrute.

La última ruta, es la de la vida significativa (*meaningful life*), su fin último es encontrar el sentido a nuestra vida que dote de significación a nuestros esfuerzos. Para ello, se deberán emplear las fortalezas y virtudes características al servicio de algo que trascienda a nuestra persona (Arguís et al., 2010), algo más amplio e importante que uno mismo. Es decir, las personas deben desarrollar lo mejor de sí mismas y utilizar esas habilidades y talentos al servicio de grandes obras (Peterson, Park y Seligman, 2005). Esta última ruta, se va a realizar principalmente dentro de las instituciones: familia, trabajo, escuela, y comunidad; dentro de entornos dónde emplear nuestras capacidades al servicio de los demás nos va a dar como resultado final nuestro significado vital.

Las tres rutas que acabamos de exponer son complementarias, aunque las investigaciones avalan que las personas que registran mayor satisfacción son las que emplean conjuntamente las tres rutas (Peterson, 2006), haciendo énfasis en la vida comprometida y la vida significativa (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005; Peterson, Park y Seligman, 2005).

Esta propuesta de Seligman es descriptiva (Vázquez y Hervás, 2008), y en su origen fue una forma de clasificación de los datos empíricos

existentes sobre los estudios de bienestar, entendido éste como el funcionamiento y las experiencias psicológicas óptimas (Ryan y Deci, 2001).

Es cierto, que los estudios sobre el bienestar van a recoger diferentes modelos y teorías, y aunque constituye un interesante y amplio campo de trabajo, carece de relevancia para el tema que aquí se presenta. Sin embargo más adelante, de entre los centros de interés de la psicología positiva expuestos brevemente, se realizará una aproximación al estudio de los rasgos positivos o fortalezas personales, como clave para entender el trabajo que se va a realizar.

1.4. Futuro de la psicología positiva

En cuanto al futuro de la psicología positiva, Vázquez (2006) aboga que estará perfectamente integrada en el quehacer cotidiano de las próximas generaciones de psicólogos y psicólogas; y que el análisis y medida del bienestar, de las emociones positivas, y/o de las mejoras efectivas en la vida de las personas como objetivo de las intervenciones será el modo incuestionado de hacer las cosas.

Se cree que una ciencia completa y una práctica integra de la psicología debe incluir no sólo el conocimiento sobre el sufrimiento sino también sobre la felicidad, así como su interacción, e intervenciones validadas sobre ambos, tanto para aliviar el sufrimiento como para aumentar la felicidad (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005).

Por tanto, es esperable que la psicología positiva entre a formar parte de cada una de las áreas de estudio de la psicología en general,

ampliando sus horizontes hacia nuevas investigaciones que permitan que cada una de estas áreas evolucione hacia el estudio completo del ser humano ayudándole a crecer y a florecer en todo su esplendor dentro de cada dimensión.

2. LAS FORTALEZAS PERSONALES

Las fortalezas personales son rasgos de personalidad a través de los cuales se manifiestan las virtudes clásicas, siendo éstas las características esenciales del ser humano valoradas por los filósofos morales (Carr, 2011).

Así como en patología existen reconocidos sistemas de clasificación y diagnóstico de las enfermedades mentales: DSM (*Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*) creado por la Asociación Americana de Psiquiatría y el CIE (*Clasificación Internacional de Enfermedades*) creado por la Organización Mundial de la Salud, desde la Psicología Positiva, Christopher Peterson y Martin Seligman decidieron desarrollar la CSV (*Character Strengths and Virtues*), Clasificación de la Fortalezas y Virtudes Humanas publicada en 2004 (Cecilia, 2005). Se trata de un modelo descriptivo de la personalidad basado en las fortalezas personales, entendidas como rasgos positivos universales, comunes a la mayoría de las sociedades y culturas, medibles y educables (Arguís et al., 2010).

El punto de partida de estos estudios fue el concepto de moralidad en términos del buen carácter (Peterson y Park, 2009; Arguís et al., 2010). El objetivo era determinar aquellos rasgos positivos de la personalidad que permitieran considerar a alguien como buena persona. Estos rasgos

positivos referidos al “buen carácter” es lo que Seligman (2002) denomina “fortalezas”.

Además, estos rasgos positivos debían ser universales, es decir, tendrían que ser válidos para todas las personas independientemente de su entorno social y cultural.

El equipo de investigación, liderado por Peterson y Seligman, tras estudiar las diferentes tradiciones y culturas a través de las distintas épocas concretaron la existencia de seis virtudes:

- Sabiduría y conocimiento
- Coraje o valor
- Amor y humanidad
- Justicia
- Templanza
- Trascendencia

No obstante, consideraron que el concepto de virtud era demasiado amplio y abstracto, por lo que comienzan a utilizar el concepto de fortaleza para referirse a la manifestación psicológica de virtud. Es decir, las fortalezas personales serían los procesos o mecanismos psicológicos que definen las virtudes (Peterson y Seligman, 2004).

Peterson y Park (2009) elaboraron una serie de criterios para que una fortaleza pudiera ser incluida dentro de la clasificación. Estos criterios son los siguientes:

- *Ubicuidad*. Es ampliamente reconocida y celebrada en todas las culturas.

- *Plenitud*. Contribuye a la plenitud individual, la satisfacción y felicidad en sentido amplio. Aunque las fortalezas y las virtudes determinan cómo un individuo afronta la adversidad, nuestro foco está en cómo eso genera estados de plenitud en el individuo.
- *Moralmente valioso*. Debe ser valorado por sí mismo y no como un medio para un fin.
- *No empequeñece a los demás*. Sino que eleva a aquellos que lo observa, produciendo admiración, no envidia.
- *Opuestos no deseables*. Tiene antónimos evidentes que son negativos.
- *Apariencia de rasgo*. Es una diferencia individual con una estabilidad y generalización demostradas.
- *Medibles*. Han sido medidos con éxito por investigadores como diferencias individuales.
- *Distintividad*. No es redundante con otras fortalezas del carácter.
- *Ejemplo paradigmáticos*. Están encarnados de forma evidente en algunos individuos.
- *Niños prodigio*. Se muestra en algunos niños o jóvenes de forma precoz.
- *Ausencia selectiva*. Está ausente totalmente en algunos individuos.
- *Instituciones*. Es el objetivo deliberado de las prácticas y rituales para intentar inculcarlas.

2.1. Clasificación de las virtudes y fortalezas personales

Finalmente, tras diferentes estudios y la aplicación de los criterios expuestos anteriormente, se definieron 24 fortalezas clasificadas en las seis virtudes establecidas. A continuación se presenta la clasificación final, descrita por Peterson y Seligman (2004):

Sabiduría y conocimiento. Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento.

1. Creatividad: (originalidad, ingenio) Pensar en nuevos y productivos caminos y formas de hacer las cosas. Incluye la creación artística pero no se limita exclusivamente a ella.
2. Curiosidad, interés por el mundo: Tener interés por lo que sucede en el mundo, encontrar temas fascinantes, explorar y descubrir nuevas cosas.
3. Apertura mental: Pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices. No sacar conclusiones al azar, sino tras evaluar cada posibilidad. Estar dispuesto a cambiar las propias ideas en base a la evidencia.
4. Amor por el conocimiento y el aprendizaje: Adquirir nuevas habilidades y llegar a dominar nuevos tópicos o cuerpos de conocimiento, tendencia continua a adquirir nuevos aprendizajes, por cuenta propia o a través del aprendizaje formal.
5. Perspectiva: Ser capaz de dar consejos sabios y adecuados a los demás, encontrando caminos no sólo para comprender el mundo sino para facilitar su comprensión a las demás personas.

Coraje. Fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante situaciones de dificultad, externa o interna.

6. Honestidad: Ir siempre con la verdad y ante todo ser una persona genuina, no ser pretencioso y asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones emprendidas.
7. Valentía: No dejarse intimidar ante la amenaza, el cambio, la dificultad o el dolor. Ser capaz de defender una postura que uno cree correcta aunque exista una fuerte oposición por parte de los demás, actuar según las propias convicciones aunque eso suponga ser criticado. Incluye la fuerza física pero no se limita a eso.
8. Perseverancia (la persistencia, la laboriosidad): Terminar lo que uno empieza. Persistir en una actividad aunque existan obstáculos. Obtener satisfacción por las tareas emprendidas y que consiguen finalizarse con éxito.
9. Vitalidad (entusiasmo, vigor, energía): Afrontar la vida con entusiasmo y energía. Hacer las cosas con convicción y dando todo de uno mismo. Vivir la vida como una apasionante aventura, sintiéndose vivo y activo.

Amor y humanidad. Fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás.

10. Amor (capacidad de amar y ser amado): Tener importantes y valiosas relaciones con otras personas, en particular con aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos. Sentirse cerca y apegado a otras personas.

11. Bondad (amabilidad, generosidad): Hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudar y cuidar a otras personas.
12. Inteligencia emocional, personal y social: Ser consciente de las emociones y sentimientos tanto de uno mismo como de los demás, saber cómo comportarse en las diferentes situaciones sociales, saber qué cosas son importantes para otras personas, tener empatía.

Justicia. Fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable.

13. Civismo y trabajo en equipo: Trabajar bien dentro de un equipo o grupo de personas, ser fiel al grupo y sentirse parte de él.
14. Sentido de la justicia, equidad, imparcialidad: Tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia. No dejar que los sentimientos personales influyan en decisiones sobre los otros, dando a todo el mundo las mismas oportunidades.
15. Liderazgo: Animar al grupo del que uno es miembro para hacer cosas, así como reforzar las relaciones entre las personas de dicho grupo. Organizar actividades grupales y llevarlas a buen término.

Templanza. Fortalezas que nos protegen contra los excesos.

16. Capacidad de perdonar, misericordia: Capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal, dándoles una segunda oportunidad, no siendo vengativo ni rencoroso.

17. Modestia y humildad: Dejar que sean los demás los que hablen por si mismos, no buscar ser el centro de atención y no creerse más especial que los demás.
18. Prudencia: Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones, no asumiendo riesgos innecesarios ni diciendo o haciendo nada de lo que después uno se pueda arrepentir.
19. Auto-control, auto-regulación: Tener capacidad para regular los propios sentimientos y acciones. Tener disciplina y control sobre los impulsos y emociones.

Trascendencia. Fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado la vida.

20. Apreciación de la belleza y la excelencia: Notar y saber apreciar la belleza de las cosas o interesarse por aspectos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia, etc.
21. Gratitud: Ser consciente y agradecer las cosas buenas que a uno le pasan. Tomarse tiempo para expresar agradecimiento.
22. Esperanza: Esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo. Creer que un buen futuro es algo que está en nuestras manos conseguir.
23. Sentido del humor y entusiasmo: Gustar de reír y gastar bromas, sonreír con frecuencia, ver el lado positivo de la vida.
24. Espiritualidad: Pensar que existe un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia existencia. Creer que existe algo superior que da forma o determina nuestra conducta y nos protege.

Hay que destacar que los autores exponen que esta clasificación es sólo un modelo teórico, es decir, una hipótesis de trabajo que debe ser sometida a verificación, y aclaran que la clasificación está inmersa en un proceso de construcción abierto y flexible y que necesita tiempo, investigación y estudio para su desarrollo y consolidación.

2.2. Instrumentos de medida de las fortalezas personales

En el año 2000, a iniciativa de Martin E. P. Seligman y Neal H. Mayerson, se creó el *VIA Institute on Character* –Instituto VIA del Carácter- (www.viacharacter.org), siendo VIA el acrónimo de “Values in Action” (Valores en Acción). Desde esta institución, además de realizar las investigaciones relativas a la clasificación de las fortalezas y virtudes, también se están destinando grandes esfuerzos a la elaboración de varios instrumentos de evaluación.

Uno de esos instrumentos es el “Values in Action Inventory of Strengths” (VIA), un autocuestionario que evalúa las 24 fortalezas, diseñando instrumentos específicos para adultos y para jóvenes (Peterson y Seligman, 2004).

La versión para adultos (VIA-IS, Values in Action Inventory of Strengths) está compuesta por un total de 240 ítems con una escala tipo Likert de cinco puntos. La versión para niños y jóvenes de entre 8 y 17 años (VIA-Y, Inventory of Strengths for Youth), es una adaptación de la anterior, formada por 198 ítems.

Ambos cuestionarios tienen una versión on-line, disponible en Internet (<http://www.authentic happiness.org>), así como una nueva versión abreviada del VIA, compuesto únicamente por 24 ítems.

2.3. Aplicaciones de las fortalezas personales

Una de las aplicaciones más destacadas es la propuesta por Seligman (2002), quién plantea que cultivar aquellas fortalezas que más sobresalen en uno mismo hace que las personas puedan adquirir la felicidad simplemente por el hecho de entregarse a la actividad que permita desarrollarla (vida comprometida); así como, emplear esa fortaleza en algún proyecto más amplio que ayude a dar un sentido a la propia existencia (vida significativa), tal y como se expuso anteriormente.

El hecho de centrarse y aplicar los recursos con los que cuentan las personas, focalizándose en sus cualidades y eliminando la atención en las deficiencias, favorece una visión más positiva de la propia persona y su futuro.

Sin embargo, aún falta investigación sobre el funcionamiento de estos procesos y los beneficios de este tipo de intervenciones, pero los trabajos existentes apuntan hacia su posible utilidad en diferentes campos. Así, se ha comprobado que en adultos, existe una fuerte correlación entre la satisfacción con la vida, la felicidad y el bienestar psicológico con las fortalezas de capacidad de amar, gratitud, esperanza, curiosidad y vitalidad (Park, Peterson y Seligman, 2004)

Además, se ha demostrado que existen fortalezas personales que actúan como amortiguadoras del trastorno mental y parece existir

suficiente evidencia empírica para afirmar que determinadas características positivas y fortalezas humanas, como el optimismo, la esperanza, la perseverancia o el valor, entre otras, actúan como barreras ante dichos trastornos (Vera, 2006).

En educación, las fortalezas de perseverancia, justicia, gratitud, honestidad, esperanza y perspectiva se han asociado con la predicción de las puntuaciones de rendimiento (Park y Peterson, 2006).

Se puede observar, que de entre las fortalezas mencionadas, la esperanza está presente en un mayor número de estudios. Su relación positiva con otros constructos y variables, es el motivo por el cual recibe grandes atenciones por parte de las investigadoras e investigadores; asimismo, va a constituir el eje central de esta tesis, por lo cual, más adelante, se realizará un atención específica sobre esta fortaleza.

2.4. Perspectiva futura para las fortalezas personales

El estudio de las fortalezas personales tiene un corto pasado pero un amplio futuro. Peterson y Park (2009) exponen que poco a poco se van a ir refinando las medidas, dirigiendo su atención hacia medidas más objetivas, al estudio de las diferencias y las similitudes culturales, al desarrollo de intervenciones, y a los procesos por los cuales las fortalezas humanas dan lugar al comportamiento real.

No se debe olvidar que este modelo de 24 fortalezas constituye una extensa área de investigación, tanto por la propia clasificación, su funcionamiento y desarrollo, así como por cada uno de los elementos que la componen, los cuales tenderán a generar estudios específicos sobre

cada uno de ellos, como es el caso de la esperanza, que se expone en el capítulo 2.

3. PSICOLOGÍA POSITIVA APLICADA A LA EDUCACIÓN

La psicología positiva ha recibido una gran atención de una múltiple variedad de disciplinas de la psicología aplicada, incluyendo a la psicología educativa (Miller, Nickerson, Jimerson, 2008). Entendiendo como psicología positiva aplicada a *“la aplicación de las investigaciones de la psicología positiva para facilitar el funcionamiento óptimo (Linley y Joseph, 2004, pp. 4)”*.

En la historia de la psicología educativa, ya se había incluido el término *positivo* para referirse a diferentes enfoques sobre la gestión del aula y la disciplina escolar, de los cuáles se derivan los dos modelos más conocidos de disciplina: la positiva y la asertiva (Bear, 2008). La primera de ellas está centrada en el estudiante, haciendo énfasis en el desarrollo de la autodisciplina y en las propias cogniciones y emociones, y reconoce la importancia de satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y pertenencia social del alumnado. Mientras, que la disciplina asertiva se centra en el profesorado, y hace hincapié en la enseñanza de las normas y las medidas correctivas a través del feedback dado por este.

Aunque la disciplina positiva parece más cercana al enfoque de la psicología positiva, ambas (positiva y asertiva) muestran las siguientes deficiencias: no aprovechan las últimas investigaciones y teorías sobre las emociones positivas, el carácter positivo y las instituciones positivas; no existe evidencia de que puedan ser implementadas con integridad y

resultados positivos; y por último, no presentan un verdadero modelo que integre la disciplina en el aula, que se encargue de desarrollar la autodisciplina así como de la prevención y corrección de las malas conductas (Bear, 2008). Es por ello, que algunos profesionales de la psicología y la educación tratan de introducir el enfoque de la psicología positiva dentro de la disciplina escolar, ya que se pueden adoptar modelos, prácticas y técnicas que se pueden corroborar a nivel empírico.

Además, la psicología positiva nos va a dar la oportunidad para que los individuos, dentro del campo de la educación, puedan lograr la meta de que todos los niños y niñas alcancen con éxito todo su potencial (Terjesen, Jacaofsky, Froh and DiGiuseppe, 2004), tanto a nivel académico como a nivel personal.

3.1. ¿Qué es la educación positiva?

La educación positiva sería la aplicación de la psicología positiva en el campo de la educación. Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009) la definen como la educación tanto de técnicas académicas tradicionales como de las habilidades para el bienestar y la felicidad. Estos autores argumentan que es necesario enseñar a los y las estudiantes las habilidades para aumentar la felicidad debido a la alta prevalencia mundial de la depresión entre las personas jóvenes, el escaso aumento de la satisfacción con la vida y las evidencias de que existe una relación probada entre el aprendizaje y las emociones positivas. Además, Seligman (2011) destaca que enseñar el bienestar en la escuela es una ayuda para aprender mejor y practicar el pensamiento creativo.

Existe una variedad de estudios que apoyan que las habilidades que aumentan la resiliencia, la emoción positiva, el compromiso por el aprendizaje y el sentido de la vida, se pueden enseñar (Seligman et al., 2009) y que las intervenciones de psicología positiva realizadas en el ámbito educativo se relacionan significativamente con el bienestar y el rendimiento académico del alumnado (Waters, 2011).

Así, en el caso de las emociones positivas, se ha comprobado que niveles altos de estas emociones se encuentran directamente asociadas con el afrontamiento adaptativo, y por tanto con el *engagement* o compromiso de los y las estudiantes con la escuela y con su aprendizaje (Reschly, Huebner, Appleton y Antaramian, 2008).

Se ha demostrado, como se verá más adelante, que el aumento del bienestar psicológico ayuda a combatir la depresión y la ansiedad en estudiantes de secundaria (Seligman et al., 2009). También se ha confirmado que el pensamiento positivo puede ayudar a predecir las actuaciones académicas de este colectivo (Leeson, Ciarrochi y Heaven, 2008).

En la población universitaria, el sesgo optimista se ha asociado a una mejor actuación en las evaluaciones finales y a un aumento en el bienestar psicológico (Ruthig, Haynes, Perry y Chipperfield, 2007). Y la esperanza, como se analizará posteriormente, juega un papel importante en el rendimiento académico (Curry, Snyder, Cook, Ruby y Rehn, 1997).

Por tanto, los beneficios que se van a obtener al aplicar la psicología positiva en el campo de la educación van a ser múltiples. Por ejemplo, el alumnado va a adquirir habilidades para el pensamiento crítico y el conocimiento sobre cómo conseguir el bienestar propio y el de los demás.

Mientras que los profesionales de la educación van a ser reforzados en sus creencias sobre la enseñanza eficaz y las prácticas de enseñanza, así como a tener en cuenta la motivación en el proceso de aprendizaje (Fineburg, 2004). Es más, Hueber y Gilman (2003) creen que si se mejora la capacidad de los psicólogos y psicólogas educativos para identificar y promover los aspectos positivos del alumnado y de su entorno, además de remediar el “hándicap” de los niños y niñas seleccionados, tiene el potencial de aumentar considerablemente el impacto de sus servicios en el entorno escolar.

3.2. Estrategias para aplicar la psicología positiva en la educación

El ámbito educativo, es muy amplio y complejo, lo que a veces dificulta la aplicación de nuevas prácticas y teorías. Sin embargo, Waters (2011) identifica cuatro factores que pueden ayudar a las instituciones educativas a cultivar la Educación Positiva:

- a. *Ampliar con las disciplinas académicas tradicionales los temas de psicología positiva.* La idea es que dentro de las actividades, ejercicios o ejemplos de las diferentes asignaturas se utilicen temas o tópicos de la psicología positiva. Por ejemplo, analizar el poema *Invictus* de William Ernest Henley; o en la asignatura de inglés, utilizar textos que hablen del optimismo o el florecimiento humano. Adoptando este “giro positivo” en el plan de estudios, las instituciones educativas pueden reforzar las habilidades para el bienestar que se trabajen más explícitamente en las intervenciones específicas.

- b. *Utilizar el enfoque en toda la institución educativa.* Esto significa que la psicología positiva debe estar integrada dentro de toda la institución, y no únicamente el profesorado debe tener esta formación, sino que también tiene que estar presente en las políticas y prácticas de recursos humanos, como son: el reclutamiento y la selección, en el desarrollo del rendimiento, la evaluación del desempeño, la promoción, la comunicación entre el profesorado y los padres y madres, el equipo docente y la remuneración
- c. *Utilizar los marcos estratégicos para la implantación de la psicología positiva en las escuelas.* Para conseguir la implantación de la psicología positiva como un enfoque integral que permita que aparezca una ideología y un lenguaje común, y no simplemente como un programa específico, se necesita un cambio en toda la cultura escolar, apoyado por los líderes de los principales grupos de interés presentes en los equipos y consejos escolares (estudiantes, profesorado, padres y madres, comunidad y sistemas de gobierno educativo).
- d. *A través del apoyo de los grandes sistemas educativos.* Se debe partir desde los sistemas educativos, quienes deben elaborar un plan para incluir la psicología positiva en la formación del profesorado y en las iniciativas educativas de todo el sistema con el fin de crear un ambiente positivo y productivo para los estudiantes. Para ello, también deberán replantearse ampliar los indicadores sobre los que se evalúa el rendimiento escolar.

Esta propuesta de Waters, no es única. Existen autores y autoras, como Fineburg (2004), que exponen la existencia de sólo dos vías para

introducir la psicología positiva en la educación, y son, o bien infundiendo este nuevo enfoque dentro del plan de estudios existente o enseñándolo de manera independiente. Además, señala que existen principalmente dos direcciones posibles a la hora de instruir: enseñar optimismo y crear un plan de estudios donde se priorice los aspectos positivos en las áreas de humanidades.

Respecto a los temas clave de la psicología positiva que deberían ser enseñados en las aulas, existe gran variedad de opiniones. Así, Baylis (2004) nos propone que, a través del aprendizaje desde la experiencia, se deberían fomentar la calma para pensar con claridad, la motivación intrínseca, el locus de control interno, el respeto por la felicidad, la atención plena y la fluidez.

Pero si se quiere ser consciente de cuáles son verdaderamente las temáticas empleadas en educación y cómo se están aplicando, la mejor forma de evidenciarlo es a través de las intervenciones que se han o están realizando en los contextos educativos.

3.3. Intervenciones de psicología positiva en educación

Las intervenciones de psicología positiva son programas, prácticas, métodos de intervención o actividades intencionales *“dirigidas a cultivar sentimientos positivos, conductas positivas o cogniciones positivas”* (Sin y Lyubomirsky, 2009, p. 467).

Esta definición va a englobar múltiples intervenciones, y aunque nos centremos únicamente en el campo de la educación, lo cierto es que, en esta área, es dónde probablemente se desarrollan el mayor número

actuaciones desde la psicología positiva. Por ello, es necesario fijar una serie de criterios que nos ayuden a seleccionar los programas que se presentan a continuación.

El primer criterio, parte de la definición de Sin y Lyubomirsky (2009), a partir de la cual se establece que las intervenciones de psicología positiva deben tener un enfoque cuyo objetivo sea la construcción de factores positivos, más que centrarse únicamente en la reducción de factores negativos.

A este primer criterio, le unimos dos más propuestos por Waters (2011) que determina que: a) tienen que ser implementados con estudiantes en las escuelas, más que ser programas para mejorar el bienestar en los jóvenes llevados a cabo en otras instituciones (Parroquias, centros comunitarios, hospitales...), y b) tienen que ser evaluados a través de diseños de investigación y de medidas válidas y fiables.

Además, en este caso, los programas que se presentan a continuación son representativos a la hora de mostrar cómo enseñar a los estudiantes a cultivar sus propias emociones positivas, la resiliencia y las fortalezas del carácter.

Las primeras intervenciones que se destacan, seguramente sean las más populares en la educación positiva que han sido llevadas a cabo. Se tratan de los trabajos del equipo de investigación de Seligman encabezados por Reivich y Gilham, quienes en los últimos veinte años y mediante métodos rigurosos han intentado averiguar si es posible enseñar el bienestar a niños (Seligman, 2011). Para ello, han desarrollado y validado dos programas distintos en los colegios: el Programa de

Resiliencia de Penn y el Plan de Estudios de Psicología Positiva de Strath Haven.

El **Programa de Resiliencia de Penn** tenía como objetivo aumentar la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a los problemas de la vida diaria más frecuentes durante la adolescencia. Se pretendía fomentar el optimismo enseñando a los y las estudiantes a pensar de manera más realista y reflexiva sobre estos problemas, a la vez que se les instruía en asertividad, lluvia de ideas creativas, toma de decisiones y relajación entre otras habilidades. Los estudios que incluyen a más de tres mil estudiantes entre los ochos y los veintiún años de edad, demuestran que el Programa de Resiliencia de Penn produce mejoras positivas y fiables en el bienestar de los y las estudiantes (Seligman et al., 2009) y previene la depresión, la ansiedad y los problemas de conducta en jóvenes (Seligman, 2011).

El segundo de los programas, el **Plan de Estudios de Psicología Positiva de Strath Haven**, es más complejo y fue diseñado con el fin de desarrollar las fortalezas de carácter, las relaciones y dar sentido a la vida, además de aumentar las emociones positivas a la vez que se reducían la negativas. Consta de más de veinte sesiones de ochenta minutos repartidas a lo largo del segundo curso de secundaria. Tras la aplicación del programa se descubrió que mejoraban las fortalezas de la curiosidad, el afán por aprender y la creatividad; además, aumentó el disfrute del alumnado y su interés por el colegio sin influir en los objetivos tradicionales del aprendizaje en el aula; mejoraron las aptitudes sociales y se redujeron los problemas de comportamiento (Seligman, 2011).

Otra experiencia educativa impulsada por Seligman y su equipo de la Universidad de Pennsylvania es el **Proyecto de la Geelong Grammar**

School que se está llevando a cabo en uno de los internados más antiguos de Australia. En el año 2008, el equipo de Seligman comenzó formando al cuerpo docente de la Geelong Grammar en los principios y aptitudes de la psicología positiva en general, y posteriormente se les enseñó a introducirlas en sus especialidades docentes. La idea era implantar la psicología positiva en todos los estamentos, niveles y actividades del centro, aún se continúa desarrollando dicho proyecto. El éxito del programa se vio reflejado en que ninguno de los doscientos miembros del cuerpo docente dejó el centro al acabar el curso académico, además de que aumentó el número de matrículas, de solicitudes y de donativos (Seligman, 2011).

Respecto a las intervenciones educativas que se centran en desarrollar y potenciar las fortalezas personales destacamos el programa de intervención **Strengths Gym** (Proctor, Tsukayama, Wood, Maltby, Eades y Linley, 2011). El programa está destinado a alumnos de secundaria y tiene como objetivos desarrollar las fortalezas de los estudiantes, aprender nuevas fortalezas e identificarlas en los demás. Los resultados de su validación con una muestra de 319 estudiantes de edades comprendidas entre los doce y catorce años, donde 218 formaban el grupo experimental frente a los 101 que pertenecían al grupo control, confirmaron que quienes participaron en el programa incrementaban su satisfacción con la vida, y por tanto su bienestar, frente a aquellos que no participaron en él (Proctor et al., 2011).

En España, destaca el **Programa AULAS FELICES. Psicología positiva aplicada a la educación** de Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010) cuyos objetivos son potenciar el desarrollo personal y social del alumnado y promover la felicidad de estos, así como del profesorado y las familias.

Todo el trabajo ha sido recogido en un libro disponible de manera gratuita en la dirección: <http://catedu.es/psicologiapositiva>, donde se muestran las actividades y estrategias destinadas al alumnado comprendido entre los tres y los dieciocho años en torno a dos ejes centrales de investigación e intervención: la atención plena y las fortalezas personales. La gran aportación de este programa consiste en que el trabajo se muestra unificado y estructurado dentro de la actualidad que se está desarrollando en las escuelas en torno a la Acción Tutorial, la Educación en Valores y las Competencias básicas, relacionadas con el desarrollo personal, social y aprender a aprender.

Existen principalmente otras experiencias educativas publicadas en español. Una de ellas, es el **Programa VIP** de Marujo y Neto (2008) que busca descubrir e incrementar los determinantes de los potenciales humanos, y el compromiso de comprender y cultivar dichos factores que promueven el desarrollo humano. Se lleva a cabo en formato grupal y se ha aplicado en comunidades pobres y de riesgo en Portugal. Otra experiencia, es el **Programa de promoción del desarrollo personal y social** de López, Carpintero, Del Campo, Soriano y Lázaro (2008) y está orientado a potenciar los recursos de los propios adolescentes para que les permitan alcanzar su propio bienestar y les ayuden a colaborar con el bienestar de los demás. Todo ello tiene como finalidad prevenir el malestar y la violencia dentro de los contextos educativos. El programa ha sido probado y evaluado tanto en centros normalizados como de protección de menores, y los datos han confirmado que favorece el bienestar personal y social de los y las participantes.

Otra línea de investigación es la relacionada con la fortaleza del sentido del humor. El Grupo de Investigación de Excelencia (GIE-179) en

Psicología de la Educación de la Universidad de Valladolid, se ha centrado en su estudio creando diferentes **Programas para desarrollar y mejorar el sentido del humor** en diversas poblaciones: adultos (García-Larrauri, 2006; García-Larrauri, Monjas, Román, Flores y Cuetos, 2005) alumnado universitario (García-Larrauri, 2010; Cuetos, 2003) personas mayores (Diez, 2005) y alumnado de educación primaria (Liébana, 2015; Liébana, 2009).

Todos los programas que se acaban de presentar constituyen una pequeña muestra de cómo se está trabajando la psicología positiva y qué temáticas son las más empleadas en educación. Pero dada la amplitud de este campo, aún falta muchas áreas por estudiar y analizar, lo que constituye una gran oportunidad para futuras investigadoras e investigadores interesados en la educación, y más concretamente, en la educación positiva.

CAPÍTULO 2

ESPERANZA

CAPITULO 2. ESPERANZA

En este capítulo se concreta el marco teórico, dentro de la psicología positiva, del concepto principal que guía este estudio: la esperanza. Se aborda desde todas las perspectivas: evolución, concepto, teoría, modelo, componentes y medida. Para finalizar, con una comparación entre la esperanza y otros constructos provenientes también de la psicología positiva.

1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE ESPERANZA

¿Qué es la esperanza? La esperanza es un término cotidiano y conocido por todos, del que cualquier persona puede dar su propia definición, y que lleva tras de sí una larga historia en su concepción. De hecho, este concepto engloba características históricas, religiosas, e incluso filosóficas, que hacen que autores como Elliott (2005) señalan que la historia de este constructo está caracterizada por cambios radicales de perspectiva, que llevan a representar a la esperanza como un atributo humano, tanto negativo como positivo.

Dentro de la literatura psicológica y psiquiátrica esta dualidad desaparece hacia los años 50, cuando una corriente temprana de esta literatura destacó el rol de la esperanza en la adaptación humana (Magaletta y Olivier, 1999), y también para el desarrollo de la personalidad (Erickson, 1959).

Así, destacan autores como Menninger (1959) quién enfatiza que “la esperanza es necesaria para la vida normal” y es vital en el cambio

terapéutico inicial, en las ganas de aprender y en la sensación de bienestar.

Posteriormente, sobresalen las aportaciones del neurólogo y psiquiatra austriaco Victor Frankl (1962), que asegura la existencia de una relación entre la esperanza de los prisioneros de los campos de concentración y la capacidad para soportar la adversidad, lo que para Miceli y Castelfranchi (2010) supone el enlace entre la mente y el cuerpo que caracterizará pronto la perspectiva de la esperanza en las ciencias de la salud. Para estos autores, otro momento relevante para las posteriores orientaciones psicológicas, es el primer intento de integración de los enfoques psicológicos, sociales y clínicos de la perspectiva de esperanza de Stotland (1969) que conceptualiza la esperanza como una función conjunta de la probabilidad percibida y la importancia de la consecución de determinados objetivos.

En los años 70, la esperanza llega a ser un constructo empíricamente cuantificable (Elliott, 2005) apareciendo en la siguiente década una proliferación de las escalas de esperanza (Miceli y Castelfranchi, 2010).

En el campo de la psicología positiva, ésta se ha llegado a convertir en uno de los mayores constructos dentro de éste área. Ha adquirido un significado y una aplicación específica, con un amplio reconocimiento a nivel teórico y científico probado, proveniente del psicólogo clínico y positivo C. R. Snyder (Luthans y Jensen, 2002) quien ha desarrollado una “Teoría de Esperanza” (*Hope Theory*) (Snyder, 1995) que le llevó a la definición de una “nueva” esperanza, concretizada en un Modelo de Esperanza (*Hope Model*) (Snyder, 2002).

2. TEORÍA DE LA ESPERANZA

En 1989, C. R. Snyder publica su primer artículo sobre esperanza, donde comienza a formular los principios de la teoría al encontrarla asociada a los procesos de excusa que realizan las personas tras un error o mala actuación. Al dialogar con los participantes de los experimentos sobre las excusas, estos comentaban que existía otra motivación que intentaban satisfacer, como el deseo de alcanzar otras metas positivas (Snyder, 2002).

Esto le hizo indagar en la literatura de las Teorías Motivacionales de los años 60 y 70, encontrando que todas compartían un tema central: “la búsqueda de metas” (Snyder, 2002) y descubrió que pensar en las metas es un proceso fundamental como punto de partida para entender cómo las personas consiguen ir hacia donde quieren estar en la vida, por lo tanto, para cuando piensan en su futuro.

El avance en la teoría se produjo cuando, siguiendo la sugerencia de su colega Fritz Heider, preguntaron a las personas sobre sus pensamientos hacia la consecución de sus objetivos, obteniendo entre las respuestas que las personas mencionan repetidamente las vías para llegar a sus objetivos y su motivación para utilizar esas vías (Snyder, 2002; Snyder, Rand y Sigmon, 2002).

Posteriormente, inspirado en el discurso de Karl Menninger como presidente de la Asociación Americana de Psiquiatría de 1959, titulado “The Academic Lecture on Hope” (“Lectura Académica sobre Esperanza”), empezó a centrarse más en el núcleo de la esperanza que en la emoción. Esto, le llevó a realizar una primera definición donde la esperanza era una forma de pensar en la que los sentimientos juegan un papel importante,

aunque esta definición sólo la planteaba como una pequeña aportación (Snyder, 2002).

Intentando demostrar que el pensamiento esperanzador se producía, por un lado en situaciones específicas y por otro lado, actuaba como rasgo de personalidad en diferentes procesos. En concreto, descubrió que las personas mostraban, de manera permanente, pensamientos autoreferenciados sobre sus propias capacidades para producir rutas hacia los objetivos y sobre sus capacidades para encontrar la motivación requerida en la búsqueda de esas metas (Snyder, 2002).

3. DEFINICIÓN DE ESPERANZA

En 1991, Snyder y sus colaboradores consiguen aportar la siguiente definición:

“Esperanza (hope) es un estado motivacional positivo que está basado en el sentido del éxito derivado de la interacción entre (a) agency (energía dirigida a la consecución de metas) y (b) pathways (la planificación de los caminos para conseguir esas metas).” (Snyder et. al, 1991, p.570).

Posteriormente, Snyder irá desarrollando nuevas definiciones, por ejemplo:

“Proceso de pensamiento sobre las propias metas (goals) junto con la motivación para alcanzarlas (agency) y los caminos para lograrlas (pathways).” (Snyder, 1995, p.355.).

ACLARACIÓN DE LOS TÉRMINOS EMPLEADOS PARA LA TEORÍA DE LA ESPERANZA

Antes de continuar, se debe reflexionar sobre la terminología que se va a utilizar.

En primer lugar, en relación al **concepto de esperanza se emplea dicho término en castellano**, por ser una traducción literal de la palabra. Aunque para desvincularlo de las distintas acepciones que el término esperanza tiene en castellano, se procede a acompañarlo de la palabra inglesa correspondiente entre paréntesis (*hope*), en aquellos momentos en los que se refiera a la variable y/o constructo, con el objetivo de reflejar ese carácter activo de la definición de Snyder.

En segundo lugar, en **cuanto a los componentes** que conforman la definición de esperanza (*hope*) –*goals, pathways y agency*-, existen desde la literatura científica diferentes intentos por denominarlos, en castellano, nos encontramos con la aportación de Hervás, Sánchez y Vázquez (2008) donde les traducen correlativamente como metas, itinerarios y control; y con la de Papantoniou, Moraitou, Katsadima y Dinou (2010) que utilizan para denominarlos, metas, pensamiento orientado a caminos y fuerza de voluntad o pensamiento orientado a la agencia.

En el presente trabajo se utiliza:

- el término **objetivos** para traducir el concepto *goals*, aunque en ocasiones se empleará la palabra meta como sinónimo de este, y
- los términos **pathways** y **agency** que son los conceptos ingleses originarios de la teoría, ya que, aunque se han propuesto conceptos en castellano correctos a nivel lingüístico, no recogen toda la esencia del constructo al que representan (sobre todo en el caso de *agency*), por lo que se ha tomado la decisión de mantenerlos en su acepción inglesa.

“Capacidad percibida para generar los caminos (pathways) hacia las metas (goals) deseadas y la automotivación (agency) para usar esos caminos.” (Snyder, 2002, p.249).

El punto común de todas las definiciones es la trilogía de los conceptos que las forman: *goals*, *pathways* y *agency*.

3.1. Objetivos

Los objetivos o metas (*goals*) son el primer componente de la Teoría de la Esperanza de Snyder, para entenderlos se debe partir de la idea de que las acciones humanas están dirigidas por objetivos (Snyder et al., 2002). Por lo tanto, los objetivos serían las metas de las secuencias de acción mental convirtiéndose en el componente cognitivo de la Teoría de la Esperanza (*Hope Theory*) (Snyder, 1994; Snyder, 2002a, 2002b; Snyder, Cheavens, y Simpson, 1997; Snyder, Simpson, Michael, y Cheavens, 2000).

Los objetivos pueden ser a corto o largo plazo, pero deben ser lo suficientemente valiosos para garantizar el pensamiento consciente sobre ellos (Snyder, 2002), si no suponen un mínimo de dificultad o desafío no se conseguirá obtener la atención necesaria para planificar los caminos para conseguirlos y no será necesario motivarse para alcanzarlos.

En la tabla 1, aparecen reflejadas los dos tipos generales de objetivos o metas planteadas en la Teoría de la Esperanza de Snyder. El primer tipo se denomina Objetivos Positivos o enfocados al logro, dentro de los cuales encontraríamos tres subtipos: (A) conseguir algo por primera vez (por ejemplo, una persona buscando su primer puesto de trabajo); (B)

mantener lo logrado (por ejemplo, conservar los ahorros intactos); (C) incrementar los resultados positivos de un objetivo que ya se ha logrado (por ejemplo, conseguir una plaza después de aprobar las oposiciones).

El segundo tipo de objetivos tiene que ver con la prevención o anticipación de resultados adversos y lo podríamos dividir en dos subtipos dependiendo del nivel de fuerza o intensidad que se emplee: la forma más dura sería (A) impedir o parar algo antes de que ocurra (por ejemplo, no querer ser despedido del trabajo); y la manera más débil consistiría en (B) retrasar lo indeseado (por ejemplo, continuar en una relación durante un año antes de romperla).

Tabla 1

Principales tipos de objetivos de la Teoría de la Esperanza (Snyder, 2002).

Tipo 1: Resultados de los objetivos positivos

- A. Alcanzar algo por primera vez
- B. Mantener el resultado de la meta
- C. Aumentar lo que ya se ha iniciado

Tipo 2: Resultados de los objetivos para la prevención o anticipación de resultados adversos

- A. Impedir o parar algo antes de que ocurra
 - B. Retrasar algo esperado
-

3.2. Pathways

El *pathways*, *pathways thinking* o pensamientos dirigidos a la creación de caminos para conseguir las metas, sería el segundo

componente de la Teoría de la Esperanza de Snyder. Sería la capacidad percibida para generar rutas factibles hacia las metas deseadas (Snyder, 2002). Constituiría el componente cognitivo de la teoría, el sujeto debería ser capaz de generar: una imagen del momento actual, una imagen de aquello que desearía lograr, del punto de meta y una imagen de la ruta a seguir desde el punto actual hasta el futuro objetivo deseado (Hervás et al., 2008).

Pathways thinking incluiría la percepción de que podemos encontrar una o más vías para lograr los objetivos, y cuando esas vías son obstaculizadas por alguna barrera, somos capaces de pensar en rutas alternativas que nos ayuden a alcanzar el objetivo deseado (Snyder, 2005). Por lo tanto, no sólo la capacidad de crear caminos hacia los objetivos es la base de este componente, sino también refleja la creencia de la persona en su propia capacidad para formular esas rutas (Snyder, Lehman, Kluck y Monsson, 2006).

3.3. Agency

El último componente del pensamiento esperanzador es *agency*, *agency thinking*, o la habilidad percibida para motivarnos a nosotros mismos en el uso de las rutas que hemos creado para alcanzar nuestros objetivos (Snyder, 2005). Se trata del componente motivador de la teoría, ya que sin él, las probabilidades de alcanzar con éxito las metas serían escasas, incluye no sólo la creencia de que las rutas planeadas funcionaran, sino también la creencia de que el propio sujeto será capaz de llevarlas a cabo (Snyder et al., 2006), así como los pensamientos

autoreferenciales tanto para iniciar la ruta elegida, como para seguir avanzando en el camino hacia el objetivo (Snyder, 2000; 2002).

En el caso de que aparezcan obstáculos en las vías hacia el objetivo, la motivación para seguir avanzando resulta inútil por lo que se canalizan estas motivaciones hacia la creación de nuevas vías para el logro de los objetivos (Snyder, 2005).

3.4. Obstáculos y emociones

Los obstáculos y las emociones aunque no constituyen los componentes principales de la Teoría de la Esperanza de Snyder, sí que se van a convertir en elementos claves que van a mediatizar el proceso hacia la consecución del objetivo y van a influenciar a los componentes tanto cognitivos como motivacionales detallados anteriormente.

La vida no suele permitirnos alcanzar nuestros objetivos de manera sencilla, sino que los caminos suelen estar llenos de obstáculos (Snyder, 2000) y los problemas pueden ser construidos como barreras hacia las metas deseadas (Snyder, 2002). Por tanto, cuando aparecen estos obstáculos y barreras la persona deberá utilizar su *pathways thinking* para sortearlos, buscando nuevas vías para alcanzar los objetivos y su *agency thinking* para motivarse en generar y utilizar esas nuevas vías para lograr el éxito.

Este proceso suele generar frustraciones, pero es necesario aprender a tolerarlas y a enfrentarse a estos obstáculos a través de nuestro propio ingenio (Snyder, 2000). Esta idea, tiene relación con otros conceptos como, por ejemplo, con la capacidad de enfrentarse a los

problemas o *coping*, así como con la capacidad de afrontar la adversidad de manera exitosa o resiliencia.

Respecto a las emociones, la Teoría de la Esperanza conceptualiza la esperanza (*hope*) como un proceso más cognitivo que emocional (Snyder et al., 2006). Sin embargo, la percepción que se posea sobre las probabilidades de éxito o fracaso a la hora de lograr un objetivo suelen llevar asociadas reacciones emocionales. De manera específica podemos observar que cuando la persona percibe la probabilidad de fracaso, es decir, cuando en los caminos hacia las metas aparecen obstáculos o incluso se siente que no se va a ser capaz de alcanzar las metas, suelen aparecer emociones negativas; mientras que cuando la persona percibe el éxito, porque ve los caminos hacia las metas libres de obstáculos, es donde surgen las emociones positivas (Snyder, 2002; Snyder et al., 2006).

Por lo tanto, a lo largo del proceso de esperanza (*hope*) las emociones van a estar presentes, diferenciándose tres momentos:

- El primer momento, surge cuando se establece el objetivo a alcanzar. Aquí las experiencias pasadas de éxito y fracaso van a proporcionar un estado emocional positivo o negativo que va a influir en la percepción sobre la propia capacidad para generar caminos o *pathways* y en la capacidad para motivarse a usarlos o *agency*, por tanto, que se perciba si es capaz o no de lograr la meta. En este caso, se está postulando que son las cogniciones hacia el logro de las metas las que causan emociones (Snyder, 2002).
- El segundo momento, ocurre a lo largo del proceso. Si el camino hacia el objetivo transcurre libre de obstáculos es normal que se

experimenten emociones positivas. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, lo normal es que surjan barreras que dificulten el camino hacia los objetivos. Aquí, aparecerán emociones negativas que tendrá que ser capaz de enfrentar y superar para continuar.

- El tercer momento tiene relación con el hecho de lograr o no la meta. Una situación de éxito generará emociones positivas, mientras que la de fracaso las generará negativas.

4. MODELO DE ESPERANZA

En la figura 1, podemos observar de izquierda a derecha, la secuencia temporal que subyace al proceso para la consecución de los objetivos planteada por la Teoría de la Esperanza de Snyder.

Para que este proceso se lleve a cabo, se precisa tener un objetivo con el nivel de dificultad adecuado para que se produzca un procesamiento mental consciente, y por tanto, el proceso de esperanza. Se parte de la Historia de Aprendizaje previa, donde a partir de experiencias de éxito o fracaso hacia el logro de objetivos similares, se evaluarán las lecciones de *pathways* y *agency* aprendidas, es decir, si en el pasado fue capaz de crear caminos para el logro de esas metas y qué nivel de motivación se ha utilizado para emplearlos. Esto traerá consigo un estado emocional (*bagaje emocional*) que, como se expuso anteriormente, será de carácter positivo si se obtuvo el éxito, y de carácter negativo en el caso contrario, cuando no se logró.

Este bagaje emocional añadirá un valor al resultado esperado influyendo en los pensamientos *pathways* y *agency* generados, en este punto se puede observar que los pensamientos de estos componentes trabajan conjuntamente, son “recíprocos, aditivos y están relacionados de forma positiva entre sí” (Snyder et al. 1991).

Aquí comenzaría el proceso de esperanza, donde los pensamientos *pathways* y *agency* siguen actuando simultáneamente y de manera sumativa con el fin de ayudar a alcanzar el éxito en las actividades destinadas a conseguir el objetivo.

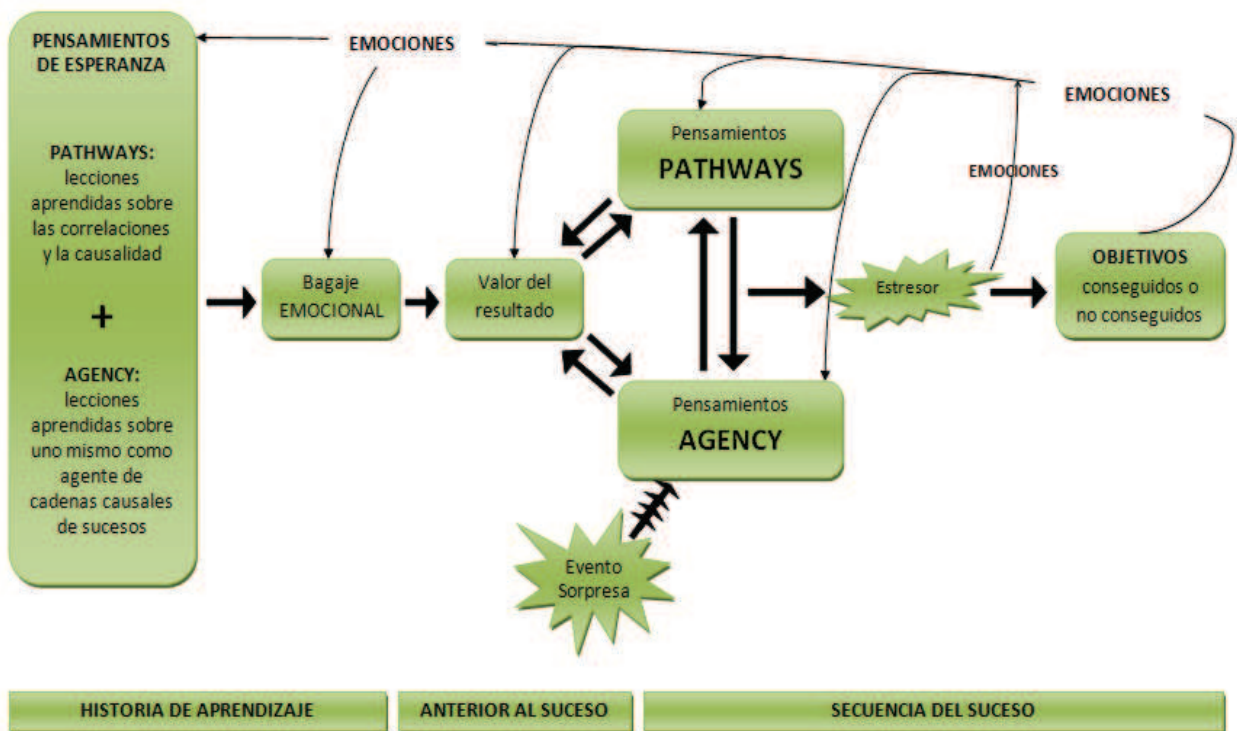


Figura 1. Esquema de las relaciones entre los componentes y elementos de la Teoría de la Esperanza (Snyder, 2002).

Durante este proceso de esperanza se pueden encontrar, además, dos elementos que pueden alterar el transcurso hacia el objetivo. El primero de ellos, son los denominados *estresores*, que representan un impedimento lo suficientemente grande para poner en peligro el pensamiento de esperanza (*hope*) (Snyder, 2002). Si la persona dispone de una alta esperanza va a considerar a estos obstáculos o barreras como un reto o una oportunidad de cambio, y va a buscar la mejor manera de hacerles frente. En cambio, aquellas personas que no dispongan de un nivel adecuado de esperanza, sucumbirán ante ellos y probablemente se desvíen del objetivo final. En algunas ocasiones, estos *estresores* puede que no aparezcan o que la persona ya los haya superado en el pasado, en este caso, los pensamientos *pathways* y *agency* continuaran unidos y de manera intermitente a lo largo de la secuencia del suceso (Snyder, 2002).

El segundo de los elementos que puede alterar el proceso hacia la meta, son los *eventos sorpresa*, que pueden ser de naturaleza positiva o negativa, suelen ocurrir fuera del proceso normal de consecución de metas y generan emociones de carácter positivo o negativo que van a influenciar a los pensamientos *pathways* y *agency*, aunque su repercusión no suele ser trascendente, incorporándose, en la mayor parte de los casos, rápidamente al proceso de esperanza.

El último momento del proceso de esperanza, refleja si los objetivos se han logrado o no se han logrado, lo que originará una serie de emociones positivas si se ha obtenido el éxito, y negativas si no se ha logrado. Estas emociones ofrecerán un feedback a todos los elementos, marcando nuevas historias de pensamientos *pathways* y *agency* aprendidos que repercutirán en el valor de resultado de posteriores objetivos que se planteen. Por lo tanto, es importante tener en cuenta,

que la Teoría de la Esperanza implica un sistema interrelacionado de pensamientos dirigidos hacia la consecución de un objetivo que es sensible a la retroalimentación en varios puntos de la secuencia temporal (Snyder et al., 2002).

5. MEDIDA DE LA ESPERANZA

Una de las fases más importantes en psicología para que una teoría evolucione, consiste en desarrollar instrumentos fiables y válidos que nos permitan medir el constructo con el fin de poder investigar su funcionamiento. Los investigadores del campo de la esperanza, desde la Teoría de Snyder, han conseguido desarrollar y validar, hasta este momento, los siguientes instrumentos:

- Escala de Esperanza Disposicional (*Dispositional Hope Scale: DHS*) (Snyder et al. 1991), destinada a medir a través de diferentes situaciones el pensamiento dirigido a metas. Está compuesta por 12 ítems que miden los componentes *pathways* y *agency*, mediante 4 ítems cada uno, y se le añaden 4 ítems más de relleno.
- Escala de Esperanza Estado (*State Hope Scale*) (Snyder, Sympton, Ybasco, Borders, Babyak y Higgins, 1996), una versión reducida de 6 ítems de la DHS, pensada para medir la esperanza en un momento puntual.
- Escala de Esperanza para Niños (*Children's Hope Scale*) (Snyder, Hoza, Pelham, Rapoff, Ware, Danovsky, Highberger, Rubinstein y Stahl, 1997) es una adaptación de la escala original para adultos validada para niños entre 8 y 16 años.

Esto ha permitido, por ejemplo, poder establecer que sobre los tres años de edad aparecen de manera estable aquellas disposiciones personales de carácter duradero y dirigidas a la consecución de objetivos, o lo que se ha denominado “esperanza rasgo” (“*trait hope*”) (Snyder, 2000c). También, se ha podido confirmar que existe una alta correlación entre la esperanza rasgo y estado, aunque cuando se pretende medir la esperanza en un momento determinado la escala de estado lo hace mejor (Snyder et al. 2006).

Otros muchos estudios se han centrado en analizar las diferencias existentes entre las personas que poseen una alta esperanza frente a aquellas que la poseen baja a través de las características personales y los diferentes ámbitos de la vida.

5.1. Características de las personas con alta y baja esperanza

En la tabla 2 se puede observar a modo de resumen las características que definen a las personas con alta y baja esperanza. Sin embargo, si se quiere profundizar más en el tema recomendamos que se acuda al análisis desarrollado por Snyder (2002) donde expone, entre otras cosas, que:

- Las personas con alta esperanza tienden a emprender un mayor número de objetivos, reflejando emociones positivas y sentimientos activos ante el compromiso de alcanzarlos, es decir, disfrutan de la persecución de metas. Si encuentran impedimentos para conseguirlos es menos probable que los interpreten como estresantes, sino, más bien los catalogan como desafíos, tardando menos tiempo en reorientar y construir

nuevos pensamientos *pathways* y *agency* para volver a enfrentarse al objetivo. En el caso de no se consiga la meta perseguida, son capaces de emplear las emociones negativas que surjan como feedback para mejorar sus pensamientos y estrategias para futuros objetivos, al contrario que las personas con baja esperanza que cuando fracasan tienden a llenarse de dudas y lamentaciones.

Tabla 2

Características de las personas con alta y baja esperanza (adaptado de Snyder et al., 2006).

Alta Esperanza	Baja Esperanza
Muchos objetivos	Pocos objetivos
Objetivos específicos	Objetivos vagos, imprecisos.
Objetivos realistas	Objetivos irrealistas
Objetivos que requieren esfuerzo	Objetivos que son fáciles de conseguir
Enfoque centrado en las metas	Evitación de metas
Se centra en la información relevante	Preocupación por la información negativa
Prefiere información autorreferencial positiva	Prefiere información autorreferencial negativa
Crea múltiples rutas hacia las metas	Crea pocas rutas hacia las metas
Alta habilidad para crear rutas alternativas	Baja o nula habilidad para crear rutas alternativas
Alta motivación	Baja motivación
Cree en el éxito hacia la consecución del objetivo	Apenas cree en el éxito hacia la consecución del objetivo
Ve los obstáculos como un reto	Se desanima ante los obstáculos
Usa estrategias para aumentar los pensamientos <i>agency</i>	Usa estrategias inefectivas o que interfieren en el proceso
Aprende de la experiencias previas de éxito y de fracaso	Se centra y lamenta de los fracasos anteriores
Atención constante hacia el logro del objetivo	Se distrae con facilidad
Confía en sus habilidades	Ausencia de confianza

- Las personas con alta esperanza, además, obtienen mejores resultados en diferentes ámbitos como en los deportes y en el académico (el cual analizaremos más adelante), presentan un mejor ajuste social (tanto con amigos como con familia extensa) y psicológico. En relación a la salud física parece que son capaces de usar la información sobre las enfermedades físicas como una ruta para esforzarse en la prevención de enfermedades (Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder y Adams, 2000) y afrontan el dolor de mejor manera que las personas con una baja esperanza (Snyder, Berg, Woodward, Gum, Rand, Wroblewski y Hackman, 2005).

6. ESPERANZA Y SU RELACIÓN CON OTROS CONSTRUCTOS

En esta sección, se va a analizar la relación que existe entre la esperanza (*hope*) y una serie de constructos provenientes de la psicología positiva, con los cuales mantiene una serie de similitudes, pero a su vez también presentan diversas diferencias, y que son necesarias conocer para entender mejor su funcionamiento.

6.1. Optimismo

El optimismo probablemente sea el concepto que suele ligarse más al de esperanza. Es posible que esta estrecha relación esté mediada porque ambos términos recogen creencias personales orientadas hacia el futuro (Alarcon, Bowling y Khazon, 2013). Además, ambos son generalmente rasgos personales estables que reflejan el grado en que uno

crea que su propio futuro será próspero y favorable (Bryant y Cvenegros, 2004; Gallagher y Lopez, 2009; Scheier y Carver, 1985; Snyder et al., 1991; Alarcon et al., 2013).

Pero antes de continuar analizando las similitudes y diferencias de ambos conceptos, es importante señalar que dentro del optimismo existen diferentes concepciones del mismo, y de las que se derivan dos métodos diferentes de medirlo (Carr, 2007):

- El Estilo Explicativo Optimista (Seligman, 1998), se le ha conceptualizado como un estilo explicativo, y no como un rasgo general de la persona. Este enfoque para medir el optimismo se basa en la idea de que las expectativas de la gente para el futuro se derivan de sus interpretaciones del pasado (Peterson y Seligman, 1984). Desde esta perspectiva, la persona optimista explica las experiencias o los sucesos de carácter negativo atribuyendo sus causas a factores externos, pasajeros y concretos como las circunstancias del momento, por lo que ante un acontecimiento futuro será más probable que se piense en el éxito, ya que al dotar a la causa de un carácter inestable esta puede no estar presente. En cambio las personas pesimistas atribuirían las causas de dichas experiencias a factores internos, estables y de carácter general, por tanto al atribuir los errores del pasado a una causa estable, es más probable que esta causa esté presente en un futuro.
- El Temperamento Optimista (Scheier y Carver, 1985). Estos autores mantienen que el optimismo es la tendencia de las personas a esperar, de cara al futuro, resultados positivos y

favorables en sus vidas, como una expectativa generalizada de resultado positivo (Chico, 2002).

Aquí, nos centraremos en esta última teoría, ya que comparte con la Teoría de la Esperanza (*Hope Theory*) de Snyder ciertas similitudes, al incluir el modelo de Sheier y Carver (1985) de manera implícita los componentes *pathways* y *agency* de la teoría de Snyder, aunque las expectativas de resultado de este modelo (que sería lo más parecido a la *agency* en la *hope theory*) son el primer inductor de las conductas dirigidas a meta (Scheier and Carver, 1985; Carver, Sheier y Segerstrom, 2010).

Una de las principales diferencias entre ambas teorías radicaría en que la teoría del optimismo enfatizaría al componente motivacional, denominado como expectativa de resultado, y la teoría de la esperanza haría más énfasis en la interacción de ambos componentes *pathways* y *agency* (Snyder, Cheavens y Michael, 1999; Alarcon et al., 2013). Esto ha hecho que algunos investigadores hayan propuesto que el optimismo se relaciona específicamente con *agency*, y que los *pathways* serían la única contribución del modelo de Snyder más allá de lo que aporta el optimismo (Peterson, 2000).

La otra gran diferencia es que aunque ambas teorías son cognitivas y están destinadas a explicar el comportamiento a través de diferentes situaciones (Snyder, Ilardi, Cheavens, Michael, Yamhure y Sympson, 2000), cada una de ellas se orientaría hacia el futuro de manera diferente. La esperanza (*hope*) lo haría hacia objetivos específicos, mientras que el optimismo se centraría en la expectativa de resultado de manera general. Así, en el trabajo de Bryant y Cvendros (2004) que buscaba entender la relación existente entre esperanza y optimismo, parten de separar cada

modelo en los dos factores que los componen, la esperanza en *pathways* y *agency*, y el optimismo en optimista y pesimista. Estos autores confirman que existe una correlación ($r=.80$) entre ambos constructos, *hope* y optimismo, confirmando que existe entre los dos una relación, tal y como otras investigaciones también habían encontrado (Magaletta y Oliver, 1999; Shorey, Little, Snyder, Kluck y Robirschek, 2007). Además establecen que el optimismo correlaciona fuertemente con los dos factores de la esperanza, mientras que el pesimismo lo hace más fuertemente con *agency* que con *pathways*. Estos resultados les permiten concluir que, *hope* se focaliza más directamente sobre el logro de metas personales específicas, mientras que el optimismo lo hace sobre la calidad de la expectativa de los resultados futuros de manera general (Bryant y Cvenegros, 2004).

Otros estudios, se han centrado en analizar el papel que tienen la esperanza (*hope*) y el optimismo sobre otras variables, hallando que ambos son buenos predictores del bienestar psicológico (Magaletta y Oliver, 1999; Shorey et al., 2007; Gallagher y López, 2009), así como de la satisfacción con la vida (Rand, Martin y Shea, 2011) donde el componente *agency* de la esperanza aparece como el mejor predictor para esta variable (Bailey, Eng, Frisch y Snyder, 2007). En cambio, para las estrategias de afrontamiento de problemas o *coping*, el optimismo aparece como mejor predictor que la esperanza (Bryant y Cvenegros, 2004), y al revés, la esperanza es mejor predictor que el optimismo para las variables de autoeficacia (Bryant y Cvenegros, 2004); autoestima, índices psicológicos de funcionamiento parental y familiar, estrés (Kashdan, Pelham, Lang, Hoza, Jacob, Jennings, Blumenthal, Gnagy, 2002), y logro académico (Rand, 2009; Rand et al., 2011).

6.2. Bienestar Psicológico

El bienestar psicológico o bienestar subjetivo es probablemente uno de los términos más empleados en la psicología positiva, constituyendo en numerosas ocasiones uno de los ejes centrales de este movimiento.

Sin embargo, nos encontramos que a su alrededor fluyen una gran cantidad de conceptos que a veces se solapan entre si (Vázquez, 2009). Ésto hace que existan diferentes perspectivas a la hora de definirlo y analizarlo. Heiman y Shemesh (2012) señalan que la evaluación del bienestar subjetivo ha sido examinada como un constructo global a partir de las evaluaciones de las experiencias personales en relación a los diferentes grados de emociones y de estados de ánimo tanto agradables como desagradables, semejantes a la felicidad, diversión, satisfacción, dolor, preocupación y estrés. Pero también, nos explican cómo otros autores han examinado los factores clave que integran el bienestar, como por ejemplo, las conductas individuales, las habilidades de afrontamiento de problemas, estatus socioeconómicos (educación, salario, estatus social), las redes sociales de apoyo, el trabajo y las condiciones laborales, el acceso a los servicios sanitarios, el género y la cultura (Fletcher, Bryden, Schneider, Dawson y Vandermeer, 2007) y han estudiado cómo las personas los perciben y evalúan en sus vidas (Diener y Lucas, 2000). Mientras que otros autores operacionalizan el bienestar psicológico a través de una serie de indicadores, como pueden ser: satisfacción con la vida, autoeficacia, esperanza, felicidad, calidad de vida y dominio del entorno (Segrin y Taylor, 2007).

En este caso, se entiende por bienestar psicológico a la percepción subjetiva del sentido de felicidad, o a aquella capacidad para reflexionar

sobre la satisfacción con la vida y la afectividad positiva y negativa que se experimenta (Sánchez-Cánovas, 2007).

En relación con la esperanza (*hope*), se encuentran que son numerosas las investigaciones que han demostrado que existe una correlación positiva entre esperanza (*hope*) y bienestar psicológico (Magaletta y Oliver, 1999; Bailey y Snyder, 2007) y más concretamente, entre los dos componentes de *hope*: *pathways* y *agency* y el bienestar psicológico (Magaletta y Olivier, 1999), confirmando que la esperanza (*hope*) es un excelente predictor del bienestar psicológico (mejor que el optimismo) al igual que sus componentes, aunque en este caso se comprueba que *agency* es mejor predictor que *pathways* para este constructo (Margaletta y Olivier, 1999).

Resultados similares se han hallado en muestras de personas con enfermedad mental, dónde se ha verificado que *hope* es un fuerte predictor del bienestar psicológico con esta población (Werner, 2012). En otro estudio, con clientes de los Centros de Orientación Universitaria, se han hallado que aquellos que mostraban altos niveles de esperanza también mostraban altos niveles de bienestar subjetivo y pocos síntomas de estrés (Magyar-Moe, 2004, en Werner, 2012).

En adolescentes, se ha comprobado que la esperanza (*hope*) actúa como amortiguador ante las experiencias adversas o estresantes y el bienestar psicológico (Valle, Huebner y Suldo, 2006).

Esto ha hecho que la esperanza (*hope*) pase a convertirse en un elemento clave en las intervenciones destinadas a aumentar el bienestar. En concreto, se han convertido en las más relevantes dentro de aquellas intervenciones que tratan de modificar elementos cognitivos centrados en

el futuro (Hervás, Sánchez y Vázquez, 2008). Un ejemplo, es la actuación llevada a cabo por Irving, Snyder, Cheavens, Gravel, Hanke, Hillberg y Nelson (2004), en pacientes que presentaban diferentes problemas de salud mental y que precisaban de tratamiento. Aquellos pacientes que tras la intervención a nivel grupal registraban mayores niveles de esperanza (*hope*), también mostraban menos sintomatología y mayor bienestar.

Se puede concluir, que entre la esperanza (*hope*) y bienestar psicológico hay una fuerte consonancia. Magaletta y Oliver (1999) explican la clave de esta relación al mantener que el bienestar psicológico se basa en el pasado, mientras que la esperanza (*hope*) lo hace en el futuro. Por tanto, la esperanza (*hope*) es un buen predictor del bienestar porque está orientado al futuro, se focaliza en las metas individuales y es un fuerte determinante de la conducta (Shorey, Little, Snyder, Kluck y Robitscheck, 2007).

6.3. Satisfacción con la vida

La satisfacción con la vida se define como una valoración global que la persona hace sobre su vida, comparando lo que ha conseguido (sus logros) con lo que esperaba obtener (sus expectativas) (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985).

Se trata de otro constructo relevante en los estudios de la psicología positiva y que mantiene una estrecha relación con el bienestar psicológico. De hecho, como ya hemos señalado anteriormente, el bienestar psicológico estaría formado por dos componentes; uno

emocional, compuesto a su vez por el afecto positivo y el afecto negativo; y otro cognitivo, que sería la satisfacción con la vida (Pavot y Diener, 1993)

Sin embargo, algunos autores han encontrado motivos para evaluarlos por separado ya que su comportamiento a lo largo del tiempo es distinto, y las relaciones con otras variables psicológicas muestran diferentes patrones (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000).

Entre los estudios de psicología positiva, destacan aquellos que han intentado descubrir qué fortalezas de la Clasificación VIA están más relacionadas directamente con la satisfacción con la vida. Éstos, han demostrado que las fortalezas que más correlacionan con este constructo son curiosidad, gratitud, esperanza, amor y vitalidad (Park, Peterson y Seligman, 2004), y curiosidad, gratitud, esperanza, humor y vitalidad (Proyer, Ruch y Buschor, 2012).

En otro estudio de Halama (2010), donde se estudiaba si la esperanza (*hope*) actuaría como mediador entre los rasgos de personalidad y la satisfacción con la vida, obtuvieron que sí que actuaba como un mediador pero sólo parcialmente entre neuroticismo, escrupulosidad y satisfacción con la vida, y de manera completa entre extraversión y satisfacción con la vida.

Cuando se profundiza en su relación con la esperanza, se encuentra que la esperanza (*hope*) se convierte en un gran predictor de la satisfacción con la vida (Bailey et al., 2007; Bailey y Snyder, 2007; Rand, Martin y Shea, 2011). Esta capacidad de predicción se confirma con otras muchas poblaciones, como estudiantes de derecho (Rand et al., 2011), estudiantes de secundaria y bachillerato (Valle et al., 2006; Gilman y Huebner, 2006; Gilman, Dooley y Florell, 2006), estudiantes con

dificultades de aprendizaje (Heiman y Shesmesh, 2012) y enfermos de cáncer (Jafari, Najafi, Sohrabi, Dehshiri, Soleymani y Heshmati, 2010).

El vínculo que existe entre esperanza (*hope*) y la satisfacción con la vida, así como con el bienestar psicológico, ocurre porque las personas con una visión esperanzadora tienden a pensar y reflexionar sobre experiencias de vida que fueron satisfactorias (Rose, Elkis-Abuhoff, Goldblatt y Miller, 2012). Esto es lógico si se recuerda cómo las personas con una alta esperanza tienden a crear expectativas positivas de futuro a través de experiencias pasadas de éxito, y al contrario en el caso de las personas con baja esperanza que suelen centrarse en las experiencias de fracaso.

6.4. Autoeficacia

La autoeficacia (Bandura, 1977) es otro de los grandes constructos que guarda cierta similitud con la esperanza (Snyder et al., 2006). Bandura (1977) expone que la autoeficacia estaría compuesta por un lado, por la *expectativa de eficacia* o sentimientos de confianza en las propias capacidades, y por otro lado, por la *expectativa de resultado* que serían las percepciones de las posibles consecuencias de una acción.

Al referirnos a autoeficacia, generalmente, se hace en un sentido concreto, es decir, a la eficacia percibida en una situación específica. Aunque algunos autores, como Baessler y Schwarzer (1996), entienden la autoeficacia en un sentido amplio, entendiendo esta autoeficacia general como un constructo global que hace referencia a la creencia estable que tiene un individuo sobre su capacidad para manejar adecuadamente una

amplia gama de estresores de la vida cotidiana (Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000).

Snyder (2002) se basa en esa especificidad sobre el objetivo, que mantiene la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1977), para mostrar tres claras diferencias, entre esta teoría y la Teoría de la Esperanza:

- La primera diferencia se basa en las metas. Como se ha expuesto, la autoeficacia se centra principalmente en los objetivos concretos ante una determinada situación. Mientras que la esperanza (*hope*) lo hace sobre objetivos más duraderos, aplicables a diferentes situaciones y/o a pensamientos dirigidos a metas situacionales/específicas.
- La segunda diferencia hace referencia a la *expectativa de resultado*, componente de la autoeficacia, que se suele comparar con el componente de la esperanza, *pathways*. Aunque, contrariamente a las expectativas de resultado basadas en contingencias específicas situacionales, los pensamientos *pathways* se centrarían en el propio autoanálisis sobre las capacidades para producir rutas iniciales hacia las metas, así como, rutas alternativas en el caso de que estas fueran bloqueadas.
- La tercera y última diferencia, tendría relación con la *expectativa de eficacia* que mantendría cierta similitud con *agency*. La *expectativa de eficacia* es la percepción de si la persona puede realizar las conductas necesarias en un determinado contexto; y la *agency* es la creencia autorreferencial de que la persona en un futuro cercano iniciará y mantendrá las conductas requeridas para alcanzar un objetivo. Por tanto, la diferencia radicaría en

que mientras el primero se centra en si la persona puede o no (refiriéndose a la capacidad de actuar), el segundo presta atención a si la persona quiere o no (refiriéndose a la intención).

En definitiva, Bandura (1977) expone que los pensamientos sobre la autoeficacia específica son el paso cognitivo más importante y previo a la hora de llevar a cabo las acciones requeridas hacia la consecución de una meta específica. Mientras que la teoría de la esperanza (*hope theory*), enfatizaría, que los pensamientos *pathways* y *agency*, no sólo actuarían previamente a la secuencia de acción para alcanzar una meta, sino que estarían presentes durante todo el proceso, durante el cual también se presta atención a las emociones cosa que no ocurre en la teoría de la autoeficacia (Snyder, 2002).

Estas diferencias entre ambas teorías se hacen evidentes en el estudio de Magaletta y Olivier (1999) que encontraron que la esperanza (*hope*) era predictor del bienestar psicológico incluso después de controlar la varianza producida por la autoeficacia y el optimismo. En cuanto, a la relación positiva entre la *agency* y la autoeficacia, que sugiere que ambos constructos comparten un énfasis común sobre la persistencia (Magaletta y Oliver, 1999) aunque *agency* todavía contribuye a predecir el bienestar más allá de lo que lo hace la autoeficacia general (Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams III y Wiklund, 2002).

Robinson y Rose (2010) al analizar el comportamiento de las medidas de la esperanza (*hope*) en una muestra de estudiantes de los cursos de introducción a la psicología de la educación, encontraron que las medidas de esperanza-rasgo y esperanza-estado correlacionaban positivamente con la autoeficacia, y explicaban, respectivamente, el 30,9%

y el 35,9% de la varianza. Además, demuestran cómo las medidas específicas, tanto en esperanza como en autoeficacia, para un dominio determinado, en este caso el académico, son más predictivas.

Cuando se analiza la autoeficacia a nivel general, los resultados demuestran que la esperanza (*hope*) influye más fuertemente sobre esta variable que lo que lo hace el optimismo (Bryant y Cvengros, 2004).

Los trabajos de Lackaye, Margalit, Ziv y Ziman (2006) con estudiantes que presentan problemas de aprendizaje demuestran que éstos muestran bajos niveles de autoeficacia académica y social, así como una baja esperanza. Mientras que a nivel de la autoeficacia emocional no presentan diferencias con los estudiantes que no muestran dificultades en su aprendizaje. En un estudio posterior con esta misma población, Lackaye y Margalit (2008) encuentran diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con dificultades de aprendizaje y estudiantes que no presentan dichas dificultades para las variables autoeficacia académica general, autoeficacia académica específica, soledad y esfuerzo, aunque no fueron significativas en el caso de la esperanza (*hope*).

6.5. Engagement

En los últimos años, dentro del campo de las organizaciones pero también de la educación (Román, 2014), se ha acuñado el término *engagement*, como una medida del bienestar de carácter persistente que evalúa un estado afectivo-cognitivo que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular. Aunque la traducción literal al castellano sería compromiso, se ha optado dentro de la literatura científica por

mantener el término original en inglés, ya que refleja mejor toda la esencia de este constructo.

En concreto, el *engagement* se ha definido como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli, Salanova, González-Roma y Bakker, 2002, p.79).

Estas tres dimensiones de este constructo son descritas por Salanova, Martínez, Bresó, Lloresn y Grau (2005) del siguiente modo:

- El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja; es el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando incluso cuando aparecen dificultades en el camino.
- La dedicación muestra una alta implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo.
- La absorción aparece cuando se está totalmente concentrado en el trabajo, mientras se experimenta que el tiempo “pasa volando”, y se aparecen dificultades a la hora de desconectar de lo que se está haciendo, debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas.

Por tanto, se trata de otro concepto que hace énfasis en el buen desarrollo y en los aspectos positivos de las personas, a través de los estudios que muestran su influencia en determinados contextos.

Dentro del ámbito académico, se ha demostrado que las tres dimensiones del *engagement* (vigor, dedicación y absorción) correlacionan positivamente con la actuación académica, entendida esta como la

proporción de exámenes aprobados en la convocatoria de estudio (Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker, 2002).

Además, se ha estudiado que existe una relación entre el nivel de *engagement* y la percepción que los estudiantes tienen sobre su entorno escolar, dicha relación también aparece con la variable esperanza (*hope*) (Van Ryzin, 2011).

Otro trabajo llevado a cabo en una escuela de primaria, asocian incrementos en las medidas de ambas variables, *engagement* y esperanza (*hope*), cuando se aplica un programa de fortalezas a los estudiantes (Madden, Green y Grant, 2011).

Aunque, en este apartado se debe destacar los trabajos de la organización Gallup, centrados en estudiar las medidas que predicen el éxito en los estudiantes y que promueven las mejores condiciones para desarrollar el aprendizaje y el crecimiento personal. Para ello han desarrollado la escala Gallup Student Poll que examina tres constructos diferentes a nivel teórico y psicométrico, los cuales son: la esperanza (*hope*), *engagement* y bienestar (Lopez, Agrawal y Calderon, 2010). Los datos obtenidos tras la aplicación de la escala en octubre de 2011, revelan que de los estudiantes que presentan un alto *engagement*, el 75% muestra una alta esperanza (*hope*) (Gallup, 2012)

En cuanto a la relación del *engagement* con la esperanza (*hope*), existen pocas investigaciones al respecto, pero destaca la realizada por Ouweneel, Le Blanc, Schaufely y Van Wijhe (2012), en la cual confirman el carácter predictor de la esperanza (*hope*) sobre las tres dimensiones de *engagement*: vigor, dedicación y absorción; así como el efecto indirecto de

las emociones positivas sobre todas ellas a través de la acción de la esperanza (*hope*).

En definitiva, se hace necesario profundizar en el estudio de ambas variables, más aún si tenemos en cuenta que la esperanza (*hope*) y *engagement* trabajan de manera independiente e interdependiente para producir resultados positivos sobre el bienestar y el éxito académico (Lopez, 2011).

CAPÍTULO 3

**MOTIVACIÓN, RENDIMIENTO
ACADÉMICO Y ESPERANZA**

CAPITULO 3. MOTIVACIÓN, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ESPERANZA

El panorama actual sobre la motivación se inscribe dentro de un número considerable de perspectivas teóricas que aglutinan un amplio abanico de constructos estrechamente relacionados, lo que a veces ha creado cierta confusión en este campo (Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996). Por eso, aunque la claridad teórica y conceptual es una condición necesaria para el avance en la teoría de la investigación motivacional, tal y como plantea Pintrich (1991), es difícil imaginar que estos avances se hubiesen producido a partir de una teoría unificada de motivación. Por consiguiente, cuando se estudia estos constructos es necesario abordarlos desde diferentes enfoques teóricos que permitan comprender el fenómeno motivacional en su conjunto.

En el presente capítulo, comenzaremos por describir la relación que existe entre el aprendizaje y la motivación, para posteriormente centrarnos en la motivación académica y en sus componentes y ver su conexión con el rendimiento académico. En último lugar, se intentará describir la analogía existente entre la motivación académica y la teoría de la esperanza (*hope theory*).

1. APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN

El rendimiento académico es uno de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, deberemos partir del aprendizaje para entender su relación con el rendimiento.

Núñez (2009) señala que para que un aprendizaje tenga lugar es necesario disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias –*poder*- y tener la disposición, intención y motivación suficientes –*querer*- para alcanzar los fines que se pretenden conquistar. Es decir, en el aprendizaje están involucradas variables cognitivas y variables motivacionales.

En un principio, los investigadores se centraron en la vertiente cognitiva. Posteriormente, cuando se incorporaron los aspectos afectivo-motivacionales se produjo una separación entre ambos al estudiar su influencia en el aprendizaje escolar, de forma que unos autores centraban sus estudios en los aspectos cognitivos olvidando casi por completo los otros, o viceversa (Bacete y Betoret, 2000). Sin embargo, en la actualidad existe la convicción de que es necesario estudiar ambos tipos de componentes de manera integrada. Cabanach et al. (1996) afirman que el aprendizaje es un proceso cognitivo y motivacional a la vez.

El trabajo en esta línea de interacción cognición-motivación ha ido evolucionando en su manera de entender el aprendizaje, hasta que en las últimas décadas se comienza a percibir la cognición de un modo nuevo, ya no es tan importante la capacidad que uno posee sino la forma en que utiliza esa capacidad (Núñez, 2009). Esto pone de relieve la existencia de mecanismos que permiten tener un control consciente y deliberado de la propia actividad, los mecanismos metacognitivos. Lo que implica que se haga referencia a aspectos como las motivaciones personales, las intenciones y las metas individuales. También a los posibles recursos y procedimientos cognitivos a desarrollar ante una determinada tarea de aprendizaje.

Por tanto, en la mejora del rendimiento académico debemos tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales (Bacete y Betoret, 2000). Así como la estrecha interdependencia existente entre ambos. Una persona que posea los conocimientos y capacidades apropiados no tendrá éxito sino demuestra unos niveles motivacionales adecuados. Y al contrario, si una persona posee altos niveles motivacionales pero carece de capacidades y conocimientos relevantes tampoco obtendrá el éxito (Núñez, 2009).

Las variables que influyen en la motivación de un estudiante, e implicadas en una situación de aprendizaje son múltiples y están recogidas en la figura 2. En ella se observa como existen variables propias del contexto, que son aquellas que constituyen los elementos claves de toda situación educativa o grupo-clase: profesor, alumnos y contenido. Pero también existen variables personales que recogen las capacidades, los conocimientos y destrezas, ligadas al ámbito cognitivo (*poder*); así como las percepciones y creencias hacia uno mismo y hacia la tarea, que junto con las emociones reflejan el ámbito afectivo-motivacional (*querer*). Las cuales se abordarán de manera detallada más adelante.

La incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en los últimos veinte años (Valle, Cabanach, Gómez y Piñeiro, 1998).

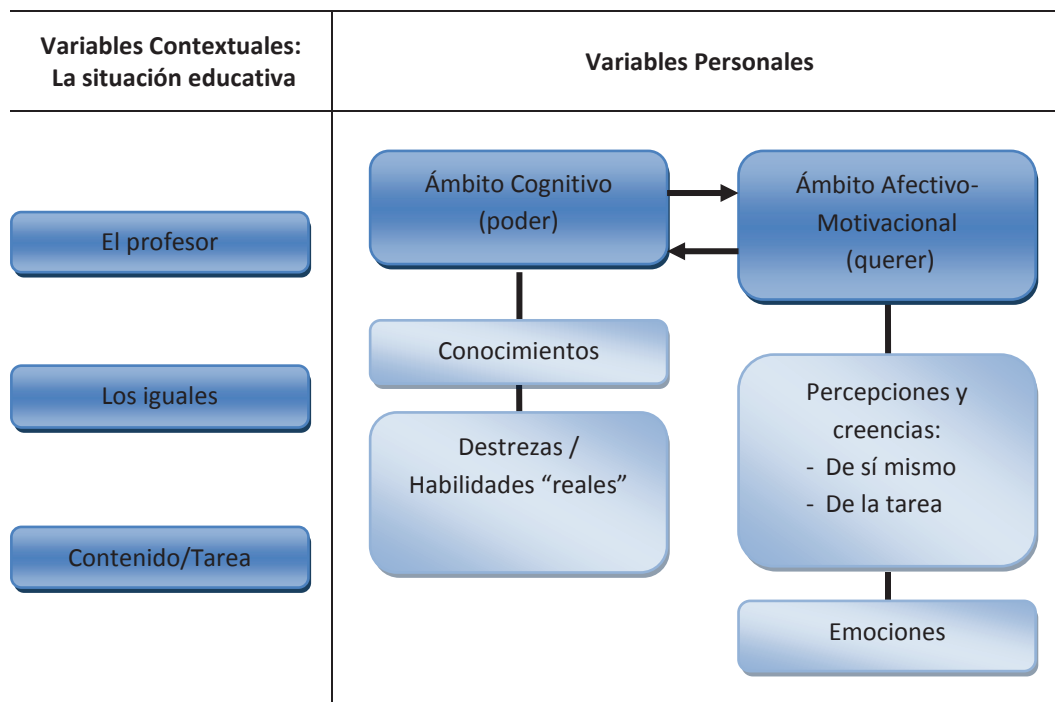


Figura 2. Variables personales y contextuales más relevantes que influyen en la motivación del estudiante (Bacete y Betoret, 2000).

2. MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

La motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene (Pintrich y Schunk, 2002). Esta definición general, que tiene en cuenta los elementos considerados por la mayoría de los investigadores y profesionales, expone a la motivación como un proceso.

Estos autores, referentes principales en esta temática, explican que la motivación es más un proceso que un producto, en el que no se puede observar de manera directa la motivación, sino que hay que inferirla a través de conductas. No conciben la motivación sin la presencia de unas metas, que son las de que dan ímpetu y dirección a la acción. Esta visión cognitiva lleva implícita el énfasis y la importancia que da a las metas.

Metas que puede que no sean explícitas o claras y que están sujetas a cambio, pero que determinan los comportamientos de las personas para su consecución.

Además plantean que la motivación precisa de cierta actividad física, que implica esfuerzo, persistencia y otras acciones manifiestas. Y de cierta actividad mental, es decir, una variedad de acciones cognitivas como la planificación, ensayos mentales, organización, toma de decisiones, resolución de problemas y evaluación de cada progreso.

Destacando la importancia de que una actividad motivada estará instigada y sostenida, es decir, que seremos capaces de mantener la acción aunque aparezcan obstáculos, dificultades y problemas en su transcurso. Lo que implica experimentar expectativas, atribuciones y afectos que ayuden a sustentar cualquier motivación.

Al ser un proceso tan complejo, encontramos en la literatura una gran diversidad de significados y modelos que pretenden explicarlo. Lo mismo ocurre cuando lo hacemos dentro de una temática específica como es la educación, donde ni siquiera existe un nombre consensuado para denominar el objeto de estudio, utilizándose con mayor frecuencia los siguientes: motivación académica, motivación escolar, motivación en educación, motivación de los estudiantes, motivación y rendimiento, motivación y aprendizaje, motivación para el aprendizaje y motivación para el logro (Fernández, 2005).

Lo que sí está claro es que la motivación puede influir en el qué, en el cuándo y en el cómo aprendemos (Schunk, 1991), y la relación que establece con el rendimiento es indirecta ya que se crea a través de la implicación cognitiva del alumno (Pintrich y DeGroot, 1990). Es decir, los

estudiantes que estén motivados a aprender van a mostrar más conductas que favorezcan el aprendizaje, como atender, organizar y preparar el material correspondiente, tomar los apuntes que les faciliten el estudio, evaluar su nivel de comprensión y pedir ayuda cuando no entienden la tarea.

Esto les llevará a tener éxito en la consecución de sus metas, lo que a su vez reforzará su motivación (determinismo recíproco). Los estudiantes que están motivados por el aprendizaje suelen sentir que, una vez que ya han logrado sus metas iniciales, están intrínsecamente motivados para continuar con su aprendizaje (Meece, 1991 en Pintrich y Schunk, 2002).

En el caso de los estudiantes que presenten una baja motivación hacia el aprendizaje aparecen conductas contrarias, como por ejemplo, puede que mantengan escasa atención, se muestren más desorganizados, tomen apuntes incompletos, no reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y no soliciten ayuda cuando se les presentan problemas; lo que probablemente acarreará que se planteen metas inadecuadas y que no se llegue a lograr la consecución de las mismas, afectando negativamente su aprendizaje y debilitándolo.

Por tanto, se entiende la relación recíproca entre motivación, aprendizaje, y la ejecución (Pintrich y Schunk, 2002). Es decir, la motivación repercute en el aprendizaje y en la ejecución, y lo que hacen y aprenden los estudiantes influye a su vez en su motivación (Schunk, 1991).

Esto ha originado la multitud de modelos que intentan explicar cómo se relacionan estas variables. Lo interesante es que cuando se analiza cada uno de los modelos que pretenden describir la motivación

académica y los comparamos, se observa que existe cierto grado de relación entre ellos ya que comparten los términos y/o referentes, esto puede ser porque tienden a utilizar términos procedentes de otros modelos para explicar los condicionantes de sus constructos básicos así como las consecuencias del proceso motivacional (Fernández, 2005).

Además, encontramos otro punto que es común entre los modelos, que es que reconocen la existencia de una profunda interrelación entre factores personales y sociales en la motivación de los alumnos (Fernández, 2005).

Por tanto, al no existir una teoría unificada de la motivación, es preciso abordarla desde diferentes enfoques teóricos que incluyan conceptos importantes para entender el proceso motivacional en su conjunto.

3. COMPONENTES BÁSICOS DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Al partir de la definición de motivación antes señalada, hay que plantearse que se trata de un complejo proceso que busca activar, dirigir y hacer persistir una conducta hasta la consecución de una meta. Este complejo proceso va a estar formado, a su vez, de un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, los cuales son los que se deben delimitar y concretar (Núñez, 2009).

Así, Pintrich y De Groot (1990) plantearon un marco teórico que permite entender mejor este conjunto de procesos y que distinguía tres

componentes o dimensiones básicas de la motivación académica (figura 3):

- El *componente de expectativa*, en el que se incluyen las percepciones y creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea.
- El *componente de valor*, que englobaría las metas de los estudiantes y sus creencias sobre la importancia y el interés de la tarea.
- El *componente afectivo*, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes hacia la tarea.

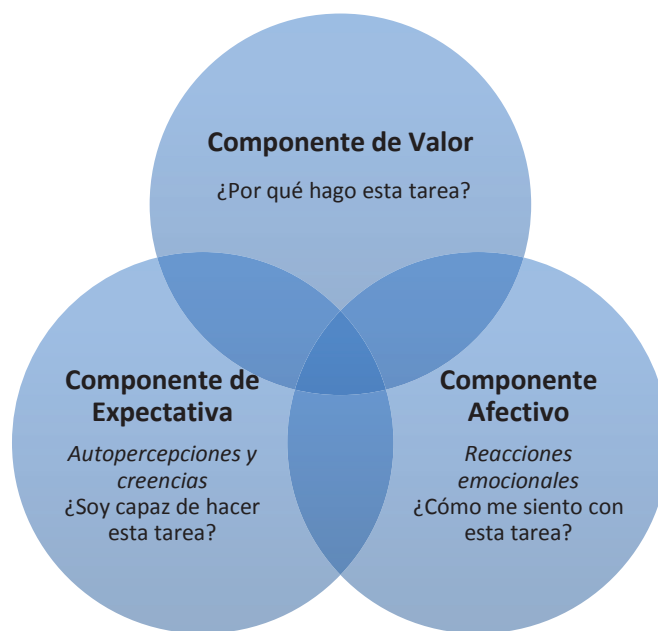


Figura 3. Componentes de la motivación académica (Adaptación de Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez y González Pienda, 2007).

Los tres componentes son el resultado de las respuestas que los estudiantes dan a las siguientes preguntas respectivamente: ¿Soy capaz de hacer esta tarea? ¿Por qué hago esta tarea? ¿Cómo me siento al hacer

esta tarea? Así un estudiante con una baja motivación contestará que se ve incapaz de abordar el trabajo o que no cree que dependa de él realizarlo (componente expectativa), que la actividad no le resulta atractiva (componente de valor) o que le provoca ansiedad y aburrimiento (componente afectivo).

Por el contrario, un estudiante con alta motivación responderá que sí que está preparado para hacer la tarea, que le resulta atractiva y la ve como un reto y experimenta sentimientos de satisfacción y disfrute al llevarla a cabo. Pero se puede observar que esta implicación en una actividad dependerá de modo interactivo de estos tres componentes y requiere de un cierto equilibrio entre sus creencias de autoeficacia y sus expectativas de resultado, el interés personal y el valor asignado a la tarea, y las reacciones emocionales que provoca el abordarla (Núñez, 2009). A continuación se analizan de manera más detenida estos tres componentes.

3.1. Componente de expectativa

Este componente, como se ha expresado anteriormente, incluye las percepciones y creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea. En este sentido, Pintrich y Groot (1990) expusieron que en él se recogerían las respuestas a la pregunta ¿Puedo hacer esta tarea?

Desde la literatura motivacional ha sido conceptualizado de diferentes maneras destacando las siguientes: autoconcepto, autoeficacia, competencia percibida, estilo atribucional y creencias de control (Núñez, 2009; Bacete y Betoret, 2000; Pintrich y Groot, 1990). Todos estos temas

tienen un amplio bagaje dentro de la psicología, y también de su relación con el rendimiento y la motivación académica.

Es indudable que conceptos como el de autoconcepto, definido como el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesor (Bacete y Betoret, 2000), va a determinar el comportamiento de los estudiantes. El proceso de autoevaluación o autoconciencia que desencadena el autoconcepto va a regular la conducta de los estudiantes de acuerdo a las conclusiones que obtenga en dicho proceso.

Esto se deriva también a los elementos que conforman el autoconcepto. Así, la autoestima (valoración positiva o negativa del autoconcepto) ha sido correlacionada significativamente en numerosas investigaciones con el locus de control, pudiéndose deducir que en la medida en que se desarrolle la autoestima del alumnado también mejoraremos su atribución causal (Bacete y Betoret, 2000). Los estudiantes que posean una autoestima baja es más probable que atribuyan sus éxitos a factores externos e incontrolables (el azar) y sus fracasos a factores internos estables e incontrolables (baja capacidad); por el contrario, los estudiantes con alta autoestima es más probable que atribuyan sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo).

Pero a la hora de explicar el rendimiento de un alumno es imprescindible tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las diferentes tareas. El rendimiento del estudiante no depende tanto de la

capacidad real como de la capacidad creída o percibida (Bacete y Betoret, 2000). De hecho, en el fondo de muchos problemas motivacionales encontramos que la persona cree que no puede, que no es capaz (Beltrán, 1998).

Es por lo que la autoeficacia se erige como una variable psicológica determinante y fuertemente predictora del logro académico (Multon, Brown y Lent, 1991; Pajares, 1996). La evidencia empírica muestra repetidamente que resulta ser más predictiva del rendimiento académico que otras variables cognitivas (Bandura, 1982).

Bandura (1986) definió la autoeficacia como la capacidad percibida de hacer frente a situaciones específicas; involucra la creencia acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones para alcanzar determinados resultados. El sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento (Bandura, 1977).

La investigación sobre las creencias de competencia o eficacia indica que influyen tanto en la orientación motivacional como en los índices de esfuerzo y persistencia (Núñez, 2007). En este caso, cuando un estudiante tiene dudas hacia su capacidad para realizar una determinada actividad, es más probable que evite participar en la tarea, dedique menos esfuerzo, persista menos ante las dificultades y, por tanto, llegue a obtener un rendimiento más bajo que aquellos que se sienten eficaces (Bandura, 1982).

De esta manera, las creencias de autoeficacia van a influir en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las

tareas requeridas en la elección y metas propuestas, y en el esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas para lograr dicha meta, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables (Pintrich y García, 1993; Contreras, Espinosa, Esguerra, Haiikal, Polanía y Rodríguez, 2005). A su vez, un nuevo determinismo recíproco aparece cuando un estudiante percibe que está actuando bien o que está siendo más habilidoso su autoeficacia aumenta (Schunk y Pajares, 2001).

Sin embargo, la autoeficacia percibida no influye de la misma forma en todos los comportamientos, ya que los estudiantes se plantearán sus creencias de autoeficacia cuando se enfrenten a tareas o aprendizajes nuevos y conscientes, mientras que no lo harán en actividades altamente conocidas y rutinarias. Pero además, un alto nivel de autoeficacia percibida no dará lugar a una actuación eficiente cuando el individuo carece de los conocimientos, estrategias y técnicas necesarias para desarrollar una actividad concreta (Núñez, 2009).

Por tanto, para obtener un elevado grado de motivación se deberá asegurar que los estudiantes experimenten percepciones y creencias positivas hacia su capacidad para realizar con éxito la tarea.

3.2. Componente de valor

Las metas que los estudiantes se plantean ante la tarea y las creencias sobre su importancia y el interés de esta, es lo que constituye el componente de valor. En otras palabras, son las respuestas individuales de los estudiantes a la cuestión ¿Por qué voy a realizar esta tarea? (Pintrich y Groot, 1990).

Este componente ha sido conceptualizado en una variedad de formas (por ejemplo, aprendizaje vs objetivos del aprendizaje, orientación intrínseca vs extrínseca, valor de la tarea e interés intrínseco) (Pintrich y Groot, 1990). Por tanto, para poder entender este elemento deberemos centrarnos por un lado en el valor que se les asigna a las tareas, y por otro, en las metas de los estudiantes.

El *valor asignado a las tareas* según Núñez (2009) se basa, en primer lugar, en la teoría de la motivación de logro formulada por Atkinson (1957, 1964), donde la motivación de logro será el resultado de las expectativas (o probabilidades) de éxito y el valor del incentivo (el atractivo relativo de alcanzar el éxito en una tarea). Posteriormente, Feather (1982) desarrolló más ampliamente la teoría, describiendo los valores como las creencias centrales sobre lo que el individuo debería o no debería hacer. Estos valores son resultado de las reglas sociales y las necesidades psicológicas individuales y orientan los comportamientos individuales en diferentes contextos.

Esta definición del valor de las tareas fue ampliada por Eccles y sus colegas (Wigfield y Eccles, 2000; Wigfield y Eccles, 1992; Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, y Midgley, 1983) que distinguieron en su configuración los siguientes cuatro aspectos:

- Valor de logro: la importancia que se le da a realizar bien una determinada tarea.
- Valor intrínseco o interés: satisfacción que obtienen las personas de su actuación o del desarrollo de una actividad, o el interés subjetivos que tienen en una materia o ámbito.

- Valor de utilidad: la forma en que la tarea se relaciona con las metas futuras, tales como las metas de los estudios o las sociales.
- Valor de coste: los aspectos negativos que implica el compromiso con la tarea.

Por lo tanto, un estudiante se implicará en una tarea dependiendo de si obtener éxito en ésta le parece importante, si le atrae realizarla, si contribuye a un plan de futuro y/o si el llevarla a cabo no implica grandes consecuencias negativas.

Las *metas académicas*, conceptualizadas por Núñez (2009) como el propósito o el núcleo dinámico cognitivo del compromiso con la tarea, y el tipo de meta adoptado establecen el marco general mediante el cual los individuos interpretan y experimentan los contextos de logro.

Según las metas elegidas aparecen diferentes modos de afrontar las tareas académicas y distintos patrones motivacionales (Bacete y Betoret, 2000). Así, las distintas metas elegidas se pueden ubicar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca (Valle, Cabanach, Núñez, Rodríguez y Piñeiro, 1999). De modo que algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o de rendimiento (Elliot y Dweck, 1988), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el “yo” (Nicholls, 1984) y, por último, otros que diferencian entre metas de dominio y metas de rendimiento (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; tomado de Bacete y Betoret, 2000).

En la actualidad, investigaciones recientes intentan explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el alumno (Bacete y Betoret, 2000). La teoría de meta de logro se refiere a los propósitos o las orientaciones de meta que los estudiantes interpretan

para la acción (Levy-Tossman, Kaplan y Assor, 2007). Estos objetivos representan sistemas de significación para situaciones o contextos que tienen consecuencias cognitivas, emocionales y conductuales, que son asociadas con una gran variabilidad de comportamientos y actuaciones y que son conceptualizadas como dinámicas y cambiantes en relación al contexto (Paulick, Watermann y Nückles, 2013).

Son divididas en dos tipos de metas que los individuos persiguen en las situaciones de aprendizaje: metas de dominio o aprendizaje y metas de rendimiento o ejecución (Ames y Ames, 1984).

- Metas de dominio o aprendizaje, permiten incrementar la capacidad. Es decir, los estudiantes estarán interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos (Cabanach et al., 1996).
- Metas de rendimiento o ejecución, permiten demostrar la capacidad. En este caso, los estudiantes estarán interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas (Cabanach et al., 1996).

En un principio los investigadores, dentro de las metas de rendimiento distinguieron según sus tendencias de aproximación o de evitación, mientras que en el caso de las metas de dominio o aprendizaje sólo se valoraba su tendencia de aproximación. En la actualidad, existen estudios (Paulick, Watermann y Nückles, 2013; Núñez, 2009; Levy-Tossman, Kaplan y Assor, 2007; Pintrich, 2003) que ya plantean esta división en estas últimas, quedando todas ellas definidas del siguiente modo:

- Metas de aproximación al aprendizaje: se centran en la consecución y dominio de la tarea y en el desarrollo de competencias intrapersonales (Paulick et al., 2013)
- Metas de evitación del aprendizaje: se centra en evitar la incompetencia asociada a habilidades intrapersonales (Paulick et al., 2013) y en otros casos, se la ha relacionado con la evitación al trabajo (Núñez, 2009).
- Metas de aproximación al rendimiento: focalizada en el logro de competencia con relación a otros. Están motivados positivamente para conseguir un rendimiento superior a sus compañeros, demostrando su capacidad y consiguiendo juicios favorables de los demás (Núñez, 2009)
- Metas de evitación del rendimiento: centrada en la evitación de incompetencia respecto a otros. Están motivados negativamente para evitar el fracaso, evitando parecer incompetentes y así evitar juicios negativos de los demás (Núñez, 2009).

Se cree que cada una de estas metas lleva a un patrón exclusivo de proceso de logro y resultados (Núñez, 2009). Sin embargo, los estudiantes también pueden perseguir otro tipo de metas que pueden afectar a su actuación y rendimiento académico, como es el caso de las metas sociales, aunque la investigación aún no ha clarificado cómo (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosario, 2008).

Finalmente, de la misma manera que los estudiantes persiguen múltiples metas (por ejemplo: aprender, ser el mejor, divertirse, hacer amigos), también tienden a perseguir jerarquías de múltiples metas (Núñez, 2009), es decir, los estudiantes probablemente tengan múltiples razones para intentar obtener el éxito a nivel académico.

3.3. Componente afectivo

El último componente motivacional es el afectivo-emocional y se refiere precisamente a las reacciones afectivas o emocionales que provoca la tarea. Estas reacciones englobarían a las respuestas que implican las preguntas ¿cómo te hace sentir esta tarea? ¿Cómo te sientes ante la tarea? (Pintrich y Groot, 1990).

De nuevo, existe una gran variedad de reacciones afectivas que son relevantes (por ejemplo: ira, orgullo, culpa) (Núñez, 2009; Pintrich y Groot, 1990) pero existen escasos estudios que hayan investigado el peso que juega el dominio emocional del estudiante en el aprendizaje (Bacete y Betoret, 2000).

Pekrun, Elliot y Maier (2009) sugieren que existen dos líneas de evidencias que indican que las emociones influyen en el rendimiento académico. La primera hace referencia a las investigaciones experimentales sobre el estado de ánimo, las cuales sugieren que los estados afectivos influyen en los procesos cognitivos y motivacionales relevantes para el desempeño cognoscitivo. Así, por ejemplo, se ha demostrado que los estados de ánimo y emociones facilitan los procesos de memoria con el estado de ánimo congruente (Olafson y Ferraro, 2001) lo que sugiere que los estados afectivos positivos puede aumentar la motivación a las tareas de aproximación, mientras que los estados afectivos negativos pueden acrecentar el estado de ánimo congruente, evitar la motivación.

La segunda línea de evidencias, se basa en los estudios que analizan directamente las emociones de los estudiantes dentro del aula y que corroboran la importancia de las emociones para el rendimiento

académico. No obstante, en el campo educativo la emoción que ha recibido más atención hasta la fecha es la ansiedad ante los exámenes (Pekrun et al., 2009; Bacete y Betoret, 2000; Pekrun, 1992), probablemente porque parece una de las más importantes dentro del contexto de aprendizaje (Wigfield y Eccles, 1989). Las investigaciones sobre la ansiedad ante los exámenes se ha relacionado con la metacognición de los estudiantes, con el uso de estrategias cognitivas, y con la gestión del esfuerzo (Naveh-Benjamin, McKeachie, Lin y Holinger, 1981; Culler y Holahan, 1980; Tobias, 1985). A nivel longitudinal, los escasos estudios indican que la ansiedad ejerce un impacto negativo en el rendimiento de los estudiantes (Meece, Wigfield y Eccles, 1990)

En 1992, Pekrun con el objetivo de esbozar algunas hipótesis generales sobre los efectos de las emociones en el aprendizaje y el logro, generalizó a otras emociones los efectos que la ansiedad y el estado anímico producen en el aprendizaje y el rendimiento. El resultado fue la creación de un modelo cognitivo-motivacional sobre los efectos de las emociones (1992) derivada de la teoría de control-valor de las emociones de logro (The Control-Value Theory of Achievement Emotions) (Pekrun, 2000; Pekrun, 2006; Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry, 2007).

El eje principal de esta teoría son las emociones de logro. Estas son definidas como las emociones que están directamente vinculadas a las actividades o resultados de logro (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry, 2011). En investigaciones anteriores, los estudios sobre las emociones de logro se centraron en las emociones relacionadas con los resultados, así se distinguía entre emociones prospectivas, como la esperanza y la ansiedad vinculadas a las posibilidades de éxito y fracaso, respectivamente, y las emociones retrospectivas, como el orgullo y la

vergüenza vinculadas a éxitos y fracasos anteriores (Weiner, 1985). En la teoría actual, también se consideran como emociones de logro a las emociones que aparecen durante el transcurso de la actividad. Ejemplos de ello son el disfrute que aparece durante el aprendizaje, el aburrimiento experimentado durante la enseñanza en la clase, o la ira ante las demandas específicas de las tareas de aprendizaje (Pekrun, 2006).

Tabla 3

Taxonomía tridimensional de las Emociones Académicas (Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry, 2007).

Foco del objeto de atención	Emociones positivas (agradables)		Emociones negativas (desagradables)	
	Activación	Desactivación	Activación	Desactivación
Centrado en las actividad	Disfrute	Relajación	Ira Frustración	Aburrimiento
Centrado en los resultados	Alegría Esperanza Orgullo Gratitud	Alegría Alivio	Ansiedad Vergüenza Ira	Tristeza Decepción Desesperación

Así, desde la teoría control-valor, se propone una taxonomía tridimensional de las emociones de logro (Pekrun 2006; Pekrun et al., 2007) (ver tabla 3). En ella se clasifican las emociones de acuerdo a las siguientes dimensiones:

- En relación a donde se enfoque el objetivo, es decir, si se focaliza la atención hacia la actividad o hacia los resultados
- En relación a la valencia, se pueden distinguir las emociones positivas de las emociones negativas, es decir las que son

agradables como el disfrute, de las que resultan desagradables, como la ansiedad.

- En relación al grado de activación implicado, existen emociones que activan a nivel fisiológico como la esperanza frente a las que desactivan como la desesperación.

El modelo cognitivo-motivacional de las emociones de logro asume que estas emociones van a influenciar los siguientes mecanismos y resultados de logro académico: la motivación de los estudiantes para aprender, las estrategias de aprendizaje, los recursos cognitivos, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico. Pekrun, Goetz, Titz y Perry (2002) describieron detalladamente cuáles son estos efectos:

Efectos sobre la motivación. Las emociones pueden desencadenar, mantener o reducir la motivación académica y los procesos volitivos relacionados con ella. Esto es porque pueden inducir metas e intenciones específicas a nivel emocional las cuales pueden facilitar un estado emocional adecuado a la manera de procesar la información relacionada con uno mismo y con la tarea. De esta forma, emociones positivas de activación como el disfrute por el aprendizaje generalmente incrementa la motivación académica, mientras que las emociones negativas de desactivación la disminuye (p.e. desesperación, aburrimiento).

Las otras dos categorías de emociones, muestran efectos más complejos. Emociones positivas como el alivio o la relajación pueden desactivar cualquier motivación inmediata para continuar con el trabajo académico, facilitando así la retirada. Sin embargo, como emociones

positivas que son, también pueden servir como reforzadores para el fortalecimiento de la motivación en la siguiente etapa de aprendizaje.

Por otro lado, los efectos de las emociones negativas de activación son más ambivalentes. La ira, la ansiedad y la vergüenza pueden ser asumidas para reducir la motivación intrínseca, porque las emociones negativas tienden a ser incompatibles con el disfrute implícito en el interés y la motivación intrínseca. Por otro lado, desde la perspectiva de activación, se deduce que estas emociones pueden inducir una fuerte motivación para hacer frente a los acontecimientos negativos que los causaron, fortaleciendo así diferentes tipos de motivación extrínseca. Por ejemplo, la ira relacionada con la tarea puede contribuir a activar la motivación para superar los obstáculos, y la ansiedad y la vergüenza inducen la motivación para evitar posibles fallos mediante la inversión del esfuerzo, fortaleciendo la motivación académica.

Efectos sobre las estrategias de aprendizaje. Basándose en las investigaciones previas sobre el estado de ánimo y la resolución de problemas, se puede suponer que las emociones positivas de logro facilitan el uso de estrategias de aprendizaje creativo y flexible, tales como la elaboración, organización, evaluación crítica y monitoreo metacognitivo (evaluables con las escalas de codificación y metacognición de Román y Poggioli, 2013). Las emociones negativas, por otro lado, pueden desencadenar el uso de estrategias más rígidas, como puede ser el ensayo simple y la dependencia de procedimientos algorítmicos (evaluables con la escala de adquisición de Román y Poggioli, 2013). Estos efectos deberían ser más fuertes en la activación de las emociones que en la desactivación. Emociones como la relajación y el aburrimiento que poseen componentes fisiológicos, que pueden promover la desactivación

cognitiva, implican que se pueda producir una reducción de la atención y un procesamiento de la información más superficial.

Efectos sobre los recursos cognitivos. Las emociones tienen como función dirigir la atención hacia el objeto que desencadena esa emoción, utilizando los recursos cognitivos correspondientes, lo que conlleva que se pueda disminuir o distraer por completo la atención de la tarea a realizar. Tradicionalmente estos efectos se han imputado a las emociones negativas, pero también se ha demostrado para las emociones positivas.

Sin embargo, sería erróneo deducir de la investigación experimental que esto debe ser cierto para todo tipo de emociones de logro. En aquellas emociones relacionadas directamente con el proceso de aprendizaje y el desempeño de las tareas, la situación puede ser diferente. Por ejemplo, el hecho de trabajar con materiales y experiencias con las que se disfrute, hace que la atención se dirija hacia la tarea, permitiendo así la plena utilización de los recursos cognitivos en vez de reducirlos.

Si se relaciona con la motivación intrínseca y extrínseca, al focalizarnos en la tarea, aquellas emociones relacionadas con el entorno, con otras personas o con uno mismo pueden considerarse extrínsecas. En cambio, las relacionadas con el disfrute de la tarea serán intrínsecas, si se basan en las propias características del material que se utiliza o en el propio proceso de tratar con este tipo de material. Por tanto, las emociones intrínsecas positivas pueden ser empleadas para dirigir la atención hacia la tarea, facilitando así el aprendizaje y el rendimiento.

Efectos sobre la autorregulación del aprendizaje. La autorregulación del aprendizaje implica la planificación, el seguimiento y la evaluación del propio aprendizaje de manera flexible (evaluables con la escala

metacognitiva de Román y Poggioli, 2013) y, al hacerlo, se produce la adaptación de las estrategias de aprendizaje a la tarea demandada y a los progresos realizados. Debido a que el aprendizaje autorregulado presupone flexibilidad cognitiva, se puede especular que se ve facilitada por las emociones positivas. Las emociones negativas, por otro lado, pueden ser asumidas para motivar a los estudiantes a confiar en la instrucción externa.

Efectos sobre el rendimiento académico. Los efectos de las emociones sobre el rendimiento académico son muy complejos y están determinados por múltiples factores, ya que pueden depender de la interacción de los diferentes mecanismos motivacionales y cognitivos de la autorregulación y de las interacciones entre estos mecanismos y las demandas anteriores. Sin embargo, una serie de supuestos generales se pueden deducir de las hipótesis anteriores.

En general, las emociones positivas de activación afectan de manera positiva al rendimiento al aumentar la motivación y mejorar el aprendizaje flexible. En concreto, las emociones positivas intrínsecas, como el disfrute de la tarea ofrecen la ventaja de dirigir la atención hacia la tarea. En cambio, las emociones negativas de desactivación, como el aburrimiento y la desesperación, en principio pueden ser perjudiciales ya que disminuyen la motivación y la atención hacia la tarea, además de inducir a un procesamiento superficial de la información de la tarea.

Los efectos de las emociones positivas de desactivación, así como las emociones negativas de activación, pueden ser ambiguos. Emociones positivas de desactivación pueden ser perjudiciales para el rendimiento a corto plazo pero pueden ser beneficiosos en la motivación a largo plazo

reforzándola para poder invertir en el esfuerzo a realizar. Emociones negativas de activación, como la ira y la ansiedad, pueden, por un lado, afectar al rendimiento académico mediante la reducción de la motivación intrínseca y la producción de pensamiento en tareas irrelevantes, sino que por otro lado, también pueden llegar a beneficiar el rendimiento mediante el fortalecimiento de la motivación extrínseca. En concreto, se pueden producir tales efectos beneficiosos cuando se celebran las expectativas positivas, y cuando el aprendizaje no requiere demasiada flexibilidad cognitiva, pero en otras ocasiones pueden recurrir a estrategias de ensayo y a procedimientos algorítmicos en su lugar.

En definitiva, se puede concluir que las emociones pueden influir en gran medida en el aprendizaje y rendimiento académico (Bacete y Betoret, 2000). Aunque como se ha podido observar esta relación es compleja, ya que existe una amplia variedad emocional que implica diferentes efectos en los mecanismos cognitivos y motivacionales. Sin embargo, se percibe que en mayoría de los casos las emociones positivas pueden ser beneficiosas, mientras que en el caso de las emociones negativas los efectos son más ambivalentes.

4. MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESPERANZA

La motivación académica, tal y cómo se ha expuesto anteriormente, es un proceso cuyo fin es la consecución de una meta, en este caso ligada al ámbito académico. Lo que implica, por un lado, una serie de acciones vinculadas al ámbito cognitivo (*poder*) basadas en la posesión de ciertos conocimiento y habilidades o destrezas, como pueden ser planificar, organizar, tomar decisiones, resolver problemas y evaluar el proceso; y,

por otro lado, una serie de componentes ligados al ámbito afectivo-motivacional (*querer*) que incluiría las percepciones y creencias que los estudiantes tienen sobre su capacidad para realizar una tarea (componente de expectativa), así como las metas que se proponen y sus creencias sobre la importancia y el interés de la tarea (componente de valor), mediados, a su vez, por las reacciones emocionales que presentan los estudiantes hacia la tarea (componente afectivo).

La Teoría de la Esperanza (*hope theory*), tratada en el capítulo 2, conceptualiza la esperanza (*hope*) como un proceso cognitivo-motivacional (Snyder, 2002) en el que se diferencian tres componentes claves:

- los objetivos (*goals*)
- los *pathways* o pensamientos dirigidos a la creación de caminos para conseguir los objetivos, y
- la *agency* o habilidad percibida para motivarse a uno mismo en el uso de los caminos creados para alcanzar dichas metas.

En este caso los componentes *goals* y *pathways* serían los que corresponderían a los factores cognitivos y la *agency* a los motivacionales. Además, se incluyen a las emociones como un elemento clave que va a mediatizar todo el proceso e influenciar a los componentes tanto cognitivos como motivacionales, pudiéndolas incluir dentro del ámbito afectivo-motivacional.

Por tanto, aunque en la literatura científica no encontramos referencias que cercioren una relación entre los componentes de la teoría de la esperanza y la motivación académica, es obvio que existen

similitudes entre ambas. La más evidente es que una y otra poseen dos áreas diferenciadas: una cognitiva y otra afectivo-motivacional. En la figura 4 se pueden observar las posibles analogías que se pueden establecer entre ambas.

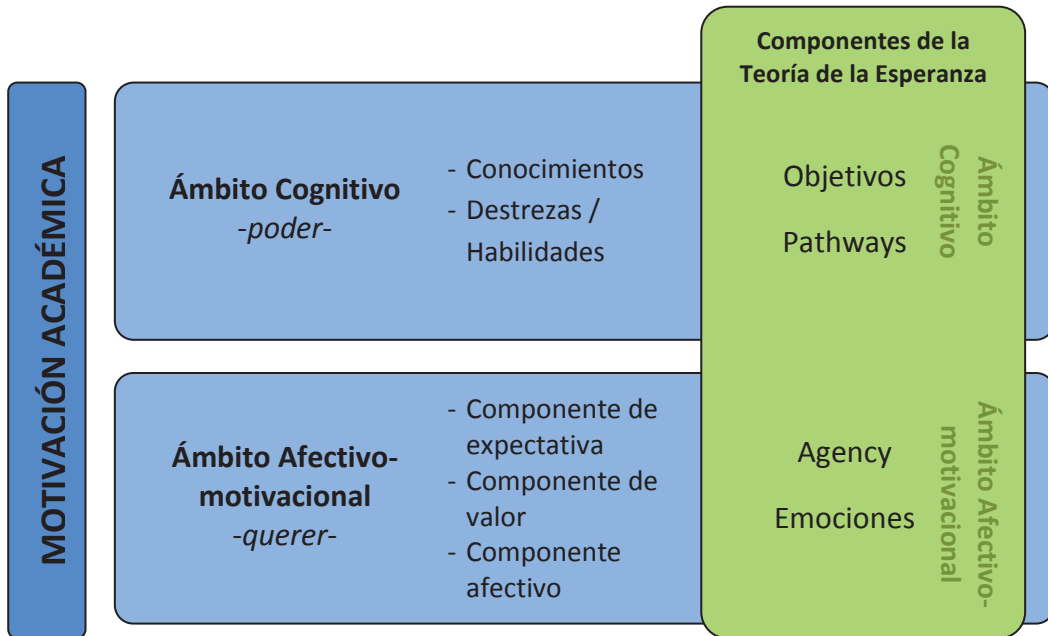


Figura 4. Posible relación entre los componentes de la motivación académica y los componentes de la Teoría de la Esperanza.

Sin embargo, también existen ciertas discrepancias, mientras que la teoría de la esperanza plantea que las metas pertenecen al ámbito cognitivo, en la motivación académica éstas son planteadas dentro del componente de valor correspondiente al ámbito afectivo-motivacional. Esto es porque dentro de la motivación académica se interpreta que las metas elegidas van a hacer que se adopten diferentes modos de afrontar las tareas académicas y distintos patrones motivacionales (Bacete y Betoret, 2000). Mientras que en la teoría de la esperanza, las metas se convierten en los objetivos de las secuencias de acción mental (Snyder et al., 2002).

Se podría especular sobre los argumentos a favor o en contra de las diferentes perspectivas, pero sería alejarse del objetivo que se persigue en este capítulo, que es el poner de relieve que la teoría de la esperanza posee las características cognitivo-motivacionales necesarias para tenerlo en cuenta dentro del enfoque de la motivación académica, clave en el rendimiento académico.

CAPÍTULO 4

INTERVENCIÓN EN ESPERANZA

CAPITULO 4. INTERVENCIÓN EN ESPERANZA

En este capítulo se parte de exponer como se desarrolla la esperanza de manera natural para posteriormente entender cómo se puede entrenar y que características debe de tener dicho entrenamiento. Para finalizar, se prosigue con los tipos de programas que ya se han realizado y, por último, con una breve descripción del programa que aquí se presenta “Academic Hope Program”.

1. EL DESARROLLO DE LA ESPERANZA

La esperanza se desarrolla de una forma claramente definida durante la infancia y la adolescencia (Snyder, 2000; Carr, 2011). Pero para que esto se produzca, según Snyder, Feldman, Shorey y Rand (2002,) existen dos factores importantes: el apego y el desafío.

1.1. Factores importantes en el desarrollo de la esperanza

Según diversos autores el apego y el desafío son dos elementos fundamentales en el proceso de adquisición de una esperanza elevada.

En cuanto al apego, se parte de que la estabilidad de la relación afectiva que se tenga en la infancia es fundamental para que prospere la esperanza. Los adultos que presentan una alta esperanza cuentan con la existencia de un vínculo estrecho con un cuidador, es decir, con una

persona que disfrutaba de un precioso tiempo con ellos (Snyder, 2000). Este apego seguro va a facilitar en los niños y niñas una sensación de seguridad y poder para perseguir los objetivos deseados (Snyder, McDermott, Cook y Rapoff, 1997) así como un apoyo social suficiente para afrontar la adversidad, lo que hace que se desarrolle la resistencia y la esperanza (Carr, 2011).

Esta figura de apego y, en general, aquellas personas que actúan como cuidadores, van a tener como principal función el proteger a los niños y niñas de los peligros, además de actuar como modelos a la hora de plantearse y lograr los objetivos, así como en la forma de enfrentarse a los obstáculos. Además, van a tener que ayudar, de manera gradual, a que los niños y niñas aprendan a hacer frente a las barreras y a los objetivos con el fin de desarrollar plenamente su *agency* (Snyder et al., 2002). Aquí es donde entra en juego el desafío.

En un primer momento, cuando los niños y niñas se encuentran con los obstáculos, suelen recurrir a los demás para solucionar los problemas (Snyder, 2000). Con el tiempo estas ayudas deberán ir desapareciendo, hasta que el niño o la niña tenga la sensación de que es capaz de superarlos solos. Permitir que los niños y niñas encuentren, luchen y superen los obstáculos que aparecen cuando persiguen sus objetivos les demuestra a ellos cuáles son sus propias capacidades (Snyder et al., 2002).

Por tanto, es fundamental asegurarse de que los niños y niñas cuenten con una persona a la que vincularse de manera afectiva y como apoyo social para explorar de manera segura el mundo y enfrentarse a la adversidad. Esta figura suele recaer en los padres o en otros miembros de la familia, pero también existen otras personas importantes en la vida de

los niños y niñas como, por ejemplo, profesionales de la educación y de la orientación escolar, que también van a contribuir en el desarrollo de su esperanza (Snyder et al., 2002).

1.2. Desarrollo de la esperanza en la infancia y adolescencia

Desde el nacimiento hasta la adolescencia, se van a producir una serie de periodos que van a ofrecer a los niños y niñas la posibilidad de consolidar los aprendizajes que hayan adquirido en el campo de la esperanza (Snyder, 2000). Este proceso secuencial va a estar caracterizado por los desarrollos cognitivos naturales, que van a contribuir a que los individuos sean capaces de pensar sobre sí mismos y los mecanismos para alcanzar sus objetivos de una forma más refinada y compleja.

Snyder (2000) Carr (2011) mantienen que el desarrollo de la esperanza se produce del siguiente modo:

- A finales del primer año de vida comienzan los esquemas de la constancia del objeto y de causa-efecto, que permiten a los individuos prever vías conducentes a objetivos. La capacidad de señalar destaca en este periodo y permite que los niños y niñas indiquen cuáles son sus objetivos.
- El segundo año de vida, se va a caracterizar por el desarrollo de la noción del yo como agente. Van a aprender que pueden iniciar actividades y seguir las vías dirigidas hacia los objetivos que desean, así como la idea de que las barreras se pueden sortear a través de la planificación y seguimiento de nuevos caminos. Esto es, van a aprender una de las aptitudes más importantes para el

desarrollo de la esperanza, como es el hecho de que somos capaces de hacer frente a la adversidad generando y ejecutando nuevos planes y alternativas ante los obstáculos.

- En la etapa preescolar, entre los 3 y los 6 años de edad, se va a producir el rápido desarrollo del lenguaje y el pensamiento intuitivo preoperacional. En esta etapa, es donde se aprenden los esquemas de acción, se generan rutinas y aparece el interés por los cuentos, que les proporcionan posibles secuencias de actuación ante diversas situaciones. De esta forma, se está reforzando la planificación de rutas.

Además, comienzan a incorporar las perspectivas de los demás. Descubren que la planificación y el seguimiento de las rutas hacia sus objetivos a veces sirven para ayudar a los otros a alcanzar sus propios objetivos y otras veces se lo impide. Sienten interés en cuando y como se les aplican las normas y reglas, y empiezan a ajustar sus acciones de acuerdo a ellas. Esto hace que poco a poco, y de manera intuitiva, los niños y niñas entiendan que deben tener en cuenta los puntos de vista de los demás dentro de sus planes.

- Entre los 7 y 12 años de edad, final de la infancia e inicio de la preadolescencia, aparece un rápido desarrollo de la capacidad para el pensamiento lógico, aumenta la memoria y mejora, a su vez, la velocidad en la recuperación y en el procesamiento de la información. En esta etapa se alcanzan también las habilidades para la lectura, que permiten a los niños y niñas optar a nuevas historias y cuentos con diferentes personajes que les muestren nuevos modelos de esperanza. Conjuntamente a estos procesos,

se aumenta la capacidad social para adoptar otros puntos de vista. Esto va a hacer que la esperanza, concretamente la capacidad para planificar y seguir las vías hacia los objetivos, adquiera una mayor complejidad y lo haga dentro de un contexto social que tiene en cuenta el deseo de aquellos que les rodean (padres, hermanos, amigos, compañeros, profesores).

- En la adolescencia, aparece el razonamiento abstracto y, con él, la capacidad para abordar cuestiones más complejas como la creciente autonomía en relación con los padres y el desarrollo de los planes para su futuro. En esta etapa comienza la consolidación de su identidad personal. Van a probar diferentes identidades y roles sociales dependiendo de las situaciones en las que se encuentre, y van a tener que tratar con la presión de su grupo de iguales. A su vez, se produce la maduración de la sexualidad, los patrones de relación cambian y empieza la búsqueda de compañeros sexuales, produciéndose las primeras relaciones íntimas exclusivas.

Es una etapa caracterizada por la toma de decisiones, donde la esperanza es esencial para determinar los resultados de estas elecciones. Es donde se va a evaluar si los adolescentes han adquirido la capacidad de establecer metas significativas, si se ven a sí mismos como capaces de lograrlas, y si son capaces de identificar y poner en práctica estrategias específicas y realistas para el logro de esos objetivos.

En la edad adulta, los estudios muestran que aquellos que han alcanzado una esperanza elevada han tenido durante la vida tantos reveses como los demás pero han aprendido y desarrollado la creencia de

que pueden adaptarse y afrontar las adversidades, mantienen un dialogo interno positivo, se centran en el éxito y cuando se encuentran con obstáculos sienten menos emociones negativas y de menor intensidad, probablemente porque son capaces de generar vías alternativas de una manera más creativa, además de tener mayor flexibilidad y saber seleccionar los objetivos de una manera más asequible (Carr, 2011).

1.3. ¿Y si no se producen las condiciones adecuadas para desarrollar la esperanza?

No todas las personas tienen la suerte de disfrutar de una infancia y adolescencia ejemplar, sino que muchos niños y niñas se van a enfrentar a fuertes reveses de la vida que van a influir tanto en su desarrollo personal, como en la formación de una elevada esperanza.

Sin embargo, Carr (2011) señala que *“algunos niños –pero no todos– que han sufrido abandono, malos tratos o la pérdida de un ser querido, o que han vivido constantes conflictos entre sus padres asociados a un divorcio o a una separación, pueden llegar a desarrollar una actitud esperanzada”* (pp. 99). Este autor indica que esto puede suceder porque:

1. Se dan cuenta de que sus padres tienen problemas y categorizan la incapacidad de sus padres para criarles adecuadamente como una limitación de sus padres, no como una limitación personal.
2. Encuentran a otros adultos que pueden satisfacer sus necesidades de atención, control y estímulo intelectual.
3. Identifican y refinan un talento o un don especial que les da acceso a nuevas redes de apoyo social.

4. Presentan una fuerte motivación marcada por la perseverancia y la tenacidad para desarrollar sus aptitudes.
5. No ven la adversidad como un obstáculo, sino como un desafío o una oportunidad para su desarrollo.

En otros casos, no se va a tener la suerte de que se desarrolle la actitud esperanzadora y nos vamos a encontrar ante una interrupción en el proceso de la formación de esperanza.

2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN EN ESPERANZA

En el entrenamiento en esperanza tanto si se quiere incrementar la esperanza o instaurarla en aquellos quienes vieron interrumpido su proceso de adquisición, se debe tener en cuenta una serie de aspectos clave para que el proceso se desarrolle de la manera más efectiva.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que existen dos fases claras a la hora de trabajar la esperanza: la primera es instalar la esperanza y la segunda incrementarla (López, Floyd, Ulven y Snyder, 2000).

En segundo lugar, tanto si se trabaja dentro del ámbito terapéutico como en el educativo, se debe tener presentes los siguientes supuestos sobre esperanza, la naturaleza humana y el proceso de cambio, propuestos por López et al. (2000):

- *Hope theory* es un modelo cognitivo sobre la motivación humana.
- Todas las personas tienen la capacidad de generar un pensamiento esperanzador.
- Los niveles de esperanza pueden ser incrementados.

- Las personas son orientadas temporalmente, con evaluaciones del pasado y futuro que influyen en el presente.
- Casi todas las situaciones pueden interpretarse desde la esperanza.
- Las experiencias y expectativas sociales afectan al desarrollo de la esperanza.
- Las interacciones de soporte entre los terapeutas y clientes aumentan la esperanza.
- Las mejoras en la esperanza se generalizan a situaciones externas al contexto terapéutico.
- Muchas personas se enfrentan a pensamientos negativos automáticos que pueden impedir el éxito en la consecución de las metas.
- Centrarse en los aspectos positivos del funcionamiento humano es tan legítimo como hacerlo sobre los negativos.

Estos mismos autores señalan que estos supuestos apuntalan los principios de la “Terapia de Esperanza”, que se exponen a continuación:

- Principio 1: Está basada en los principios teóricos de la conceptualización de la esperanza de Snyder, incluidos los aspectos situacionales, disposicionales y de estado.
- Principio 2: Es semiestructurada, una forma de terapia breve que se centra en clarificar y lograr objetivos actuales.
- Principio 3: Las creencias autorreferenciales se ven reforzadas al centrarnos en los éxitos obtenidos en el pasado más que en los fracasos.
- Principio 4: La confianza y una alianza terapéutica positiva se forman para facilitar la participación activa por parte del cliente.

- Principio 5: El terapeuta debe ser activo y directivo para ayudar al cliente a desarrollar el nuevo marco para el cambio, pero siempre respetando al cliente que es el verdadero experto de su situación.
- Principio 6: Es un proceso educativo cuyo objetivo es enseñar a los clientes a manejar las dificultades que aparezcan en la búsqueda hacia el logro de sus propios objetivos.
- Principio 7: La terapia de esperanza refleja el proceso de desarrollo de la esperanza. El terapeuta y el cliente conceptualizan claramente los objetivos factibles del cliente, así como la forma de potenciar la energía mental necesaria para iniciar y mantener la persecución de los objetivos propuestos en la terapia. Además, se ayuda al cliente a desarrollar de manera positiva múltiples vías hacia los objetivos terapéuticos deseados, y a eliminar los obstáculos que puedan surgir.
- Principio 8: El cambio se inicia a nivel cognitivo, centrándose en mejorar los pensamientos autorreferenciados sobre el logro de objetivos, los *pathways* y la *agency*.
- Principio 9: A través de la incorporación de los factores terapéuticos comunes y la narrativa, centrada en soluciones y las técnicas cognitivo-conductuales, la terapia de la esperanza se ha convertido en un nuevo sistema terapéutico, por propio derecho.

Estos principios, aunque están pensados principalmente para el contexto clínico, indican la dirección que debe tener toda intervención cuya base sea el trabajo de la esperanza independientemente del ámbito al que esté destinada.

2.1. ¿Qué se debe trabajar?

A la hora de centrarse en qué es lo que se tiene que entrenar, hay que recordar la reconceptualización de la esperanza que realizó Snyder et al. (1991) donde *hope* es un proceso a través del cual las personas pueden alcanzar sus objetivos de manera activa. En este proceso, existen claramente tres componentes: los objetivos, los *pathways* y la *agency*. Un programa cuyo objetivo sea aumentar *hope* deberá tener como base el trabajo de estos tres elementos, de la siguiente manera.

- **Objetivos.** Se deben facilitar estrategias para mejorar el establecimiento y desarrollo de las propias metas, para ello se ha de proporcionar una estructura para descubrir los objetivos y una serie de herramientas para aprender a alcanzar metas viables y claras (Lopez et al., 2000); entre otras estrategias, destacan las propuestas por Snyder et al. (2006): facilitar una óptima selección y definición de metas, elegir metas que son valoradas, establecer un nivel de cambio adecuado, clarificar las metas para que puedan ser evaluadas, respaldar el enfoque sobre las metas de evitación y crear submetas específicas.
- **Pathways.** Dentro de este componente hay que enseñar estrategias que ayuden a visualizar los caminos hacia las metas, generar diferentes rutas hacia los objetivos, y encontrar rutas alternativas para aprender a sortear las barreras que se puedan encontrar (Snyder et al. 2006).
- **Agency.** Para desarrollar la *agency*, se tienen que buscar e identificar historias de esperanzas propias, de familiares, de conocidos y de personajes famosos (Lopez et al., 2000) que nos sirvan de inspiración; en cuanto al trabajo personal, se deben

facilitar estrategias que permitan incrementar el autodiálogo positivo, evaluar el progreso hacia las metas e incorporar al estilo de vida hábitos saludables, como son, una dieta sana, el ejercicio físico y un descanso óptimo (Snyder et al., 2006).

2.2. ¿Qué técnicas se emplean?

En la literatura científica que recoge las intervenciones realizadas en el campo de la esperanza, se encuentran alusiones al trabajo de la esperanza a través del uso de diferentes técnicas.

Aquellas que más destacan, por su uso más extendido y por su versatilidad, son: la técnica narrativa (McDermott y Snyder, 1999; López et al., 2000; Pedrotti, Lopez y Krieshok, 2000; Marques, Lopez, y Pais-Ribeiro, 2011), la visualización (McDermott y Snyder, 1999; López et al., 2000; Snyder et al., 2006; Feldman y Dreher, 2011) y, por último, el autodiálogo o dialogo interno, que en algunos casos lo denominan como “diálogo esperanzador” (McDermott y Snyder, 1999; López et al., 2000; Pedrotti, Lopez y Krieshok, 2000; Cheavens, Feldman, Woodward y Snyder, 2006; Snyder et al.; 2006; Marques, Lopez, y Pais-Ribeiro, 2011)

Estas técnicas, dependiendo de los autores en los que se fije la atención, se pueden encontrar aplicadas, bien al trabajo más general sobre *hope* o, en otros casos, se centrarán específicamente en el desarrollo de uno de los componentes de *hope*. En ambos casos, se obtienen grandes resultados con su utilización.

3. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN ESPERANZA

La esperanza como fortaleza se puede entrenar para conseguir aumentarla. Existe en la literatura científica, ejemplos de intervenciones en diferentes contextos, predominando el clínico y el educativo. En todos ellos y en el educativo en particular, la esperanza se puede trabajar a partir de estrategias individuales o a través de técnicas grupales (Pedrotti, Edwards y Lopez, 2008).

Una de las principales fuentes que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar, principalmente a nivel individual, es *“Making Hope Happen: A workbook for turning possibilities into realities”*, de McDermott y Snyder (1999). Se trata de un manual sobre la esperanza que a través de diferentes sistemas de evaluación y técnicas narrativas consigue evaluar los niveles de esperanza previos, para posteriormente trabajar los tres componentes de la esperanza a los que ellos denominan—*goals, waypower* y *willpower*— pero que en la literatura posterior se transformarán en —*goals, pathways* y *agency*— y finalizar, con técnicas que ayuden a aumentar la propia motivación, como son la visualización, el modelado y soñar a diario.

En esta misma línea, pero dirigido a un público más extenso, López (2013) ha publicado el libro *“Making Hope Happen: Create the future you want for yourself and others”*, en el que además de explicar de manera más accesible las investigaciones existentes respecto a este constructo propone que la esperanza es una herramienta esencial en nuestra vida, siendo un indicador del éxito que se puede alcanzar en las relaciones sociales, a nivel académico, en nuestra carrera profesional y en el ámbito de los negocios. Además, expone sencillas pautas para trabajar la

esperanza, y sus tres componentes para conseguir un desarrollarla a nivel individual y muestra cómo este cambio puede transformar no sólo las propias vidas sino tan bien la escuelas, los lugares de trabajo y las comunidades.

En cuanto, al trabajo de la esperanza a través de técnicas grupales existen, sobre todo en el ámbito educativo, diferentes programas llevados a cabo con distintas poblaciones.

En primer lugar, se presenta el programa “*Making Hope Happen*” (MHH; Pedrotti, Lopez y Krieschok, 2000), es una intervención propuesta para el alumnado de secundaria y tiene como objetivo aumentar la esperanza a través de la enseñanza didáctica y el trabajo en grupo. El programa consiste en cinco sesiones semanales de 45 minutos de duración con grupos de 8 a 10 participantes. Comienza con una breve introducción teórica al modelo de Snyder y después a través de ejercicios e interacciones se ayuda a los participantes a que empleen el modelo en su vida diaria. El esquema que sigue el programa es el siguiente:

- Sesión 1: Introducción al modelo de la esperanza y elección de parejas de trabajo o “*Hope Buddy*” (amigo esperanzador). Empiezan explicando el modelo de esperanza de Snyder , así como sus componentes (objetivos, *pathway*, *agency* y obstáculos) a los asistentes, para ello utilizan pósters y dibujos animados así como narraciones de personajes que muestran una alta esperanza, y crean una discusión en torno a la teoría explicada. Posteriormente y a partir de los datos obtenidos a nivel individual en las escalas de esperanza, se procede a elegir el “*Hope Buddy*”, es decir, los educadores organizan parejas de trabajo, juntando a una persona

que tenga alta esperanza con otra que tenga baja esperanza, con la idea de que se ayuden durante las actividades propuestas a lo largo de las cinco semanas. Por último, animan a los participantes a buscar una meta que puedan alcanzar en el periodo que dure el programa y les enseñan a formularla en positivo. Por ejemplo, si formulan el siguiente objetivo en negativo: *“Quiero dejar de pegar a mi hermano o hermana”*, les ayudan a transformarlo en positivo, por ejemplo: *“Quiero pasar mejores momentos con mi hermano o hermana”*.

- Sesión 2: El concepto de *“G-POWER”*. Después de repasar y afianzar el contenido explicado en la sesión previa a través de nuevas narraciones, se les procede a explicar el *“G-POWER”*. Se trata de un acrónimo que recoge las iniciales de las palabras en inglés y que constituyen los componentes del modelo de esperanza, *G=goals* o *metas*, *P=pathways*, *O= obstáculos*, *W=willpower* o *agency*, *E=Evaluación de tu proceso* y *R=Reformular e intentar otra vez* (Pedrotti et al., 2000). La idea es que con este concepto los participantes recuerden mejor los diferentes pasos del modelo. Al final de cada sesión, los *“Hope Buddy”* se reúnen y acuerdan que van a realizar durante la semana para ir consiguiendo sus metas siguiendo el modelo propuesto.
- Sesión 3: *“Hope Game”*. En esta sesión, organizan un juego de mesa cuyo objetivo es reforzar los conceptos de *patways* y *agency*; y enfatizar en su importancia para la consecución de metas.
- Sesión 4: *“Hope talk”* o diálogo esperanzador. Les explican este concepto y lo trabajan transformando frases normales en frases esperanzadoras. Por ejemplo, si dicen *“no soy bueno en*

matemáticas”, lo cambian diciendo “*las matemáticas no son mi mejor asignatura, pero puedo usar estrategias para ser mejor en ellas*”. Además evalúan la esperanza en personajes famosos o cercanos a sus contextos. Al final de la sesión, les invitan a escribir su Historia Personal de Esperanza, explicando qué objetivo eligieron y qué han hecho a lo largo de las cinco semanas que dura el programa para conseguirlo.

- Sesión 5: “*Celebración*”. Los participantes leen sus propias historias de esperanza y se organiza una fiesta con comida y bebida para celebrar sus resultados. Además, se le da un refuerzo positivo sobre su proceso y se les indican futuros pasos para llevar a cabo en este proceso.

Tras la evaluación de los niveles de esperanza antes y después del programa con la escala *Children’s Hope Scale* de Snyder et al. (1997), y al compararlos con el grupo control, los resultados indicaron que el MHH incrementaba los niveles de esperanza, y estos datos se mantenían hasta 6 semanas más tarde.

Después de este programa destinado al alumnado de secundaria, se crearon otras dos adaptaciones para diferentes niveles educativos: “*Making Hope Happen for Kids*” (MHK; Edwards y Lopez, 2000) para primaria y “*Making Hope Happen High School*” (MHH-HS; Bouwkamp y Lopez, 2001) exclusivamente para alumnos de primer año de secundaria. Ambas intervenciones obtuvieron resultados similares al programa de origen.

En esta misma línea de trabajo pero llevada a cabo con población portuguesa, destaca el programa “*Building Hope for the Future*” (BHF) de

Marques, Lopez, y Pais-Ribeiro (2011). Se trata de un programa de intervención en esperanza diseñado para mejorar la esperanza, la satisfacción la vida, la autoestima, la salud mental y el rendimiento académico para estudiantes de primaria, de entre 10 y 12 años de edad. Está formado por cinco sesiones semanales, de una hora de duración para un grupo de 8-12 participantes, con dos facilitadores.

Cada sesión comienza dedicando los primeros diez minutos a mostrar y desarrollar entusiasmo hacia el programa y a reforzar las ideas aprendidas previamente. El programa, basado tanto en el trabajo teórico como práctico, ofrece entrenamiento en habilidades psicoeducativas y en los componentes del proceso grupal a través de las técnicas centradas en la solución de problemas, técnicas narrativas y técnicas cognitivo conductuales, utilizando actividades estructuradas, vivenciales (tipo role-playing) y de discusión guiada.

En cuanto al contenido, las sesiones siguen el siguiente desarrollo:

- Sesión 1: Aprendiendo sobre esperanza. Realizan una introducción a la teoría de la esperanza, insistiendo en su relevancia para el proceso de cambio y los resultados positivos que se obtienen de ella.
- Sesión 2: Estructurando la esperanza. Enseñan a reconocer los diferentes componentes de la esperanza (objetivos, *pathways* y *agency*) y a identificar los objetivos personales.
- Sesión 3: Creando objetivos positivos y específicos. Practican el modelo y discuten sobre la esperanza y las metas. Además, redefinen las metas personales para que sean más específicas, positivas y claras, creando múltiples caminos para conseguirlas e

identificando los pensamientos *agency* involucrados en su consecución.

- Sesión 4: Haciendo perfecta la práctica. Aprenden a identificar y generar el “hopeful talk” o diálogo esperanzador; se refuerza el modelo de esperanza y se revisan las metas personales que son viables introduciéndolas en una historia de esperanza personal.
- Sesión 5: Revisión y aplicación para el futuro. Se anima a revisar y compartir las historias personales de esperanza y a planificar los pasos para el futuro.

Además, de las sesiones con los estudiantes, los autores elaboraron un manual para los padres y otro para el profesorado, que se les fue facilitado a través de una sesión informativa de una hora de duración llevada a cabo por dos profesionales de la psicología.

Los datos confirmaron que tras la aplicación del programa, se producía en los participantes una mejora en el nivel de esperanza, de satisfacción con la vida y la autoestima, manteniéndose estos resultados 18 meses después de la intervención, pero en relación con la salud mental y los logros académicos no encontraron diferencias significativas.

En último lugar, se hace mención a la intervención en estudiantes universitarios propuesta por Feldman y Dreher (2011). Estos autores intentan comprobar la eficacia de una única sesión de esperanza de 90 minutos, ya que su concepción centrada en el planteamiento de objetivos les parece especialmente adecuada para realizar una intervención breve en estudiantes universitarios. La sesión estaba estructurada de la siguiente manera:

1. Elección de las metas personales. Al comienzo de la sesión se les anima a los participantes a elegir aquellos objetivos personales relevantes para ellos.
2. Psicoeducación de la esperanza. Se define la esperanza y se enseñan los componentes que la forman.
3. Ejercicio “*goal mapping*”. Este ejercicio consiste en que los participantes escriben la meta elegida en el lado derecho de la página, desde el lado izquierdo y a través de la página escriben los tres pasos básicos necesarios para conseguir la meta, debajo de cada uno de ellos escriben un posible obstáculo que puede impedir realizar ese paso así como una posible vía alternativa para sortear el obstáculo en caso de que aparezca. También anotaron las formas en cómo podían mantener sus pensamientos *agency* o motivadores a través de la secuencia en el logro de la meta.
4. Ejercicio de visualización. Se guía verbalmente a los estudiantes para que cierren los ojos y se imaginen realizando cada uno de los pasos planteados en el ejercicio anterior, su encuentro con los obstáculos y como se motivan para sortearlos. Se les insta a que intenten realizar la visualización de la manera más vivida posible, con los cinco sentidos, cuanto más realismo mejores resultados se obtienen. Al final del ejercicio, se les guía hacia el logro de la meta y a sentir las emociones positivas y el aumento de la *agency* que se origina.

La intervención fue validada asignando a 96 sujetos a tres grupos, uno de intervención en esperanza, otro de relajación muscular y, por último, un grupo control donde no se realizaba ninguna intervención. Los autores encontraron que tras la intervención en esperanza se producía, en

los participantes de este grupo, un aumento en las medidas de esperanza, objetivos de vida y la llamada vocacional. Además hallaron que un mes después se seguían manteniendo grandes progresos respecto a las metas autopropuestas.

Fuera del ámbito académico, existe un proyecto piloto realizado en España, con una muestra de 16 padres y madres de niños y niñas con discapacidad intelectual, a los que se les aplicó del programa “Educando Esperanza”, formado por 8 sesiones semanales de una hora de duración (Redondo, Flores-Lucas y Martínez-Sinovas, 2013). Los datos sólo mostraron diferencias significativas en la dimensión autonomía de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff. Sin embargo, también obtuvieron, aunque no de forma significativa, un ligero aumento en los valores de esperanza (*hope*), así como de todos sus componentes, en especial en *agency*; una mejora en algunos aspectos del clima social familiar (cohesión, expresividad y en el ámbito socio-recreativo), y una disminución en la ansiedad estado y en la ansiedad rasgo.

Como conclusión, se puede observar que todos estos programas tienen en común que siguen unos patrones específicos. Comienzan explicando a los participantes en qué consiste la esperanza para posteriormente trabajar uno a uno los tres componentes que la conforman (*goals, pathways y agency*). La mayoría de ellos emplean técnicas narrativas, y en algunos casos, también se encuentra que utilizan otras técnicas como puede ser la visualización y el incremento del autodiálogo. Pero el dato que más sobresale, es la efectividad de todos los programas planteados, así como el mantenimiento de su efecto en el tiempo.

4. ACADEMIC HOPE PROGRAM: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN ESPERANZA PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO EN ALUMNADO UNIVERSITARIO

“Academic Hope Program” (AHP), es un programa de entrenamiento en esperanza destinado a mejorar el rendimiento en estudiantes universitarios a la vez que promueve el bienestar psicológico y el crecimiento personal y social de los participantes.

El eje central de este programa se basa en el desarrollo de la esperanza, una de las 24 fortalezas psicológicas descritas en la Clasificación de las Fortalezas y Virtudes Humanas (Character Strengths and Virtues) de Peterson y Seligman (2004), una de las áreas de estudio de la Psicología Positiva. Esta fortaleza se va a convertir en una de las formas de gestionar las metas y adaptarse a los retos de la vida diaria (Papantoniou et al., 2010).

AHP se ha diseñado siguiendo la *hope theory* de Snyder, el modelo cognitivo sobre la motivación humana expuesto anteriormente, en el que se define a la esperanza (*hope*) como la capacidad percibida de derivar los caminos (*pathways*) hacia las metas deseadas (*goals*), y motivarse uno mismo (*agency*) en el uso de esas vías (Snyder, 2002).

Por tanto, en este programa se van a trabajar los componentes de *hope*: objetivos, *pathways* y *agency*, pero además, se va a incluir como novedad el trabajo de las emociones.

Cómo se ha expresado anteriormente, la *Hope Theory* está basada fundamentalmente en un modelo cognitivo-motivacional, pero esto no implica que las emociones sean irrelevantes. Snyder (1995) plantea que

“las emociones reflejan el nivel de esperanza que tiene la persona en una situación”. Así se encuentra que personas con una alta esperanza (*hope*) presentan altos niveles de *agency* y *pathways* para las situaciones generales y se dirigen hacia las metas con un estado emocional positivo planteándolas como si fueran un desafío, centrándose más en el éxito que en el fracaso. Por el contrario, las personas con una baja esperanza (*hope*) presentan de manera constante deficientes niveles de *agency* y *pathways* y se dirigen hacia las metas con un estado emocional negativo, presentando ambivalencia y focalizándose más en el fracaso que en el éxito.

En el Modelo de Esperanza desarrollado por Snyder se encuentra la presencia de las emociones a lo largo del desarrollo de todo el proceso. Sostiene que el resultado de éxito o fracaso en la consecución de una meta va a tener como resultado una emoción. Las distintas emociones obtenidas como consecuencia de numerosas metas previas van a conformar lo que denominan como “*conjunto emocional*”. Este va a mediar en un primer momento en la historia del aprendizaje de la esperanza y, posteriormente, en el valor de resultado que se otorgue a la meta y en los pensamientos *pathways* y *agency* que median el proceso.

Pero, si tal como se exponía las emociones positivas son asociadas a personas con alta esperanza (*hope*) y las emociones negativas a personas con una baja esperanza (*hope*). Va a interesar trabajar las emociones, haciendo más hincapié en las emociones positivas, dentro de los programas dirigidos al entrenamiento de la esperanza.

Para obtener más información sobre los contenidos y metodología que se emplean en el AHP, se puede consultar el Anexo 4. Además, el

diseño y la validación de este programa de esperanza, base fundamental del presente trabajo, se encuentran expuestos en la parte empírica del mismo, que se expone a continuación.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO

CAPÍTULO 5. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO

El capítulo 5, da paso al comienzo de la parte empírica de este trabajo. En concreto, recoge todo el contenido relacionado con la metodología empleada en el estudio (objetivos, hipótesis, participantes, instrumentos, diseño y procedimiento).

Al igual que en la parte teórica, en la parte empírica también se utilizan los términos en inglés para los componentes de la esperanza (*pathways* y *agency*) y en el caso de la esperanza esta irá seguida, entre paréntesis, por su palabra homóloga en inglés (*hope*) cuando se refiera a este término como variable, tal y como se explicó anteriormente en el capítulo 2.

5.1. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es evaluar la eficacia del programa de entrenamiento cognitivo-motivacional denominado Academic Hope Program (AHP) para mejorar el rendimiento académico, y dirigido a la población universitaria. Dicho programa se ha elaborado de acuerdo a la literatura científica precedente, y adaptado algunas de las actividades de los mismos, para posteriormente aplicarlo en estudiantes universitarios y validar su eficacia.

Así mismo, se pretende determinar cuándo es más eficiente su aplicación a lo largo del curso académico, por lo que se establecen dos

momentos temporales de entrenamiento (primer cuatrimestre y segundo cuatrimestre).

De este modo podríamos señalar una serie de objetivos generales que pretendemos lograr con este trabajo:

1. Elaborar el Programa Academic Hope Program para la mejora del rendimiento en estudiantes universitarios.
2. Validar el Programa AHP tras su aplicación en diferentes muestras. La primera muestra, serían aquellos estudiantes que ya tienen cierta experiencia universitaria, como son el alumnado de segundo curso en adelante, y la segunda muestra sería el alumnado de primer año de carrera que apenas cuenta con experiencia en el ámbito universitario.
3. Analizar qué momento temporal, dentro del calendario académico universitario, es más propicio para llevar a cabo el entrenamiento para que resulte más eficaz.

Los objetivos específicos que se derivan de los anteriores son los siguientes:

- Formar al alumnado a través del programa AHP en el modelo de esperanza de Snyder y sus componentes
- Desarrollar en el alumnado la fortaleza Esperanza.
- Incrementar la fortaleza esperanza (*hope*) de los participantes en el programa AHP.

- Complementar este programa con formación básica en emociones para favorecer el componente afectivo de motivación académica.
- Comprobar los efectos de la aplicación del programa en otras variables relacionadas con el bienestar psicológico de los participantes, específicamente se quiere comprobar que :
 - Mejora el bienestar psicológico de los participantes.
 - Aumenta la autoeficacia del alumnado.
 - Desarrolla la inteligencia emocional de los y las estudiantes.
 - Incrementa el optimismo.
 - Aumenta la satisfacción con la vida.
 - Disminuye la ansiedad de los partícipes.
- Verificar si la aplicación del programa aumenta el rendimiento académico de los alumnos y alumnas.
- Comprobar si hay diferencias en cuanto a la efectividad del programa entre el alumnado de primer curso y el resto de cursos de grado.
- Valorar si hay una eficacia diferencial del programa en función del cuatrimestre en el que se aplique.

5.2. HIPÓTESIS

De acuerdo a la revisión teórica presentada y en relación a los objetivos propuestos. Se plantean las siguientes hipótesis:

ESTUDIO 1: con alumnado de 2º, 3º y 4º curso de grado

Hipótesis generales:

1. La aplicación del programa “Academic Hope Program” mejorará el rendimiento académico y el bienestar psicológico del alumnado universitario de los cursos de 2º, 3º y 4º de grado.
2. Si se aplica el programa en el primer cuatrimestre será más efectivo que si se aplica en el segundo cuatrimestre.

Hipótesis específicas para las variables relacionadas con el bienestar psicológico y desarrollo personal:

1. Efectos sobre **la esperanza** (*hope*):

- 1.1. La aplicación del programa producirá un aumento en la esperanza (*hope*) y en sus componentes: *pathways* y *agency* en aquellos que lo realizan.
- 1.2. El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá un incremento significativamente mayor en esperanza y sus componentes frente al grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

2. Efectos sobre **el bienestar**:

- 2.1. La aplicación del programa incrementará los niveles de bienestar de los participantes en él.
- 2.2. El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre incrementará significativamente más sus niveles de bienestar que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

3. Efectos sobre **la autoeficacia**:

3.1.La aplicación del programa mejorará la autoeficacia en aquellos que lo realizan.

3.2.El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá una puntuación significativamente mayor en autoeficacia frente al grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

4. Efectos sobre **la inteligencia emocional**:

4.1.La aplicación del programa incrementará los niveles de inteligencia emocional del alumnado entrenado.

4.2.El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre mejorará significativamente más en inteligencia emocional que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

5. Efectos sobre **el optimismo**:

5.1.La aplicación del programa incrementará el optimismo en aquellos que llevan a cabo el entrenamiento.

5.2.El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre desarrollará unos niveles de optimismo significativamente mayores que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

6. Efectos sobre **la satisfacción con la vida**:

6.1.La aplicación del programa producirá un aumento de la satisfacción con la vida en aquellos que realizan el entrenamiento.

6.2.El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá una mejora significativamente mayor en satisfacción con la vida que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

7. Efectos sobre **la ansiedad**:

7.1. La aplicación del programa producirá una disminución de la ansiedad de los participantes.

7.2. El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre reducirá significativamente más sus niveles de ansiedad que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

Hipótesis específicas relacionadas con el rendimiento académico:

8. Efectos sobre **el rendimiento académico**:

8.1. La aplicación del programa mejorará el rendimiento académico del alumnado que lo realiza.

8.2. El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá un rendimiento académico significativamente mayor que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

ESTUDIO 2: con alumnado de 1º curso de grado

Hipótesis general:

La aplicación del programa “Academic Hope Program” mejorará significativamente el rendimiento académico y del bienestar psicológico del alumnado universitario de primer curso de grado, por lo que el grupo experimental presentará mejores niveles en estas variables tras la aplicación del programa que el grupo control con una intervención placebo.

Hipótesis específicas para las variables relacionadas con el bienestar psicológico y desarrollo personal:

1. La esperanza aumentará en el grupo experimental frente al grupo control.
2. El bienestar se incrementará en el grupo experimental frente al grupo control.
3. La autoeficacia mejorará en el grupo experimental frente al grupo control.
4. La inteligencia emocional se desarrollará más en el grupo experimental frente al grupo control.
5. El optimismo crecerá más en el grupo experimental frente al grupo control.
6. La satisfacción con la vida aumentará más en el grupo experimental frente al grupo control.
7. La ansiedad disminuirá en el grupo experimental frente al grupo control.

Hipótesis específicas relacionadas con el rendimiento académico:

8. El rendimiento académico mejorará más en el grupo experimental frente al grupo control.

5.3 MÉTODO

3.1. Participantes

La muestra total del conjunto del presente estudio estaba compuesta por 151 alumnos y alumnas de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Sin embargo, tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, expuestos más adelante, la muestra definitiva quedó formada por 110 estudiantes, de los cuales 105 eran mujeres y 5 eran hombres (figura 5). La edad media de los participantes era de 20,99 años, con una desviación típica 3.1, y una edad mínima de 18 años y máxima de 40 años.

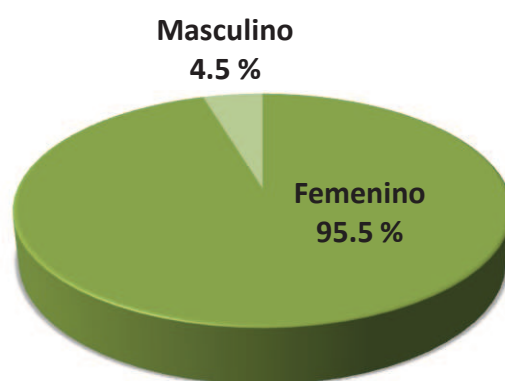


Figura 5. Distribución de la muestra según el género.

En relación a la titulación universitaria que se encontraban cursando, la muestra se distribuye de la siguiente forma, 72 participantes estaban cursando el Grado de Educación Infantil, 31 el Grado de Educación Primaria, 5 el Grado de Educación Social y 2 el Grado de Trabajo Social (figura 6).

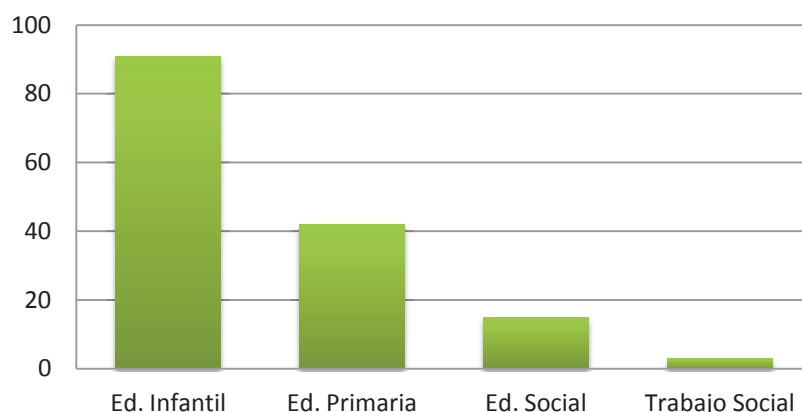


Figura 6. Distribución de la muestra según la variable titulación.

En cuanto al curso en el que se encuentran, se observa que el alumnado se dispone de la siguiente forma: 53 participantes están estudiando en primero, 18 en segundo, 11 en tercero y 28 en cuarto (figura 7). Es necesario especificar que para la validación del programa se llevaron a cabo dos estudios de manera independiente, en el primero de ellos sólo se admitieron a universitarios comprendidos entre los cursos de segundo a cuarto de grado, y en el segundo estudio sólo se ofertó al alumnado de primer curso, ya que se pretendía comprobar el efecto en diferentes muestras teniendo en cuenta su grado experiencia dentro del ámbito universitario.

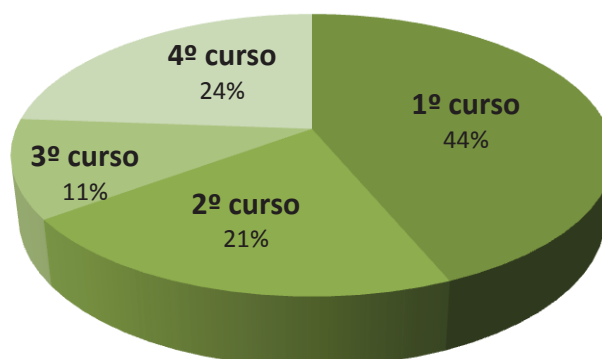


Figura 7. Distribución de la muestra según la variable curso.

Como se acaba de indicar, se realizaron dos estudios, cada uno de los cuáles estaba compuesto a su vez por dos grupos de estudio, distribuyéndose la muestra final de la siguiente manera. El Estudio 1, lo formaban 57 estudiantes de segundo a cuarto curso de grado, en el que había un grupo que recibe la intervención en el primer cuatrimestre (Grupo Experimental C1), y un segundo grupo que recibe la intervención en el segundo cuatrimestre (Grupo Experimental C2). El Estudio 2, compuesto por un total 53 estudiantes de primer curso de grado, se divide en el grupo que recibe la intervención en esperanza (Grupo Experimental), y el grupo que recibe una intervención placebo (Grupo Control). La distribución de los participantes según el grupo de estudio se puede observar en la figura 8.

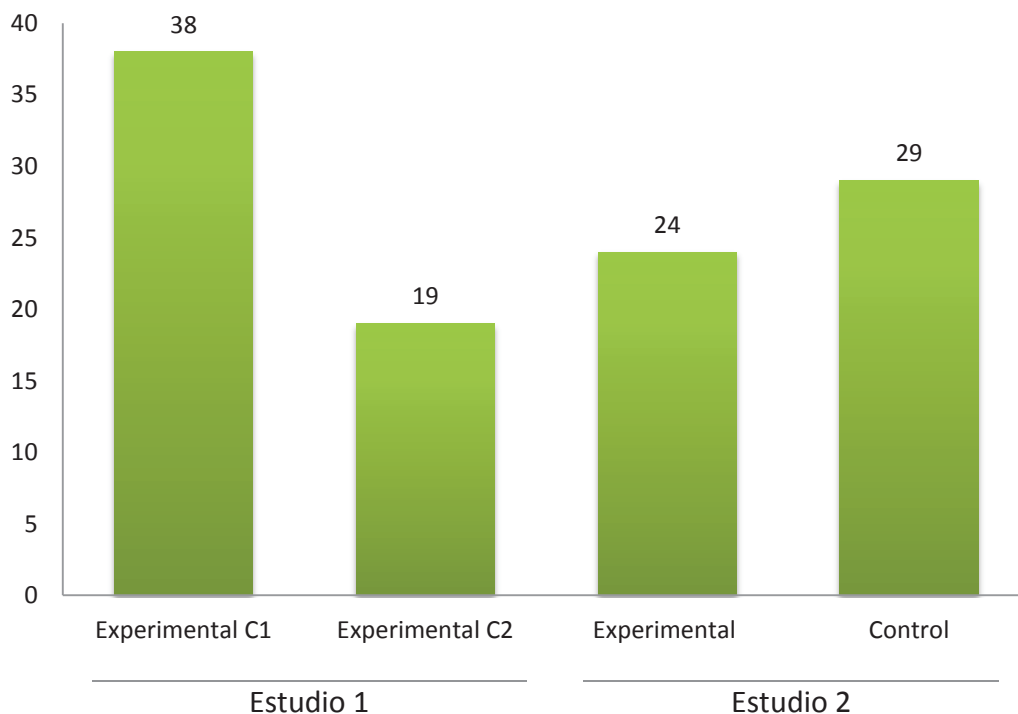


Figura 8. Distribución según el grupo de estudio.

A continuación, se exponen las características propias de cada muestra según el grupo de estudio en el que participaron.

ESTUDIO 1: con alumnado de 2º, 3º y 4º curso de grado

El Estudio 1 estaba compuesto por el Grupo Experimental C1, que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre y el Grupo Experimental C2, que lo hace en el segundo cuatrimestre.

1. Participantes del Grupo Experimental C1

El Grupo Experimental C1 compuesto por 38 estudiantes, tenía una media de edad de 22,37 años ($dt.=3,17$), cuya mínima era de 19 años y la máxima de 31 años. En relación al género, 37 participantes eran mujeres y 1 hombre.

En cuanto a los estudios que se encontraban cursando, la distribución es la siguiente, 33 estaban estudiando el Grado de Educación Infantil, 3 lo hacían con el Grado de Educación Primaria y 2 el Grado de Trabajo Social. La disposición de los participantes en relación al curso en el que se hallaban fue de 18 en 4º curso, 11 en 3º curso y 9 en el 2º curso.

2. Participantes del Grupo Experimental C2

El Grupo Experimental C2 estaba formado por 19 estudiantes, cuya media de edad fue de 21,74 años ($dt.=1,69$), la edad mínima era de 19 años y la máxima de 25 años. En cuanto al género, 18 de los participantes eran mujeres y 1 era hombre.

La distribución respecto a las titulaciones era la siguiente: 8 pertenecían al Grado de Educación Infantil, 6 lo hacían con el Grado de Educación Primaria y 5 el Grado de Educación Social. En relación al curso en el que estaban matriculados se observa que 10 estaban en 4º curso y 9 en 2º curso.

Tabla 4.

Comparación de las muestras de los grupos del Estudio 1.

Variables		Grupos del Estudio 1	
		Grupo Experimental C1	Grupo Experimental C2
N	Muestra	38	19
Edad	Media	22.37	21.74
	Desviación Típica	3.17	1.69
	Mínimo	19	19
	Máximo	31	25
Género	Femenino	37	18
	Masculino	1	1
Titulación	Ed. Infantil	33	8
	Ed. Primaria	3	6
	Ed. Social	0	5
	Trabajo Social	2	0
Curso	2º Curso	9	9
	3º Curso	11	0
	4º Curso	18	10

ESTUDIO 2: con alumnado de 1º curso de grado

El Estudio 1 estaba formado por el Grupo Experimental, que recibe el entrenamiento en esperanza y el Grupo Control, que recibe una intervención placebo.

1. Participantes del Grupo Experimental

El Grupo Experimental estaba compuesto por 24 estudiantes de primero de carrera, cuya una media de edad de 20,92 años (*dt.*=4,68), siendo la edad mínima de 18 años y la máxima de 40 años. En cuanto al género, 21 eran mujeres y 3 hombres.

A nivel del tipo de estudios que se encontraban cursando, destacar que 4 pertenecían al Grado de Educación Infantil frente a los 20 del Grado de Educación Primaria.

2. Participantes del Grupo Control

El Grupo Control estaba formado por 29 mujeres matriculadas en el primer curso universitario. La media de edad era de 18,93 años (*dt.*=1,44), con una edad mínima de 18 años y la máxima de 24 años.

En relación a la titulación, las participantes se distribuyen de la siguiente forma: 27 estudian el Grado de Educación Infantil y 2 en el Grado de Educación Primaria.

3.1.1. Criterios de Inclusión y Exclusión de la muestra

Entre las características que debían recoger los participantes para poder ser incluidos en el estudio destacan:

- Estar matriculados en alguno de los grados de la oferta educativa de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

- Disponer de tiempo para poder asistir al menos a un 80% de las sesiones del programa.
- Tener firmados los documentos del consentimiento informado y la autorización para la obtención de sus datos académicos.

Tabla 5.

Comparación de las muestras de los grupos del Estudio 2.

Variables		Grupos del Estudio 2	
		Grupo Experimental	Grupo Control
N	Muestra	24	29
Edad	Media	20.92	18.93
	Desviación Típica	4.68	1.44
	Mínimo	18	18
	Máximo	40	24
Género	Femenino	21	29
	Masculino	3	0
Titulación	Ed. Infantil	4	27
	Ed. Primaria	20	2

Además, para participar en el Estudio 1 los alumnos y alumnas debían estar matriculados mayoritariamente con asignaturas de segundo a cuarto curso; y en el Estudio 2, debían estar matriculados en las asignaturas de primer curso.

Todos aquellos, que no cumplían estos criterios no pudieron participar en los programas.

Sin embargo, a lo largo del curso académico surgen diferentes circunstancias que hace que la adherencia al estudio por parte de los estudiantes se vea comprometida. Por tanto, para preservar la veracidad

de los datos, del total de 151 estudiantes presentados, se decidió incluir un criterio de exclusión post-hoc que se expone a continuación:

- Asistir a un mínimo de 6 sesiones de las 8 de las consta el programa para poder ser incluido en el estudio.

3.1.2. Mortandad experimental en la muestra

Al aplicar los criterios de inclusión, y sobre todo, de exclusión, nos encontramos con un total de 41 personas que abandonan el estudio. Entre los motivos principales por las que causan baja en la investigación 28 personas destacan las incompatibilidades con los horarios, específicamente, 17 manifiestan dificultad de asistir el día establecido para realizar el curso, 7 con la coincidencia con sus horarios de prácticas y 4 por temas de trabajo. Además, dos personas abandonaron por problemas de salud y 11 no especificaron el motivo (figura 9)

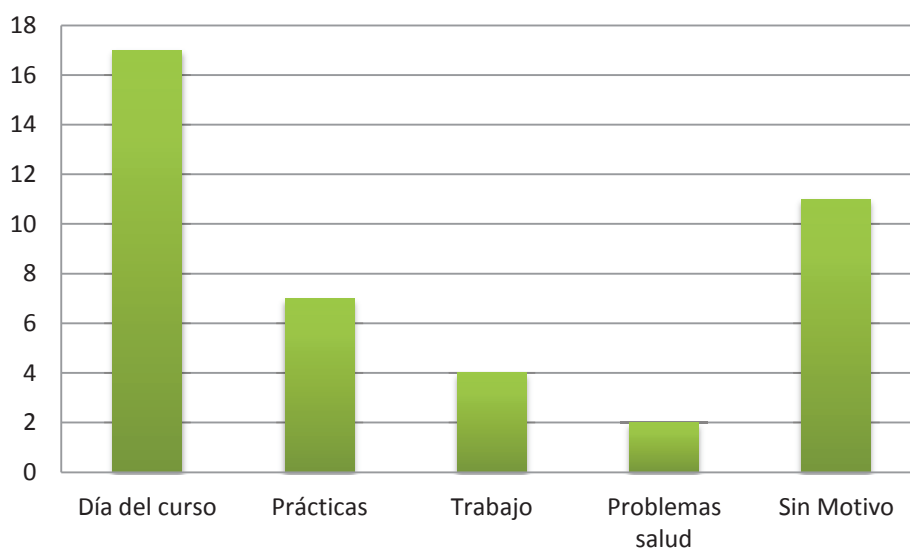


Figura 9. Distribución de las causas de abandono del curso.

3.2. Instrumentos

Una vez planteadas las hipótesis del estudio, es necesario identificar las herramientas necesarias para poder contrastarlas. En este caso, se van a utilizar diferentes tipos de instrumentos en función del tipo de datos a recoger. Así se distinguirá entre, instrumentos para recoger los datos sociodemográficos, instrumentos para evaluar el bienestar psicológico y el desarrollo personal, e instrumentos para recoger los datos sobre el rendimiento académico. Finalmente, instrumento –ad hoc- para recoger datos sobre diferentes aspectos del programa.

3.2.1. Para la recogida de los datos sociodemográficos

Se elaboró un breve cuestionario que recogiera los principales datos sociodemográficos (Anexo 1). La información recabada con él hace referencia a los datos personales (nombre y apellidos, fecha y lugar de nacimiento, edad y género), datos de contacto (dirección, teléfono y correo electrónico) y datos académicos (universidad, facultad, estudios que se encuentra cursando, curso, grupo y número de alumno y/o DNI). Estos datos sólo se valoraron una vez al inicio del estudio.

3.2.2. Para la recogida de los datos relacionados con el bienestar psicológico y el desarrollo personal

La evaluación de las medidas de las variables relacionadas con el bienestar psicológico y desarrollo personal, se tomaron varias medidas en los diferentes momentos de observación, se realizó mediante la

elaboración de un único cuestionario (Anexo 2) compuesto por varios instrumentos (tabla 6).

Tabla 6.

Instrumentos incluidos en el cuestionario para la recogida de los datos relacionados con el bienestar psicológico y el desarrollo personal.

INSTRUMENTOS

- **Escala de Disposición hacia la Esperanza** (Dispositional Hope Scale, DHS; Snyder et al., 2000).
- **Escala de Bienestar Psicológico** (EBP; Sánchez-Canovas, 1998).
- **Escala de Autoeficacia General** (Baessler y Schwarzer, 1996; adaptación de Sanjuan, Pérez y Bermúdez, 2000)
- **TMMS-24** (Trait Meta-Mood Scale-24; Fernández-Berrocal et al., 2004).
- **Test de optimismo** (Life Orientation Test, LOT-R; versión española de Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro, 1998)
- **Escala de Satisfacción con la Vida** (Satisfaction With Life Scale, SWLS; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; versión española de Núñez, Martín-Albo, y Domínguez, 2010)
- **Inventario de Ansiedad Estado Rasgo** (State-Trait Anxiety Inventory, STAI; Spielberger, 1970; versión española de Spielberger, Gorsuch y Lushene, 7ª edición de TEA Ediciones, 2008)

A continuación se detallan las principales características de cada uno de estos instrumentos de manera individualizada.

- **Escala de disposición hacia la Esperanza (Dispositional Hope Scale, DHS; Snyder et al., 2000).**

La escala de disposición hacia la esperanza (*Dispositional Hope Scale*) de Snyder (Anexo 2.1), refleja la creencia general que los individuos poseen sobre su capacidad para generar objetivos, desarrollar caminos para conseguirlos, y desarrollar pensamientos motivadores para mantener el esfuerzo hacia la meta deseada.

La escala está compuesta por un total de 12 ítems, de los cuales 8 miden de manera global *hope* y los 4 restantes son de relleno. De esos 8 ítems, 4 pertenecen al componente *pathway*, es decir, que miden las habilidades para identificar caminos factibles hacia la meta; y los otros 4 medirían el componente *agency* o la motivación para el logro de esas metas. Las respuestas vienen marcadas por una escala tipo Likert de 8 puntos, en la que se ha de señalar la opción que mejor les describe (1 = totalmente falso y 8 = totalmente verdadero). Por tanto, la puntuación máxima que se puede obtener para *hope* es 64 y la mínima 8; en cambio, para cada uno de los factores *pathways* y *agency*, la máxima que se puede alcanzar es de 32 y la mínima de 4. En todos los casos, una mayor puntuación indica un mayor predominio del valor medido.

Diferentes estudios han investigado la validez y fiabilidad de la escala, encontrando que muestra la suficiente consistencia interna con un alpha cuyo rango de valor oscila entre 0.74 y 0.84, a la vez que manifiesta una correcta estabilidad temporal en las aplicaciones test-retest (Snyder et al., 1991; Snyder, Sympson, Ybasco, Borders, Babyak y Higgins, 1996; Brouwer, Meijer Weekers y Baneke, 2008; Rose, Elkis-Abuhoff, Goldblatt y miller, 2012; Hellman, Pittman y Muñoz, 2012). Estos resultados

también han sido hallados en estudios realizados a través de metodologías basadas en la web (Vernberg, Snyder y Schuh, 2005) y en muestras multiétnicas (Roesch y Vaughn, 2006).

En España, Galiana, Oliver, Sancho y Tomás (2014) publicaron un estudio en el que procedían a validar su adaptación al castellano de la escala en una muestra de estudiantes de la Universidad de Valencia, alcanzando una fiabilidad aceptable. Los alphas de Cronbach que obtuvieron fueron 0.826 para *hope*, 0.750 para *agency* y 0.668 para *pathways*. La adaptación que realizaron del cuestionario es muy similar a la realizada en el presente trabajo, al igual que procedimiento utilizado en su traducción y el cuestionario final (disponible en el Anexo 3).

- **Escala de Bienestar Psicológico (EBP; Sánchez-Canovas, 1998)**

Se empleó la segunda edición de la Escala de Bienestar Psicológico (EBP), elaborada por Sánchez-Cánovas (2007) (Anexo 2.2). Evalúa el grado en que el sujeto percibe su felicidad y su propia satisfacción con la vida. Consta de 65 ítems y está compuesta por cuatro subescalas: Bienestar Subjetivo, Bienestar Material, Bienestar Laboral y Bienestar en las Relaciones con la Pareja.

En este caso, se utilizó únicamente las subescalas de Bienestar Psicológico Subjetivo y Bienestar Material, configuradas por un total de 40 ítems numerados correlativamente, que permiten hacer una valoración global del grado de bienestar psicológico de una persona. Para ambas, la escala de respuesta es de gradación tipo Likert de cinco puntos, que van des 1 (nunca o casi nunca) hasta 5 (siempre). Específicamente:

- La subescala de bienestar subjetivo está compuesta por un total de 30 ítems. Evalúa la felicidad o bienestar, y distingue entre satisfacción con la vida por un lado, y el afecto positivo y negativo por otro. La puntuación que se puede obtener va de 30 a 150 puntos, a mayor puntuación, mayor percepción subjetiva de bienestar personal.
- La subescala de bienestar material, consta de 10 ítems. La puntuación máxima que se puede obtener es de 50 puntos. Se basa en la medición de la percepción de los ingresos económicos, posesiones materiales y cuantificables, en cuanto a satisfacción e insatisfacción que generan.

La consistencia interna de la prueba es muy elevada para el bienestar psicológico subjetivo, el alfa de Cronbach es de 0,93, y para el bienestar material es de 0.90. Estudios de validez han confirmado correlaciones de esta escala con el inventario de Felicidad de Oxford ($r=0,89$) (Garaigordobil, Aliri y Fontaneda, 2009).

Esta escala ha sido utilizada en investigaciones como *“Bienestar subjetivo: diferencias de sexo, relaciones con dimensiones de personalidad y variables predictoras”* (Garaigordobil, Aliri y Fontaneda, 2009); *“Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento”* (Cornejo y Lucero, 2005); o *“Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico”* (Bermúdez, Teva y Sánchez, 2003).

- **Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996; adaptación de Sanjuan, Pérez y Bermúdez, 2000).**

La Escala de Autoeficacia General de Baessler y Chwarzer (1996) (Anexo 2.3) evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes.

La escala de Baessler y Schwarzer (1996) constaba de 10 ítems con escalas tipo Likert de 4 puntos. En este caso se utilizó la versión de Sanjuan, Pérez y Bermúdez (2000) que mantenían los 10 ítems pero con una gradación en las respuestas que oscilaba de 1 a 10, donde 1 es *nada de acuerdo* y 10 es *totalmente de acuerdo*.

La puntuación obtenida irá de 10 a 100, según se acerque el valor a 100 implicará una mayor autoeficacia general.

En la versión en castellano aplicada con alumnado universitario, Sanjuan y cols. (2000) estudiaron la fiabilidad de la escala tanto mediante el coeficiente alfa de Cronbach como por la división del test en dos mitades. En el estudio se obtuvo una consistencia interna de 0.87 y una correlación entre dos mitades de 0.88. En la validación con adolescentes españoles de Espada, González, Orgiles, Carballo y Piqueras (2012) se obtuvo una consistencia interna de 0.89.

Esta escala se ha utilizado en investigaciones de muy diverso tipo, como por ejemplo *“Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes”* (Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez, 2005) o *“Análisis crítico de los estudios que exploran la auto-eficacia y bienestar vinculados al comportamiento saludable”* (Jarquín y Pozo, 2012).

- **TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale-24; Fernández-Berrocal et al., 2004).**

En 1995, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, crearon la “*Trait Meta-Mood Scale*” (TMMS-48), una escala que pretende medir la inteligencia emocional percibida, a través de las creencias individuales sobre su propia inteligencia emocional. Constaba de 48 ítems y contenía tres dimensiones claves en la inteligencia emocional:

- *Atención a las emociones*, es el grado en que las personas creen prestar atención a sus sentimientos (por ejemplo, “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”);
- *Claridad Emocional*, se refiere a cómo creen percibir las emociones las personas (por ejemplo, “Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”); y
- *Reparación de las emociones*, representa la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos (por ejemplo, “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”).

En España, se realizó una adaptación al castellano del TMMS-48, por parte de Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Posteriormente, se realizó una versión más breve del TMMS-48, denominada TMMS.24, que mantenía los tres componentes originales de la escala pero reducía los ítems a la mitad, conservando aquellos de mayor consistencia interna y manteniendo propiedades psicométricas muy similares a la original (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

En este estudio, se ha empleado la versión reducida, el TMMS-24 (Anexo 2.4), en la que se mide la inteligencia emocional percibida a través de 24 ítems, 8 ítems por factor, los 8 primeros corresponderían a Atención, los 8 siguientes a Claridad y los 8 últimos a Reparación. En ellos, se les pide a los sujetos que evalúen el grado en que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 2 = algo de acuerdo, 3 = bastante de acuerdo, 4 = muy de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo).

Respecto a la fiabilidad, Fernandez-Berrocal et al. (2004) llevaron a cabo la validación de la versión española, concluyendo que:

- La consistencia interna de las subescalas ha sido amplia en todos los estudios sobre la fiabilidad de la versión inglesa (todos los alphas de Cronbach se encontraban alrededor de .85)
- En castellano, la fiabilidad para cada uno de los componentes es alta: Atención = 0.90, Claridad = 0.90, y Reparación = 0.86.
- Presenta una adecuada fiabilidad test-retest.

El TMMS-24 ha sido ampliamente empleado en investigaciones nacionales e internacionales. En España, existen múltiples ejemplos de trabajos con población universitaria, como los que siguen a continuación: *“Diferencias en el perfil de competencia socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científico”* (Castejón, Cantero y Pérez, 200); *“Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios”* (Extremera, Durán y Rey, 2007); o, *“La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios”* (Pérez y Castejón, 2006).

- **Test de optimismo (Life Orientation Test, LOT-R; versión española de Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro, 1998).**

El test desarrollado por Scheider y Carver es el “Life Orientation Test” (LOT; Scheider y Carver, 1985). La versión inicial fue revisada en 1994, dando lugar al LOT-R (Scheider, Carver y Bridges, 1994). Esta última versión fue adaptada al castellano por Otero-López, Luengo, Romero, Triñanes, Cómez y Castro (1998) dando lugar al “Test de Orientación Vital revisado” (Anexo 2.5). Mide el optimismo disposicional o predisposición generalizada hacia las expectativas de resultados positivos.

El LOT-R consta de un total de 10 ítems en escala Likert de 10 puntos. Del total de los ítems, 6 pretenden medir la dimensión de optimismo disposicional, mientras que los 4 ítems son “de relleno” y sirven para hacer menos evidente el contenido del test. De los 6 ítems de contenido, 3 están redactados en sentido positivo y 3 en sentido negativo. Los ítems redactados en sentido negativo se revierten y se obtiene una puntuación total orientada hacia el polo de optimismo.

Los estudios indican que la fiabilidad para la versión en inglés es de .78 (Scheier et al., 1994), de .79 en la versión española (Percket, Carver, Price y Pozo-Kaderman, 2000), y en una muestra específica de personas con fibromialgia el alpha alcanzó .81 (Landeró y González, 2009).

El LOT-R se ha utilizado en investigaciones con universitarios como las siguientes: *“Relación entre optimismo, creatividad y síntomas psicopatológicos, en estudiantes universitarios”* (Sánchez, Martín-Brufau, Méndez, Corbalán y Limiñana, 2010); *“El papel de la IEP y del Optimismo/Pesimismo disposicional en la resolución de problemas sociales: Un estudio con alumnos de trabajo social”* (Augusto, Aguilar-

Luzón y Salguero, 2008) o *“Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento”* (Chico, 2002).

- **Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction With Life Scale, SWLS; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; versión española de Núñez, Martín-Albo, y Domínguez, 2010).**

La Escala de Satisfacción con la Vida o conocida por las siglas en inglés SWLS (Satisfaction With Life Scale), de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) en concreto la versión en castellano de Núñez, Martín-Albo, y Domínguez (2010). (Anexo 2.6), evalúa el juicio global que hacen las personas sobre la satisfacción con su vida. Es una escala multi-ítem que estima la satisfacción con la vida como un proceso de juicio cognitivo. Está compuesta por 5 ítems de respuesta tipo Likert, cuyos valores oscilan entre 1 y 7, dónde 1 significa “totalmente en desacuerdo”, y 7, “totalmente de acuerdo”.

El rango de puntuaciones que se podría obtener en la escala va de 5 a 35, a mayor puntuación significa una mayor satisfacción con su vida.

La SWLS ha mostrado una alta consistencia interna habiéndose obtenido unos alpha de Cronbach entre .89 y .79 (Atienza et al., 2000). En castellano, los estudios con diferentes poblaciones se mantienen también entre estos valores, así, por ejemplo, en una muestra de adolescentes se obtuvo un alpha de .84 (Atienza et al., 2000), en mujeres embarazadas y púerperas el alpha fue de .82 (Cabañero, Richart, Cabrero, Orts, Reig y Tosal, 2004) y en sujetos practicantes de actividad física alcanzo un alpha de .85 (Núñez, Martín-Albo y Domínguez, 2010).

Los autores Pavot y Diener (1993) establecieron una serie de características para la escala:

- Las correlaciones ítem-total oscilan entre .80 y .51.
- Los índices de estabilidad temporal varían desde .83 para periodos de dos meses, y .50 para periodos más largos.
- Es sensible a terapia y está influida por los acontecimientos más sobresalientes ocurridos recientemente de la vida del sujeto.

La SWLS se ha empleado en multitud de investigaciones que relacionan *hope* con la satisfacción con la vida. Por ejemplo en *“Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction”* (Características de los adolescente que referencian una alta satisfacción con la vida) (Gilman y Huebner, 2006) o *“Life satisfaction, spirituality well-being and hope in cancer patients”* (Satisfacción con la vida, bienestar espiritual y esperanza en pacientes con cáncer) (Jafari et al., 2010).

- **Inventario de Ansiedad Estado Rasgo (State-Trait Anxiety Inventory, STAI; Spielberger, 1970; versión española de Spielberger, Gorsuch y Lushene, 7ª edición de TEA Ediciones, 2008).**

Se utilizó la adaptación española del “Cuestionario de ansiedad estado-rasgo” (State-Trait Anxiety Inventory, STAI de Spielberg et al. 1970). En concreto, la séptima edición revisada y publicada por TEA Ediciones (Anexo 2.7). Se trata de un autoinforme formado por 40 ítems. Está diseñado para evaluar dos conceptos independientes de la ansiedad, cada uno de los cuales se mide en dos subescalas diferentes:

- La ansiedad estado o condición emocional transitoria, cuyo marco de referencia temporal es “ahora mismo, en este momento”.
- La ansiedad rasgo o propensión ansiosa relativamente estable, cuyo marco de referencia es “en general, en la mayoría de las ocasiones”.

Cada subescala está conformada por un total de 20 ítems. La escala de respuesta es de tipo Likert:

- Los ítems de la subescala de estado oscilan de 0 a 3, estableciendo los criterios operativos según la intensidad (0 = nada; 1 = algo; 2 = bastante; y, 3 = mucho).
- Los ítems de la subescala de rasgo también oscilan de 0 a 3, pero aquí el criterio utilizado es la frecuencia de presentación (0 = casi nunca; 1 = a veces; 2 = a menudo; y, 3 = casi siempre).

Los totales se obtienen sumando los valores de los ítems (tras las inversiones de las puntuaciones en los ítems negativos). Por ello, los totales de ansiedad rasgo y de ansiedad estado abarcan desde 0 hasta 60, correspondiéndose una mayor puntuación con una mayor ansiedad detectada.

Presenta buenos índices de fiabilidad test-retest y de consistencia interna. Últimas investigaciones sobre sus propiedades psicométricas para la población española le otorgan un alfa de Cronbach de 0,90 para la ansiedad rasgo y 0,94 para la ansiedad estado (Guillén-Riquelme y Buela-Casal, 2011). En el caso de la población universitaria, el índice de fiabilidad para la puntuación total del STAI fue 0,93 (0,88 para la subescala de ansiedad-rasgo y 0,80 para la ansiedad-estado) (Fonseca-Pedrero, Paino, Sierra-Baigrie, Lemos-Giráldez y Muñiz, 2012).

El STAI ha sido ampliamente utilizado en investigaciones a nivel mundial, en relación a múltiples constructos y en multitud de poblaciones. Por ejemplo, en población universitaria *“Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios “* (Polo, Hernández y Pozo, 1996); *“Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación “* (Hernández-Pozo, Coronado, Araujo, y Cerezo, 2008); *“Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios”* (Agudelo, Casadiegos y Sánchez, 2011) y *“Ansiedad durante pruebas de evaluación académica: influencia de la cantidad de sueño y la agresividad”* (Fernández-Castillo, 2009).

3.2.3. Para la recogida de los datos sobre el rendimiento académico

El rendimiento académico se trata de un constructo que conlleva un problema inherente a su medición.

Generalmente hay un acuerdo en que, pese a todas las dificultades que traen consigo, las notas académicas son las mejores medidas con las que se puede contar (Pérez, 1997), por lo que la nota media se ha empleado en múltiples estudios (González, Donolo, Rinaudo y Paoloni, 2011; Feldman, Goncalves, Chacon-Puignau, Zaragoza, Bagés, y De Pablo, 2008; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Akgun y Ciarrochi, 2003). Sin embargo, en el ámbito universitario, existen investigaciones que abogan por el uso de indicadores basados en créditos (Rodríguez y Ruiz, 2011; Casuso, 2011; Muñoz, 2005).

En este caso, con el fin de abarcar todo el espectro en la medición del rendimiento académico, se ha optado por usar a serie de indicadores

objetivos teniendo en cuenta ambas perspectivas. Estos indicadores se detallan a continuación.

– **Tasa de rendimiento**

La tasa de rendimiento es definida como la relación porcentual entre el número de créditos superados por el estudiante y el número total de créditos en los que este se ha matriculado.

$$\text{Rendimiento} = \frac{\text{Número de créditos superados por el estudiante}}{\text{Número total de créditos en los que se ha matriculado}} \times 100$$

El valor obtenido indicará el grado de eficacia del alumnado en relación a su actividad académica. Su medida oscilará entre 0 y 100. Según se aproxime a 100 expresará un mayor grado de eficacia y, consecuentemente, una mejor tasa de rendimiento.

– **Tasa de éxito**

La tasa de éxito viene determinada por la relación porcentual entre el número de créditos superados por el estudiante y el número total de créditos presentados a examen.

$$\text{Éxito} = \frac{\text{Número total de créditos superados por el estudiante}}{\text{Número total de créditos presentados a examen}} \times 100$$

La medida obtenida señalará la eficacia en la superación de créditos. De esta manera, complementa al indicador de la tasa de rendimiento y permite analizar los resultados alcanzados en las pruebas de evaluación. Su medida oscilará entre 0 y 100. Según se aproxime a 100 expresará un mayor grado de eficacia y, consecuentemente, una mejor tasa de éxito.

– **Nota media**

La nota media es definida como la nota media obtenida por el estudiante en relación al número total de créditos presentados a examen.

$$\text{Nota media} = \frac{(\text{Créditos asignatura 1} \times \text{nota 1}) + (\text{Créditos asignatura 2} \times \text{nota 2})}{\text{Número total de créditos presentados a examen}}$$

Esta medida nos indicará a nivel cuantitativo el desempeño académico obtenido por el estudiante. El valor obtenido se situará en una escala del 0 a 10. Una mayor puntuación señalará un mejor desempeño académico.

– **Calificación media**

La calificación media es definida como la calificación media obtenida por el estudiante en relación al número total de créditos superados por el mismo.

$$\text{Calificación media} = \frac{(\text{créditos asignatura 1} \times \text{calificación 1}) + (\text{créditos asignatura 2} \times \text{calificación 2})}{\text{Número total de créditos superados por el estudiante}}$$

Para tener en cuenta esta medida, el estudiante debe superar el 75% de los créditos matriculados. El valor obtenido oscilará entre 0 y 4. A medida que se aproxime a 4, mayor será la calificación media alcanzada por el estudiante ya que se sigue el siguiente baremo: 1 = aprobado; 2 = notable; 3 = sobresaliente; 4 = matrícula de honor. A través de este indicador, se observa una visión cualitativa de los créditos superados.

El cálculo de estos indicadores se realizó en base a una serie de criterios que se exponen a continuación:

- En el caso de las muestras de estudio del Grupo Experimental y del Grupo Control-Experimental, cuyos participantes correspondían al alumnado de 2º, 3º y 4º de grado:
 - Asignaturas cursadas en los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013.
 - Datos relativos a la 1ª convocatoria (enero/junio) excluyéndose la 2ª convocatoria (julio) porque sólo la realizan quienes no superaron la primera convocatoria.

- En el caso de las muestras de estudio del Grupo Experimental 2 y Grupo Control 2, cuyos participantes correspondían al alumnado de 1º de grado:
 - Asignaturas cursadas en el curso académico 2012-2013.
 - Datos relativos a la 1ª convocatoria (enero/junio) excluyéndose la 2ª convocatoria (julio) porque sólo la realizan quienes no superaron la primera convocatoria.

- Para ambas muestras, se tuvo en cuenta el total de asignaturas en las que el alumnado estaba matriculado (troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración)

Por último, se ha de señalar que la tasa de rendimiento y la tasa de éxito son indicadores generales de rendimiento académico empleados por las universidades para evaluar los resultados del aprendizaje en la valoración de la calidad de la enseñanza. Ambos indicadores de carácter grupal se han adaptado para el cálculo de rendimiento académico individual siguiendo el trabajo de Casuso Holgado (2011).

3.2.4. Para la recogida de los datos sobre los diferentes aspectos del programa

Todos los programas de intervención deben de contar con una evaluación posterior por parte de los participantes que permitan introducir criterios de mejora en los mismos.

En este caso, se construyeron dos herramientas *ad hoc* que permitían obtener una idea general de la opinión de los estudiantes sobre el mismo, pero que a la vez recogían todas las formas de participar en el estudio. Es decir, se tuvo en cuenta tanto a aquellos que abandonaban el proceso en cualquier momento del mismo, como aquellos que lo finalizaban. En el primer caso, se pretendía conocer los motivos por los que lo dejaban, y en el segundo caso, se indagaba en las distintas impresiones que los participantes tenían sobre el programa.

Estas dos herramientas fueron una hoja de registro de los motivos de abandono del curso y la hoja de evaluación del programa realizado.

- **Hoja de registro de los motivos de abandono**

En la elaboración de la hoja de registro de los motivos de abandono se decidió que debía contener dos variables:

- Número de sesiones en las que había participado en el curso
- El motivo por el renunciaba a continuar en el estudio

Para obtener este último dato se realizaba al estudiante una pregunta abierta en la que se le invitaba a contestar cuál era el motivo por el que dejaba el estudio. Esta pregunta se efectuaba de manera oral o a través de correo electrónico, en el momento que comunicaban que abandonaban el curso o cuando se intuía que así podría ser. Aunque en la mayor parte de los casos eran los propios participantes los que a la hora de informar que tenían que dejarlo, declaraban los motivos de dicha decisión.

- **Hoja de evaluación del programa realizado**

La evaluación del programa se llevo a cabo a través de una hoja de evaluación (Anexo 4) que contenía dos apartados diferenciados. El primer apartado constaba de un cuestionario de siete ítems con opción múltiple de respuesta en los que se recogía información sobre el interés, el contenido, la duración y la satisfacción del programa. El segundo apartado tenía como finalidad recoger las diferentes impresiones e informaciones

que los estudiantes necesitaban compartir, por lo que se procedió a incluir una sección de observaciones en dónde se les invitaba a escribir dichas opiniones.

Se decidió que su aplicación se realizaría en los últimos minutos de la última sesión del programa y tendría carácter anónimo.

3.3. Diseño

En este estudio, primeramente se ha elaborado el programa Academic Hope Program (AHP) y posteriormente se ha procedido a validarlo.

Para realizar dicha valoración, se ha optado por una metodología cuasi-experimental (Campbell y Stanley, 1966; Cook y Campbell, 1979) debido a que se ha realizado dentro de un contexto educativo, por tanto, fuera del laboratorio, lo que no ha permitido la aleatorización completa de los grupos. Para compensar esta carencia de asignación aleatoria, se ha procedido a recoger los datos en momentos adicionales, explorando así los cambios en el tiempo (Arnau, 1995), además de incluir, condiciones extra de control en uno de los estudios, así como de comparación, en el otro estudio, para eliminar hipótesis rivales (Delgado y Prieto, 1997).

Por tanto, se han realizado dos diseños cuasi-experimentales: el Estudio 1 con el alumnado de 2º, 3º y 4º de grado, estaría formado por dos grupos que reciben el entrenamiento en AHP en dos momentos temporales diferentes; y el Estudio 2 con el alumnado de 1º de grado lo conformaría un grupo experimental y un grupo control con tratamiento placebo, al que por cuestión de simplificar se le denomina control.

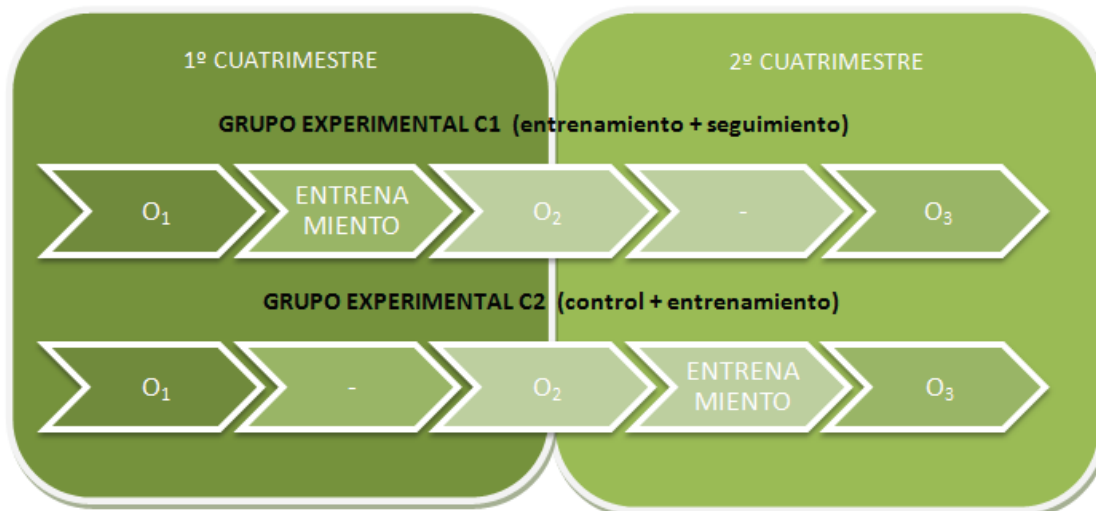


Figura 10: Primer estudio de comprobación del programa con alumnado de 2º, 3º y 4º de grado.

La secuencia temporal que se ha seguido en el primer estudio queda reflejada en la figura 10. En ella se observa que existieron dos grupos de participantes (Grupo Experimental C1 y Grupo Experimental C2). Ambos grupos fueron evaluados en tres momentos diferentes (O₁, O₂ y O₃). Al grupo denominado Experimental C1 se le aplicó el entrenamiento entre las dos fases de evaluación O₁ y O₂, siguió su curso natural hasta que fue evaluado una tercera vez (O₃) para observar su seguimiento. En el caso del grupo Experimental C2, se le evaluó una primera vez (O₁), en el mismo momento temporal que el grupo anterior, siguió su curso natural hasta que se le evalúa una segunda vez (O₂), pudiendo ser así considerado en esta franja temporal como grupo control. Después se convierte en grupo experimental al recibir el entrenamiento entre las evaluaciones O₂ y O₃.

En el segundo estudio para la comprobación del programa con alumnos de 1º de grado (figura 11) también se dispuso de dos grupos

(grupo experimental y grupo control). En este caso se realizaron dos evaluaciones: una antes de la aplicación del entrenamiento (O_1) y otra después (O_2). La diferencia entre ambos grupos fue que el grupo experimental recibió como entrenamiento el programa “Academic Hope Program”, mientras que al grupo control se le aplicaba el programa alternativo sobre la psicología positiva.



Figura 11: Segundo estudio de comprobación del programa con alumnado de 1º de grado.

Los diseños planteados son de carácter intra e intersujeto. Con ellos, se ha intentado paliar los efectos de la no aleatorización y la posible influencia de variables extrañas que aparecen cuando trabajamos dentro de contextos naturales.

Descripción de las variables

A continuación se detallan las variables involucradas en este trabajo. En relación a la variable independiente se ha de señalar que varía respecto

a los dos momentos de comprobación del programa y está relacionada con el tipo de intervención que recibe cada grupo (ver figura 12).

En el primer diseño, realizado con el alumnado de 2º, 3º y 4º de grado, sólo hay dos variables independientes: la aplicación o no del programa “Academic Hope Program”, y el momento temporal en el que se recibe el entrenamiento.

En cambio en el segundo diseño, llevado a cabo con el alumnado de 1º de grado, la variable independiente sería el tipo de entrenamiento aplicado: el programa “Academic Hope Program” o el programa creado como placebo.

Variables relacionadas con el entrenamiento	Programa de intervención	1. Grupo experimental C1 2. Grupo experimental C2 3. Grupo experimental 4. Grupo control
	Momento temporal de intervención	5. Primer/Segundo cuatrimestre
	Incidencias en la intervención	6. Sesiones que asiste al curso 7. Causa de abandono

Figura 12. Variables relacionadas con el entrenamiento incluidas en el diseño.

Además se incluirían aquí las variables del número de sesiones que asisten al curso y de las causas de abandono, las cuales sirvieron como variables de control para determinar si finalmente se incluía o no al sujeto en el estudio.

En cuanto a las variables dependientes, fueron las mismas para ambos estudios. Se pueden dividir en tres grupos: las variables sociodemográficas, las relacionadas con el bienestar y desarrollo personal, y por último, las relacionadas con el rendimiento académico.

Las variables sociodemográficas, reflejadas en la figura 13, son las que sirven para realizar la descripción de la muestra de estudio y establecer comparaciones a nivel académico.

Variables sociodemográficas	Variables demográficas	1. Edad 2. Género 3. Lugar de nacimiento
	Variables académicas	4. Titulación 5. Curso

Figura 13. Variables sociodemográficas incluidas en el diseño.

Las variables relacionadas con el bienestar y desarrollo personal, se emplean para evaluar el nivel de eficacia del programa es este tipo de factores, y son observable en la figura 14.

Variables relacionadas con el bienestar y desarrollo personal	Variables relacionadas con la esperanza	1. Esperanza (<i>hope</i>) 2. Pathways 3. Agency
	Variables relacionadas con el bienestar	4. Bienestar psicológico subjetivo 5. Bienestar material
	Variables relacionadas con la autoeficacia	6. Autoeficacia general
	Variables relacionadas con la inteligencia emocional	7. Atención emocional 8. Claridad emocional 9. Reparación de emociones
	Variables relacionadas con el optimismo	10. Optimismo
	Variables relacionadas con la satisfacción con la vida	11. Satisfacción con la vida
	Variables relacionadas con la ansiedad	12. Ansiedad estado 13. Ansiedad Rasgo
	Variables relacionadas con el bienestar en el contexto educativo	14. Esperanza 15. Participación 16. Bienestar 17. Contexto escolar

Figura 14. Variables relacionadas con el bienestar y desarrollo personal incluidas en el diseño.

En cuanto a las variables relacionadas con el rendimiento académico, recogidas en la figura 15, las cuales se utilizan para averiguar si existen mejoras o no en este ámbito.

Variables relacionadas con el rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none">18. Rendimiento19. Éxito20. Calificación media21. Nota media
--	---

Figura 15. Variables relacionadas con el rendimiento académico incluidas en el diseño.

Por último, se detallan en la figura 16 las variables incluidas en la valoración de la satisfacción del programa.

Variables relacionadas con la satisfacción hacia el programa	<ul style="list-style-type: none">1. Interés del curso2. Nivel de aprendizaje3. Mejoras hacia el curso4. Interés de las actividades5. Duración de las sesiones6. Duración del curso7. Grado de recomendación
---	--

Figura 16. Variables relacionadas con la satisfacción hacia el programa.

3.4. Procedimiento

El estudio se divide en dos fases bien diferenciadas, en la primera de ellas se incluye todo lo relacionado con el diseño del programa, y en la segunda, con su validación. Ambas se describen a continuación.

3.4.1. Primera fase: diseño del programa

El punto de partida fue recoger toda la información posible sobre los trabajos previos realizados en esperanza, tanto a nivel teórico como práctico y que se encuentran resumidos en el marco teórico del presente trabajo. De acuerdo a las características, los supuestos y principios que debía cumplir el entrenamiento en esperanza, y siguiendo la estructura y contenidos de programas previos (ver Capítulo 4), se procedió a elaborar el programa.

El objetivo general que guía la intervención es el de instalar e incrementar la esperanza con el fin de mejorar el rendimiento académico del alumnado universitario, a la vez que se promueve el bienestar psicológico y el crecimiento personal y social de los propios estudiantes.

A la hora de diseñar el entrenamiento en esperanza, se establecen como principios claves los siguientes:

- El modelo conceptual es la teoría de la esperanza de Snyder y el enfoque se realiza a través de la psicología positiva.
- El trabajo se centra principalmente en el área académico.
- Se establece una intervención semiestructurada, en la que se parte de los contenidos y actividades basados en el modelo conductual,

que sirven de guía, pero que tienen presentes las experiencias e intereses de los y las participantes.

- Se basa en un proceso educativo, en el que el facilitador tiene un carácter activo y directivo pero a su vez respeta el desarrollo individual de los y las participantes.
- La metodología es dinámica, participativa y experiencial, por lo que se hace necesario crear un clima de confianza y una alianza terapéutica con el facilitador y el resto de participantes que favorezca la participación activa.

La duración total del programa es de 8 sesiones. Para establecer este número, se partió de la base de que la mayoría de los programas realizaban un total de 5 sesiones, ya que es lo idóneo para poder transmitir todo el contenido que incluye la teoría de la esperanza de acuerdo a sus tres componentes (*goals, pathways* y *agency*). En este programa se decidió añadir una sesión más en el que se trabajasen aspectos específicos de las emociones. Como se ha expuesto anteriormente, las emociones suponen un condicionante importante dentro de la teoría pero desde otras intervenciones no se realiza un trabajo específico sobre ellas, y en este programa se decidió que incluirlas sería una interesante contribución al proceso. Además, se establecieron dos sesiones más en las que se llevasen a cabo las evaluaciones previstas: una inicial donde se realiza el pretest y una introducción a los participantes; y una final, para el post-test y que sirva de cierre del programa.

CARACTERÍSTICAS DEL ACADEMIC HOPE PROGRAM

Objetivo: instalar e incrementar la esperanza con el fin de mejorar el rendimiento académico del alumnado universitario, a la vez que se favorece su bienestar psicológico y su crecimiento personal y social.

Duración: 8 sesiones de 2 horas.

Periodicidad: semanal

Estructura tipo de las sesiones:

- Actividad de bienvenida
- Trabajo sobre esperanza
- Actividad de despedida

Figura 17. Características del programa Academic Hope Program.

Cada sesión tiene una duración de dos horas, ya que tanto al principio como al final de las mismas se realizan una serie de actividades o dinámicas de grupo que nos ayudan a crear ese clima de confianza entre todos los participantes y las participantes, y que contribuyen a la motivación y adherencia al entrenamiento. A la vez que se favorece descansar y concentrar la atención del alumnado de nuevo en los objetivos de aprendizaje, siempre teniendo como eje el buen humor (García Larrauri, 2010). En la tabla 7, se recogen las actividades de bienvenida y de despedida establecidas para cada sesión.

Tabla 7.

Actividades de bienvenida y de despedida de las sesiones del programa AHP.

SESIÓN	ACTIVIDAD DE BIENVENIDA	ACTIVIDAD DE DESPEDIDA
1	- Presentación por tarjetas	- No siempre es lo que parece
2	- Gominolas positivas	- Por mis huellas me conoceréis
3	- Saludos risueños	- Sillas cooperativas
4	- Llevando globos y Guerra de globos	- Reto cooperativo: globo arriba
5	- Me muevo con mente	- Danzaterapia: danza de la fuerza interior
6	- Los Nudos	- Relajación de Jakobson
7	- Respiración feliz y pensamiento positivo	- La persona más importante del mundo y karaoke
8	- Ejercicio de respiración china	- Fiesta de despedida y Despierta al líder que llevas dentro

La parte central está destinada al trabajo sobre esperanza que este programado. Además, entre sesión y sesión se facilita a los participantes una serie de tareas que les ayudan a afianzar los contenidos trabajados en las mismas y que constituye el punto de partida de la siguiente sesión. Por tanto, una periodicidad semanal es lo más idóneo para este planteamiento. En la tabla 8 se exponen las principales

Por tanto, las sesiones quedan estructuradas de la siguiente manera:

La **primera sesión** tiene como objetivo principal realizar la evaluación pretest e introducir el programa a los participantes. Además, se trabaja en crear un compromiso hacia el mismo, generando la necesidad de realizar un cambio personal. A nivel grupal, se pretende

fomentar las primeras relaciones y se empieza a desarrollar un clima positivo y de confianza en el grupo.

La **segunda sesión**, se basa en generar una visión general de la teoría de la esperanza y su implicación para la vida. Se sigue trabajando a nivel grupal, mejorando y aumentando el conocimiento entre los miembros del grupo. La tarea semanal propuesta es la de escribir su historia de esperanza.

La **tercera sesión** parte de las propias historias de esperanza, para a continuación evaluar individualmente el nivel de esperanza académica. A partir de ahí se aprende a plantearse objetivos adecuados y se establecen las primeras metas personales, la cuales se concretan en la tarea semanal. Mientras, se sigue trabajando en afianzar los sentimientos de confianza y pertenencia al grupo.

La **cuarta sesión** se centra en construir los pasos para convertir los objetivos seleccionados en efectivos, es decir, se descubre y practican las estrategias para la creación de los caminos (*oathways*) dirigidos hacia una meta y se aprenden a superar los obstáculos que pueden aparecer en dicho camino. La tarea a realizar tiene que ver con la creación de los caminos para el/los objetivos elegidos. A nivel grupal, se trabaja para generar la sensación de disfrute hacia aquello que realizamos.

La **quinta sesión**, está destinada a desarrollar el componente *agency* de la teoría de la esperanza, para ello, se instruye en la identificación, creación y fomento del pensamiento y diálogo positivo (*hopeful talk*). Además, se conocen y aplican técnicas y estrategias que ayuden a aumentar la energía mental, siendo su uso la tarea semanal propuesta.

Tabla 8.

Contenidos, actividades y tareas para el trabajo sobre esperanza de las diferentes sesiones del programa AHP.

SESIÓN Y CONTENIDOS	ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO SOBRE ESPERANZA	TAREA PARA REALIZAR DURANTE LA SEMANA
SESIÓN 1 Presentación del programa, pretest y cumplimentación de documentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimentación de los diferentes test que conforman el pretest - Explicación del programa AHP 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de las Emociones Positivas
SESIÓN 2 Introducción a la esperanza, creando nuestra Historia de Esperanza.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendiendo sobre esperanza - Historia de Esperanza 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribir mi Historia de Esperanza
SESIÓN 3 Evaluación de la propia esperanza. Objetivos: establecerlos y seleccionarlos.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluando mi esperanza - Acercándonos al objetivo - Creando objetivos específicos y positivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha para seleccionar un objetivo
SESIÓN 4 <i>Pathways</i> : aprendiendo a generar caminos.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias para generar caminos - Generando caminos - Enfrentándose a los obstáculos 	<ul style="list-style-type: none"> - Generando todos los caminos
SESIÓN 5 <i>Agency</i> : crear un diálogo interno positivo " <i>Hopeful talk</i> " y mejora de la energía mental.	<ul style="list-style-type: none"> - "<i>Hopeful talk</i>" - Recarga mental 	<ul style="list-style-type: none"> - Kit de supervivencia para la recarga mental
SESIÓN 6 Emociones: qué son y la importancia de las emociones positivas.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es emoción? - Identificando las emociones - Las emociones positivas - Regulación emocional 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar y practicar las técnicas de regulación emocional
SESIÓN 7 Trabajando con mente: estrategias para aumentar los éxitos.	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevos propósitos - Visualización - Descubriendo nuestros modelos - Construyendo un sueño 	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar la visualización del objetivo elegido
SESIÓN 8 Post- test y despedida final.	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimentación del post-test - Evaluación final del programa AHP 	

La **sexta sesión** se enfoca en el trabajo emocional. El objetivo es adquirir conciencia de las emociones y su implicación en el desarrollo de la esperanza. Se entrena en el uso de la reestructuración cognitiva y la relajación como dos mecanismos de regulación emocional. Se invita a practicar estas estrategias durante la semana.

La **séptima sesión** tiene como objetivo consolidar todos los conocimientos alcanzados a través del programa, a la vez que se conocen nuevas técnicas que favorecen el aumento y buen desarrollo de la esperanza como lo son la visualización, el modelado y soñar despierto.



OBJETIVO: escribir sobre tus pensamientos y sentimientos tal y como tú los percibes, sin censurarte ni criticarte por cómo lo haces.

- Da igual cómo escribas
- Nadie lo verá
- Escribir en vez de pensar
- Hazlo con detalle aunque te resulte difícil
- Los pensamientos y sentimientos surgirán

PASOS A SEGUIR

- 1 • Preséntate a ti mismo
- 2 • Identifica tu objetivo
- 3 • Describe los caminos
- 4 • Pensamientos y sentimientos
- 5 • Enfrentándote a obstáculos
- 6 • Los resultados de tus esfuerzos

Every day may not be good... but there's something good in every day.

Veamos el ejemplo de AURORA

Figura 18. Ejemplo de diapositivas empleadas en la Sesión 2 del AHP.

La **octava sesión** se centra en la aplicación del post-test y la evaluación final del programa. Terminando con actividades que permiten una despedida y desvinculación adecuada del programa y del grupo.

En el Anexo 5 se encuentra desarrollado el programa y descrita alguna sesión del mismo con las actividades que la conforman, tanto las utilizadas al inicio y cierre, así como las de contenido, además se adjuntan los materiales empleados en su desarrollo.

Una vez diseñado el programa y elaborados los materiales necesarios se procedió a la validación del mismo.

3.4.2. Segunda fase: validación del programa

La validación del programa se realizó con estudiantes universitarios de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, durante el curso académico 2012-2013.

Se decidió realizar dos estudios diferentes dependiendo del curso al que acudiese el alumnado: el primer estudio fue con estudiantes de 2º, 3º y 4º de grado; y el segundo estudio, con los de 1º de grado. La diferencia principal entre ambos grupos vino determinada por la disposición de los datos relacionados con el rendimiento académico, mientras que en el primer estudio se podían contar con los resultados obtenidos en curso anterior, con los participantes del segundo estudio esto no era posible al ser de primero y no estar vinculados el año previo a la facultad. Esta circunstancia también determinó el momento temporal en que se realizó la intervención; al tener datos de cursos anteriores el primer estudio podía tener lugar en el primer cuatrimestre del año académico, y para realizar el

segundo estudio se debía esperar al segundo cuatrimestre para contar con datos previos de rendimiento académico.

Además, esta división del alumnado nos ayudó a controlar las diferencias que presentan los que se encuentran en el primer año debido a su inexperiencia frente al resto de cursos en los que ya se ha producido una adaptación al sistema universitario. Así, diferentes estudios han encontrado que los estudiantes universitarios experimentan altos niveles de estrés, sobre todo cuando comienzan una carrera y en las épocas previas a los exámenes (Muñoz, 1999) mientras que el estrés disminuye en los últimos cursos (González, Hernández y Torres, 2015).

La intervención se iba a realizar tanto con el alumnado como en las instalaciones de la Facultad de Educación y Trabajo Social, por lo que el primer paso fue establecer contacto con el Decanato de la misma para obtener los permisos pertinentes. Una vez obtenido el visto bueno del Decano y organizado con el Vicedecano de Ordenación Académica los horarios y espacios necesarios para realizar la intervención, se procedió a contactar con el personal de Negociado. En este caso, se solicitó la colaboración de la secretaría en la obtención de los datos sobre el rendimiento académico de los participantes, estableciendo el procedimiento a realizar, que consistió en la elaboración de un documento que sirviera como autorización para la obtención de los datos (Anexo 6). Dicho documento tenía que ser cumplimentado y firmado por los y las participantes al comienzo del estudio y posteriormente se entregaría a Negociado para que pudiera facilitar los datos autorizados por los y las estudiantes, y requeridos para el estudio.

Una vez concretados todos los detalles administrativos se procedió a comenzar con el primero de los estudios.

Estudio 1: alumnado de 2º, 3º y 4º curso de grado

La primera semana de Noviembre de 2012 se realizó la captación de los participantes para el estudio. Se llevó a cabo a través de dos mecanismos de difusión: uno escrito, mediante la colocación de carteles en el edificio (Anexo 7); y otro oral, acudiendo a cada uno de los cursos y exponiendo brevemente la información necesaria sobre el programa “Academic Hope Program” y el estudio que se pretendía realizar.

En este caso la selección de los participantes para los grupos que conformaron este primer estudio se realizó dependiendo del orden de inscripción. Los que se anotaron en primer lugar pertenecieron al grupo Experimental C1 que recibió el entrenamiento en esperanza en el primer cuatrimestre, concretamente entre los meses de Noviembre y Diciembre de 2012, y Enero de 2013. Además se estableció una última reunión en Abril de 2013 que serviría para realizar una evaluación de seguimiento (O_3) del entrenamiento recibido. Una vez cubierto el cupo en este grupo, los estudiantes que se inscribieron pasaron, si así lo desearon, a formar parte del grupo Experimental C2. Esto implicó que en Noviembre de 2012 acudieron a una sesión informativa, en la que se realizó la evaluación pretest (O_1), y el entrenamiento en esperanza se pospuso para los meses de Febrero, Marzo y Abril del 2013. Ambos entrenamientos, los del grupo Experimental C1 y los del grupo Experimental C2, se realizaron en horario de tarde.

Por tanto, se establecieron tres momentos de recogida de información: un pretest (O_1) en el mes de Noviembre de 2012, un post-test (O_2) a finales de Enero y principios de Febrero de 2013, y una de seguimiento (O_3) a finales de Abril de 2013.

Además, todos los participantes, bien en la primera sesión del entrenamiento en el caso del grupo Experimental C1, o bien en la sesión informativa en el caso del grupo Experimental C2, rellenaron y firmaron dos documentos. El primer documento fue el consentimiento informado (Anexo 8) en el que se detallaban los datos respectivos al estudio que se les habían explicado. El segundo documento fue un compromiso firmado (Anexo 9) que les comprometía a participar y colaborar en todas las actividades vinculadas al estudio.

Estos dos últimos documentos también fueron administrados y firmados por los y las participantes del Estudio 2 en la primera sesión de los entrenamientos, pero el resto del procedimiento difiere en parte del reflejado en el Estudio 1, por lo que se procede a detallar a continuación.

ESTUDIO 2: alumnado de 1º curso de grado

La captación del estudio 2 se realizó exclusivamente mediante difusión oral. Se acudió a cada una de las clases para informar que se iba a realizar dos cursos de Introducción a la Psicología Positiva, uno en horario de mañana y otro en horario de tarde, pertenecientes al desarrollo de una tesis doctoral. Los participantes se inscribieron a los cursos seleccionando el horario que mejor les convenía.

Una vez formados los dos grupos se eligió de manera aleatoria, mediante sorteo, cuál sería el grupo experimental, que recibiría el entrenamiento en esperanza, y cuál el grupo control, que recibiría un entrenamiento placebo, consistente en un curso más teórico sobre psicología positiva que se encuentra descrito en el Anexo 10. En la primera sesión, se les explicó a cada grupo los contenidos que les habían sido adjudicados, el nivel de compromiso que se les exigía y la información necesaria sobre el estudio que se estaba realizando, pudiendo elegir en ese momento si continuaban o no en el mismo. Destacar que no se produjo ninguna baja, así que todo el alumnado que prosiguió en el estudio procedió a firmar los documentos precisos para seguir en él, y especificados anteriormente: la autorización para la obtención de los datos relacionados con el rendimiento académico, el consentimiento informado y el compromiso firmado.

La temporalización de ambos cursos se realizó durante los meses de Febrero, Marzo y Abril de 2013, estableciendo dos momentos de recogida de los datos: en la primera sesión se realizó el pretest (O_1) y en la última sesión el post-test (O_2).

En ambos estudios, todos los participantes recibieron un documento que certificaba la realización del curso realizado (Anexo 11).

Terminados todos los procesos y recogidos los datos, se prosigue con el análisis estadístico correspondiente que se expone en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

CAPITULO 6. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la validación del programa “Academic Hope Program” divididos en los dos estudios de los que consta. En ambos se utilizó la misma metodología pero se tuvieron en cuenta las características intrínsecas de cada uno de ellos. Para finalizar, se ha creado un último punto que recoge un resumen de todos los datos presentados a lo largo de este apartado.

Los análisis estadísticos se realizaron con el software R (R Core Team, 2013) y para el ajuste del ANOVA con medidas repetidas se empleó el *package car* (Jonh Fox and Sanford Weisberg, 2011).

1. ESTUDIO 1 con alumnado de 2º, 3º y 4º de grado

Este estudio estaba formado por dos grupos, el grupo Experimental C1 y el grupo Experimental C2, que se diferenciaban por el momento en que recibieron el entrenamiento en el programa a validar, en el primer cuatrimestre y en el segundo cuatrimestre respectivamente. Por tanto, todos los individuos fueron evaluados en tres momentos diferentes (O1=al principio del primer cuatrimestre; O2= entre el primer y segundo cuatrimestre; O3= al final del segundo cuatrimestre), obteniendo así, 3 medidas para cada uno de ellos.

Atendiendo a las hipótesis planteadas, los análisis estadísticos tenían que permitir:

- descubrir la eficacia del programa; y

- mostrar en qué momento temporal es más efectivo aplicarlo.

Por tanto, los resultados para cada variable quedaron compuestos por tres apartados:

A. En este primer apartado, se exponen los **datos descriptivos** para la variable presentada.

B. En este segundo apartado se analiza el **efecto del programa** para esa variable.

- Primero, se realizó un *ANOVA con medidas repetidas en un factor y un factor intersujeto*, lo que permitió identificar de manera global si existían diferencias significativas para la variable entre: los grupos de estudio, los diferentes momentos temporales y/o en la interacción.

Se evaluaron tres efectos principales:

- *Tiempo*: si la media de la variable correspondiente cambia entre las tres mediciones.
- *Grupo*: si los individuos del grupo experimental C1 tienen una media diferente a los individuos del grupo experimental C2.
- *Grupo*Tiempo*: si las diferencias entre las tres observaciones en la variable correspondiente son distintas en cada uno de los grupos de estudio.

- Cuando aparecían diferencias significativas en alguno de estos efectos, se realizaba un análisis post hoc que permitía identificar en qué niveles se encontraban estas diferencias. En concreto, el contraste *t-Student para dos muestras relacionadas* aplicando la

corrección de Bonferroni para resolver el problema de las comparaciones múltiples.

C. El tercer apartado, examina la **cuantificación del cambio respecto al momento inicial**, lo que permite mostrar en qué momento temporal es más efectivo aplicar el programa.

a. Primero, se muestran los datos *descriptivos que definen para esa variable el cambio respecto al momento inicial (O1)* como,

$$\Delta Y = \frac{Y_m - Y_i}{Y_i}$$

donde Y_m es la variable Y en el momento m e Y_i es la variable Y en el momento inicial. $\Delta Y * 100$. Se interpreta como el porcentaje de cambio sobre el valor inicial de Y, si es positivo significa un aumento y si es negativo un decremento, siendo 0 la ausencia de cambio.

b. Segundo, a través del *contraste t-Student para dos muestras independientes*, se comprueban los cambios respecto al momento inicial en cuatro periodos temporales:

- *O2*: los cambios producidos en ambos grupos en el momento temporal O2.
- *O3*: Los cambios producidos en ambos grupos en el momento temporal O3.
- *Tras el entrenamiento*: los cambios producidos en la medición O2 del grupo experimental C1 con los cambios de la medición O3 del grupo experimental C2.
- *Sin entrenamiento*: los cambios producidos en la medición O3 del grupo experimental C1 (periodo considerado como de

seguimiento para este grupo) con los cambios de la medición O2 grupo experimental C2 (periodo establecido como control para este grupo).

En definitiva, todas las variables siguen la misma estructura en la presentación de los datos, la cual se puede observar en la tabla 9.

Tabla 9.

Resumen de la estructura general de los resultados para cada variable.

Estructura general de los resultados para cada variable	
A. Datos descriptivos	Presentación de los principales datos descriptivos de la variable.
B. Efecto del programa	<i>a. ANOVA con medidas repetidas en un factor y un factor intersujeto. Se comprueban los efectos de: grupo, tiempo, e interacción.</i>
	<u>En el caso de que en el ANOVA, algún efecto sea significativo:</u> <i>b. Contraste t-Student para dos muestras relacionadas aplicando la corrección de Bonferroni</i>
C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial	<i>a. Descriptivos que definen el cambio respecto al momento inicial (O1). Se interpreta en porcentajes.</i>
	<i>b. Contraste t-Student para dos muestras independientes. Comparaciones de cuatro periodos temporales: O2, O3, tras entrenamiento y sin entrenamiento.</i>

1.1. Resultados para las variables relacionadas con el bienestar psicológico y desarrollo personal

1. Efectos sobre la *esperanza* (*hope*)

Los resultados se muestran en tres bloques, los dos primeros son los correspondientes a los componentes de la esperanza; *pathways* y *agency*, y el último, es el valor global de esperanza.

- Resultados para el componente *pathways*

A. Datos descriptivos de la variable *pathways*

Tabla 10.

Descriptivos de la variable pathways en el Estudio 10.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental C1	30	25.73	3.2	24.54	26.93	26	17	32
	Experimental C2	19	25.95	3.36	24.33	27.57	26	19	32
	Total	49	25.82	3.23	24.89	26.74	26	17	32
O2	Experimental C1	30	25.7	3.25	24.49	26.91	25.5	20	31
	Experimental C2	19	27.11	2.45	25.93	28.28	28	23	32
	Total	49	26.24	3.02	25.38	27.11	26	20	32
O3	Experimental C1	30	26.23	3.24	25.02	27.45	25	20	32
	Experimental C2	19	27.42	2.63	26.15	28.69	27	24	32
	Total	49	26.69	3.05	25.82	27.57	26	20	32

Los estadísticos *descriptivos* (tabla 10) permiten observar como ambos grupos comenzaban en unos valores similares. En el grupo experimental C1 la puntuación de esta variable hasta O2 apenas varió y posteriormente se produjo un crecimiento hasta O3. En el grupo experimental C2, se experimentó un aumento hasta O2 y siguió creciendo entre O2 y O3 pero de una manera menos acusada (figura 19).

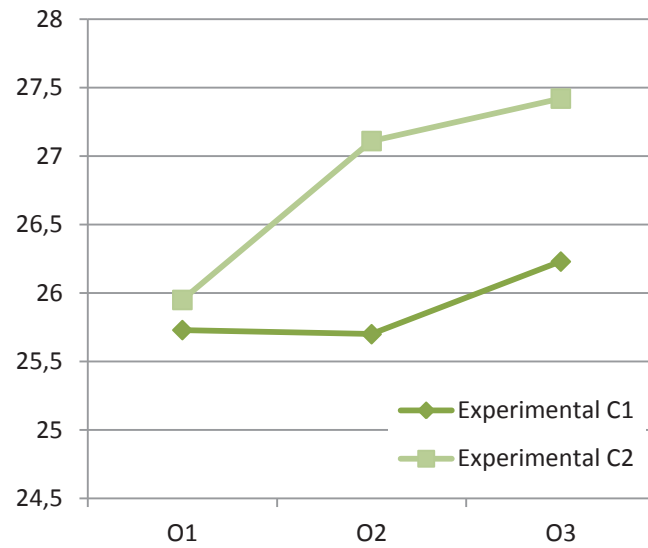


Figura 19. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable *pathways* en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable *pathways*

ANOVA con medidas repetidas para la variable pathways. Este análisis indicó que ninguno de los efectos para la variable *pathways* resultó significativo (tabla 11), lo que implica que no había ninguna diferencia significativa ni entre los grupos, ni a través del tiempo, ni en la interacción entre ambos.

Tabla 11.

ANOVA con medidas repetidas para la variable pathways en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor
Grupo	1.4940	0.2277
Tiempo	2.3111	0.1048
Grupo*Tiempo	1.1466	0.3221

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable *pathways*

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable pathways. Se observó que en el grupo experimental C1 se produjo un crecimiento muy cercano al 0% en la puntuación de esta variable tras el entrenamiento (O2), llegando hasta un aumento del 3% en el segundo cuatrimestre (O3). En el grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (O2) se produjo un aumento en esta variable del 5.7%, y llega hasta prácticamente un aumento del 6,6% tras el entrenamiento (O3), siendo este último cambio estadísticamente distinto de 0. Al observar ambos grupos conjuntamente se advirtió que en el primer cuatrimestre (O2) se produjo un aumento de 2.5%, y en el segundo cuatrimestre (O2) se produjo un crecimiento significativo del 4.4% (tabla 12).

Tabla 12.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable pathways en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental C1	30	0.54	12.06	-3.97	5.04
	Experimental C2	19	5.68	13.3	-0.73	12.09
	Total	49	2.53	12.67	-1.11	6.17
O3	Experimental C1	30	3.04	15.5	-2.74	8.83
	Experimental C2	19	6.63	11.35	1.16	12.11
	Total	49	4.44	14.02	0.41	8.46

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable pathways. Al contrastar la hipótesis de igualdad de medias entre los cuatro momentos temporales (O2, O3, tras el entrenamiento y sin el entrenamiento), se descubre que ni esta hipótesis, ni la hipótesis de

homogeneidad de varianzas se rechazan. Sin embargo, las diferencias entre los grupos tras el entrenamiento se quedan al borde de la significación, es decir, en ambos grupos se produjo un incremento de su puntuación inicial, siendo mayor en el grupo experimental C2 que recibe el entrenamiento en el segundo cuatrimestre (tabla 13).

Tabla 13.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable pathways en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
O2	0.52	0.4755	-1.398	0.1686	-5.14	-12.546	2.257
O3	0.33	0.5692	-0.871	0.388	-3.59	-11.882	4.7
Tras entrenamiento	0	0.9946	-1.764	0.0843	-6.1	-13.054	0.858
Sin entrenamiento	0	0.9563	-0.612	0.5434	-2.64	-11.305	6.031

Por lo tanto, los datos en el componente *pathways* señalan que existe una mejora en este componente en el segundo cuatrimestre, siendo más relevante esta mejora en el grupo experimental C2 justo en el momento en que termina el entrenamiento.

- *Resultados para el componente agency*

A. Datos descriptivos para la variable *agency*

Los datos *descriptivos* (tabla 14) señalan que los dos grupos comenzaron en un punto similar, siendo algo mayor en el grupo experimental C2. En ambos grupos se observó un crecimiento en la puntuación de esta variable en el primer cuatrimestre (O2). Sin embargo, en el segundo cuatrimestre (O3), el grupo experimental C1 experimentó

un decrecimiento mientras que el grupo experimental C2 continuó con un crecimiento más señalado, coincidiendo con el entrenamiento (figura 20).

Tabla 14.

Descriptivos para la variable agency en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental C1	31	25.68	2.75	24.67	26.69	26	16	30
	Experimental C2	19	26.16	3.56	24.44	27.88	27	17	32
	Total	50	25.86	3.06	24.99	26.73	26	16	32
O2	Experimental C1	31	26.52	2.73	25.51	27.52	27	16	31
	Experimental C2	19	26.63	2.97	25.2	28.06	27	21	32
	Total	50	26.56	2.79	25.77	27.35	27	16	32
O3	Experimental C1	31	26.32	3.02	25.22	27.43	26	19	32
	Experimental C2	19	27.42	2.85	26.05	28.8	28	22	32
	Total	50	26.74	2.97	25.89	27.59	27	19	32

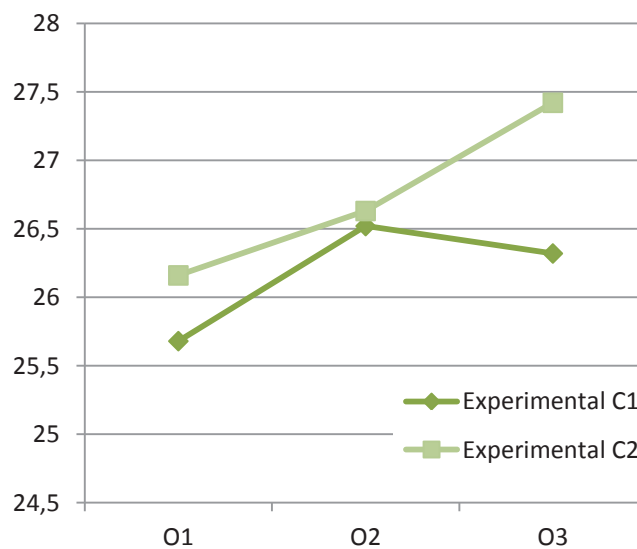


Figura 20. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable *agency* en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable *agency*

ANOVA con medidas repetidas para la variable agency. Indicó que ninguno de los efectos resulta significativo (tabla 15), lo que significaba que no había ninguna diferencia significativa ni entre los grupos, ni a través del tiempo, ni en la interacción entre ambos.

Tabla 15.

ANOVA con medidas repetidas para la variable agency en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor
Grupo	0.6460	0.42550
Tiempo	2.4746	0.08955
Grupo*Tiempo	0.6661	0.51609

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable *agency*

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable agency. Indican que el grupo experimental C1 aumentó significativamente un 3.7% tras el entrenamiento, es decir, en el primer cuatrimestre (O2) y se mantuvo prácticamente igual en el segundo cuatrimestre (O3). El grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (O2) se produjo un incremento en esta variable del 2.7%, aumentando hasta prácticamente el 6% tras el entrenamiento en el segundo cuatrimestre (O3). Aunque, ninguno de los dos incrementos resultaba significativo, sin embargo, sí lo es, al tomar de manera conjunta los valores de ambos grupos a la vez, observando que en el primer cuatrimestre (O2) el aumento es de 3.35% y en el segundo cuatrimestre (O3) llega al 4.58% (tabla 16).

Tabla 16.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable agency en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental C1	31	3.74	9.7	0.18	7.3
	Experimental C2	19	2.71	10.87	-2.53	7.95
	Total	50	3.35	10.06	0.49	6.21
O3	Experimental C1	31	3.57	15.94	-2.28	9.41
	Experimental C2	19	6.24	15.43	-1.19	13.68
	Total	50	4.58	15.64	0.14	9.03

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable agency. Al analizar las hipótesis de igualdad de medias y de homogeneidad de varianza para los cuatro momentos temporales (O2, O3, tras entrenamiento y sin entrenamiento), los resultados indicaron que ninguna de las dos se rechazaba, por lo que no existían diferencias significativas entre ambos grupos en ninguno de los cuatro contrastes temporales establecidos (tabla 17).

Tabla 17.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable agency en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
O2	0.11	0.7366	0.35	0.7278	1.04	-4.914	6.985
O3	0.01	0.9398	-0.583	0.5624	-2.68	-11.902	6.549
Tras entrenamiento	1.73	0.1945	-0.706	0.4838	-2.5	-9.629	4.626
Sin entrenamiento	0.87	0.3565	0.207	0.8366	0.86	-7.488	9.21

Por consiguiente, los resultados en el componente *agency* apuntan a que en el primer cuatrimestre sí se produjo una ligera mejora en el grupo experimental C1 que recibió el entrenamiento, dicha mejora se mantendría durante el segundo cuatrimestre y coincidiría con un crecimiento significativo en este componente para todos los participantes analizados en conjunto en dicho momento temporal.

- *Resultados de la variable esperanza (hope)*

A. *Datos descriptivos de la variable esperanza (hope)*

Tabla 18.

Descriptivos de la variable esperanza (hope) en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental C1	30	51.47	4.88	49.65	53.29	50.5	38	62
	Experimental C2	19	52.11	6.29	49.07	55.14	53	36	64
	Total	49	51.71	5.41	50.16	53.27	52	36	64
O2	Experimental C1	30	52.17	4.85	50.36	53.98	52	37	61
	Experimental C2	19	53.74	4.92	51.37	56.11	55	46	63
	Total	49	52.78	4.89	51.37	54.18	52	37	63
O3	Experimental C1	30	52.63	5.56	50.56	54.71	52	43	64
	Experimental C2	19	54.84	5.16	52.36	57.33	55	46	64
	Total	49	53.49	5.46	51.92	55.06	53	43	64

Los *descriptivos* de la variable *esperanza (hope)* (tabla 18), indican que el grupo experimental C1 comenzó con una puntuación algo menor que el grupo experimental C2. Sin embargo, en ambos grupos se produjo un crecimiento en estas puntuaciones a lo largo del tiempo, produciéndose de manera más rápida en el grupo experimental C2 (figura 21).

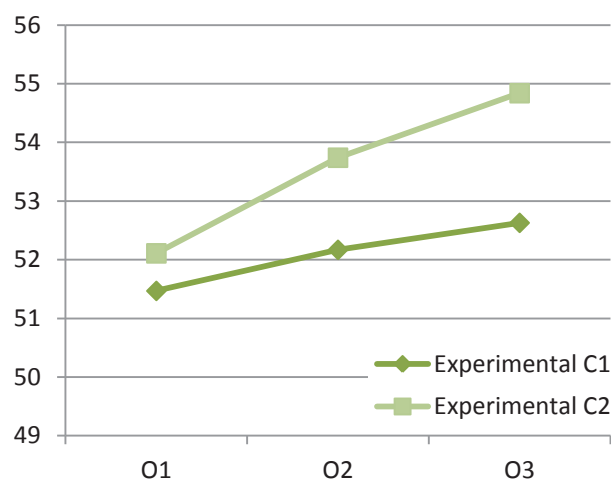


Figura 21. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable esperanza (*hope*) en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable esperanza (*hope*)

ANOVA con medidas repetidas para la variable esperanza (hope).

Los datos señalan que existían diferencias significativas en el efecto tiempo (tabla 19), lo que indicaba que la puntuación en esperanza variaba entre las tres mediciones.

Tabla 19.

ANOVA con medidas repetidas para la variable esperanza (hope) en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor
Grupo	1.2849	0.26275
Tiempo	3.2689	0.04242
Grupo*Tiempo	0.6063	0.54751

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas aplicando la corrección por comparaciones múltiples de Bonferroni. Se realizó este contraste para analizar cómo era el cambio a través del tiempo en la variable esperanza (*hope*). Los resultados de la prueba T mostraron una diferencia significativa entre los momentos temporales O1 y O3, siendo

mayores las puntuaciones en dicha variable en éste último momento (O3). Sin embargo, al aplicar la corrección de Bonferroni este efecto no supera el nivel de significación, probablemente debido al pequeño tamaño muestral (N=30 y N=19 en los dos grupos) (tabla 20).

Tabla 20.

Estimación de las medias de los efectos significativos para la variable esperanza (hope) en el Estudio 1.

Efecto	Nivel (I)	Nivel (II)	Nivel (I)			Nivel (II)			H ₀ : Igualdad de medias	
			Media	IC 95% para la media		Media	IC 95% para la media		p-valor	p-valor corregido
				Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		
Tiempo	O1	O2	51.71	51.666	51.763	52.78	52.731	52.82	0.0914	0.2743
		O3	51.71	51.666	51.763	53.49	53.441	53.539	0.0327	0.0981
	O2	O3	52.78	52.731	52.82	53.49	53.441	53.539	0.2769	0.8306

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable esperanza (hope)

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable esperanza (hope). Se observa que en el grupo experimental C1 había un crecimiento del 1.72% tras el entrenamiento en el primer cuatrimestre (O2), y llegó al 3% en el periodo de seguimiento en el segundo cuatrimestre (O3). En el grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (O2) se produjo un crecimiento en esta variable del 3.9%, aumentando significativamente hasta prácticamente el 6% tras el entrenamiento en el segundo cuatrimestre (O3). Cuando se analizaron la evolución de la muestra en su conjunto se observó que en el segundo cuatrimestre (O3) se produjo un incremento significativo del 4.18% (tabla 21)

Tabla 21.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable esperanza (hope) en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental C1	30	1.72	8.67	-1.52	4.96
	Experimental C2	19	3.91	10.06	-0.93	8.76
	Total	49	2.57	9.19	-0.07	5.21
O3	Experimental C1	30	2.93	12.78	-1.84	7.7
	Experimental C2	19	6.15	11.83	0.45	11.85
	Total	49	4.18	12.4	0.62	7.74

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable esperanza (hope). Al realizar los contrastes de las hipótesis de igualdad de medias y de homogeneidad de varianzas para los cuatro momentos temporales, se encontró que no se rechazan en ninguno de los casos (tabla 22).

Tabla 22.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable esperanza (hope) en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
O2	0.02	0.9	-0.81	0.422	-2.19	-7.634	3.251
O3	0.32	0.5763	-0.884	0.3812	-3.22	-10.548	4.108
Tras entrenamiento	0.12	0.7345	-1.51	0.1376	-4.43	-10.327	1.47
Sin entrenamiento	0.71	0.4032	-0.284	0.7778	-0.98	-7.949	5.983

En definitiva, para la variable esperanza (*hope*) los datos indican que sí se produjo una mejora significativa a lo largo del tiempo entre los momentos temporales O1 y O3. Esta mejora fué más significativa para el grupo experimental C2 en el segundo cuatrimestre tras el entrenamiento, pero todos los participantes mejoraron a lo largo del curso académico independientemente del grupo al que pertenezcan.

En relación con las **hipótesis específicas** para los **efectos sobre la esperanza** (*hope*), los resultados apuntan a que:

- No se rechaza parcialmente la hipótesis 1.1, ya que la aplicación del programa sí ha producido un aumento en la esperanza y en sus componentes al analizar la muestra en su conjunto, resultando más evidente cuando se estudian los cambios que se producen en las mediciones respecto al momento inicial. Sin embargo, cuando se analizan los datos por grupos, sólo hallamos cambios significativos para el grupo experimental C2, en la esperanza en total y en el componente *agency*.
- Se rechaza la hipótesis 1.2, ya que en este caso, es el grupo experimental C2, que recibe el entrenamiento en el segundo cuatrimestre, el que experimenta un aumento significativo en la esperanza y en el componente *agency* a lo largo del curso, entre O1 y O3.

2. Efectos sobre el **bienestar**

En este caso el bienestar se divide en dos variables: bienestar psicológico subjetivo y bienestar material.

- *Resultados para la variable bienestar psicológico subjetivo*

A. Datos descriptivos de la variable bienestar psicológico subjetivo

Los estadísticos *descriptivos* (tabla 23) muestran como el grupo experimental C1 empezó con una puntuación menor que el grupo experimental C2 y cada uno de ellos evolucionó de manera distinta. En el grupo experimental C1 apenas se modificó la puntuación en esta variable durante el primer cuatrimestre (O2) y posteriormente, en el segundo cuatrimestre (O3), se produjo un incremento. En el grupo experimental C2, se produjo un aumento progresivo a lo largo de todo el curso académico (figura 22).

Tabla 23.

Descriptivos de la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental C1	31	119.65	12.22	115.16	124.13	120	99	147
	Experimental C2	19	123.32	14.46	116.35	130.29	126	80	138
	Total	50	121.04	13.1	117.32	124.76	122	80	147
O2	Experimental C1	31	119.48	19.79	112.23	126.74	123	35	145
	Experimental C2	19	126.58	18.47	117.68	135.48	132	63	144
	Total	50	122.18	19.42	116.66	127.7	126	35	145
O3	Experimental C1	31	122.97	13.73	117.93	128.01	121	96	149
	Experimental C2	19	128.42	14.37	121.49	135.35	133	89	150
	Total	50	125.04	14.09	121.04	129.04	123	89	150

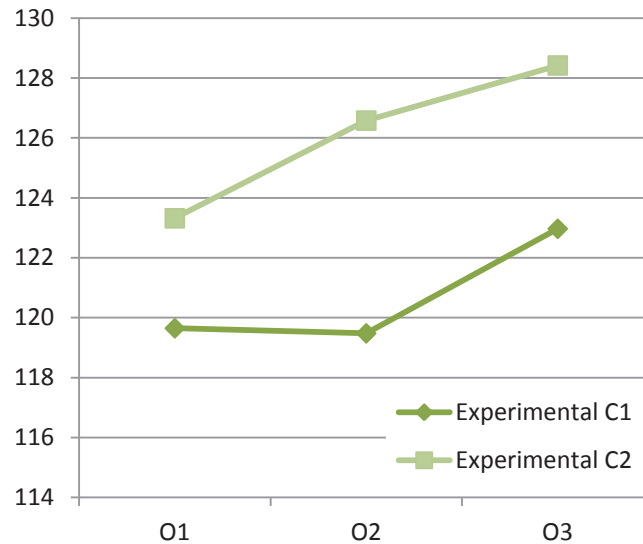


Figura 22. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable bienestar psicológico subjetivo

ANOVA con medidas repetidas para la variable bienestar psicológico subjetivo. Se rechaza la hipótesis de esfericidad de la matriz de covarianzas para los factores tiempo y grupo*tiempo [W de Mauchly=0.846; p -valor=0.0197; Greenhouse-Geisser Epsilon =0.866], por lo que en ellos se deberá tener en cuenta el p -valor corregido. Sin embargo, ninguno de los efectos resultó significativo (tabla 24).

Tabla 24.

ANOVA con medidas repetidas para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor	p-valor corregido
Grupo	1.8705	0.1778	.
Tiempo	2.2638	0.1095	0.1174
Grupo*Tiempo	0.3684	0.6928	0.6627

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar psicológico subjetivo

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable bienestar psicológico subjetivo. Se observó en el grupo experimental C1 que apenas se dieron cambios en el primer cuatrimestre (O2) tras el entrenamiento, mientras que sí que se produjo un crecimiento del 3% en el segundo cuatrimestre (O3). En el grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (O2) que no recibió entrenamiento se produjo un ligero incremento de esta variable del 2%, aumentando significativamente hasta el 4.5% tras el entrenamiento en el segundo cuatrimestre (O3). Además, cuando se analizaron los cambios respecto al momento inicial de todos los participantes en conjunto, se observó un crecimiento significativo del 3.68% a lo largo del curso académico, en concreto, entre las observaciones O1 y O3 (tabla 25).

Tabla 25.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental C1	31	0.26	15.84	-5.55	6.08
	Experimental C2	19	2.32	7.85	-1.46	6.11
	Total	50	1.05	13.32	-2.74	4.83
O3	Experimental C1	31	3.18	10.42	-0.64	7
	Experimental C2	19	4.49	7.35	0.95	8.03
	Total	50	3.68	9.31	1.03	6.33

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable bienestar psicológico subjetivo. Al realizar el contraste de las hipótesis igualdad de medias y homogeneidad de varianzas (tabla 26), no se rechazaron ninguna de las dos para los cuatro momentos temporales establecidos (O2, O3, tras entrenamiento, sin entrenamiento).

Tabla 26.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
O2	1.18	0.2826	-0.527	0.6007	-2.06	-9.918	5.799
O3	2.07	0.1568	-0.478	0.6349	-1.31	-6.805	4.191
Tras entrenamiento	0.97	0.3308	-1.09	0.2812	-4.23	-12.022	3.571
Sin entrenamiento	2.46	0.1235	0.309	0.7583	0.86	-4.726	6.445

Resumiendo, los datos para la variable bienestar psicológico subjetivo indican que existió una mejora significativa en dicha variable cuando se observan los cambios que se produjeron respecto al momento inicial, pero únicamente en el segundo cuatrimestre (O3) para el grupo experimental C2 y para la muestra total de participantes.

- *Resultados para la variable bienestar material*

A. Datos descriptivos de la variable bienestar material

Los datos descriptivos (tabla 27) muestran como el grupo experimental C1 comenzó con una puntuación menor en esta variable.

Este grupo experimentó un crecimiento muy rápido hasta O2, y entre O2 y O3 siguió aumentando de una manera más lenta. En el grupo experimental C2, se produjo un decremento entre O1 y O2, pero entre O2 y O3 se produjo un incremento llegando a alcanzar una puntuación similar a la del grupo anterior (figura 23).

Tabla 27.

Descriptivos de la variable bienestar material en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental C1	31	39.13	5.62	37.07	41.19	40	29	49
	Experimental C2	18	40.39	6.83	36.99	43.78	41.5	21	48
	Total	49	39.59	6.05	37.85	41.33	40	21	49
O2	Experimental C1	31	40.48	4.27	38.92	42.05	40	32	49
	Experimental C2	18	40.06	7.94	36.11	44	43	16	49
	Total	49	40.33	5.81	38.66	42	42	16	49
O3	Experimental C1	31	40.84	4.79	39.08	42.6	41	28	50
	Experimental C2	18	40.78	6.93	37.33	44.23	40.5	18	49
	Total	49	40.82	5.6	39.21	42.42	41	18	50

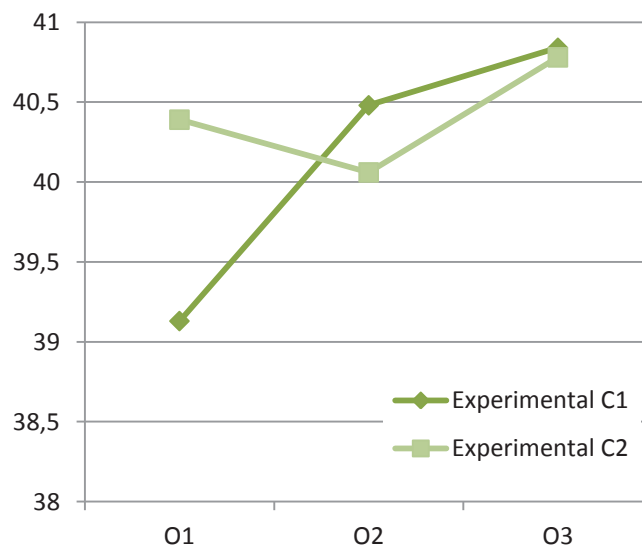


Figura 23. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable bienestar material en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable bienestar material

ANOVA con medidas repetidas para la variable bienestar material.

Indica que no hubo efectos significativos ni de grupo, ni de tiempo, ni en la interacción entre ambos (tabla 28).

Tabla 28.

ANOVA con medidas repetidas para la variable bienestar material en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor
Grupo	0.0270	0.8702
Tiempo	1.8662	0.1604
Grupo*Tiempo	0.9000	0.4100

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar material

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable bienestar material. Los cambios respecto al momento inicial para la variable bienestar material indican que el grupo experimental C1 tuvo un crecimiento significativo del 4.6% tras el entrenamiento en el primer cuatrimestre (O2), y alcanzó hasta el 5.6% en el segundo cuatrimestre (O3), siendo esta evolución también significativa. En el grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (O2) se produjo un decremento en esta variable del 1%, aumentando hasta un crecimiento del 1% tras el entrenamiento en el segundo cuatrimestre (O3). Al observar la muestra en su conjunto, se ve un incremento significativo del 4.01% en el segundo cuatrimestre (O3) (tabla 29).

Tabla 29.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar material en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental C1	31	4.57	11.45	0.37	8.77
	Experimental C2	18	-1.04	12.51	-7.26	5.18
	Total	49	2.51	12.03	-0.95	5.96
O3	Experimental C1	31	5.56	13.54	0.59	10.53
	Experimental C2	18	1.33	11.39	-4.33	7
	Total	49	4.01	12.84	0.32	7.69

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable bienestar material. Al contrastar las hipótesis de igualdad de medias y homogeneidad de varianzas entre los cuatros momentos temporales (O2, O3, tras el entrenamiento y sin el entrenamiento), ambas hipótesis no son rechazadas (tabla 30).

Tabla 30.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar material en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
O2	0.12	0.7344	1.599	0.1166	5.61	-1.449	12.668
O3	1.24	0.2708	1.114	0.2711	4.23	-3.408	11.861
Tras entrenamiento	0.16	0.6939	0.956	0.344	3.24	-3.575	10.049
Sin entrenamiento	0.17	0.6796	1.69	0.0976	6.6	-1.256	14.454

Por tanto, para la variable bienestar material se encontraron cambios significativos respecto al momento inicial, tanto al finalizar el primer cuatrimestre (O2) como el segundo (O3) pero solamente para ambos momentos en el grupo experimental C1 que recibió el entrenamiento en el primer cuatrimestre, y para la muestra en conjunto al final de curso cuando ambos grupos ya habían recibido el entrenamiento.

En relación a las **hipótesis específicas** para los **efectos sobre el bienestar**, los resultados indican que:

- Se rechaza parcialmente la hipótesis 2.1. Aunque sí que se produjo un incremento en los niveles de bienestar, no aparece reflejado al analizar los efectos del entrenamiento, este sólo se obtiene cuando se analizaron los cambios respecto al momento inicial para la muestra en su conjunto para ambos niveles y al finalizar el curso académico.
- No se rechaza la hipótesis 2.2 sólo para el bienestar material, que es donde se observa que el entrenamiento en el primer cuatrimestre en el grupo experimental C1 ayudó a incrementar significativamente sus niveles aumentando también de manera significativa al final del segundo cuatrimestre. Sin embargo, para el bienestar psicológico subjetivo el incremento significativo sólo se produjo en el segundo cuatrimestre para el grupo experimental C2 que recibió en ese momento el entrenamiento.

3. Efectos sobre la autoeficacia

La autoeficacia fue medida a través de una única variable: autoeficacia general.

- Resultados para la variable autoeficacia general

A. Datos descriptivos para la variable autoeficacia general

Tabla 31.

Descriptivos de la variable autoeficacia general en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental C1	31	74.84	12.11	70.4	79.28	76	39	98
	Experimental C2	19	79.63	8.51	75.53	83.73	79	63	97
	Total	50	76.66	11.04	73.52	79.8	78	39	98
O2	Experimental C1	31	75.68	9.12	72.33	79.02	75	51	96
	Experimental C2	19	82.11	10.1	77.24	86.97	82	57	97
	Total	50	78.12	9.92	75.3	80.94	76	51	97
O3	Experimental C1	31	79.06	8.98	75.77	82.36	77	68	100
	Experimental C2	19	79.79	13.58	73.24	86.33	80	53	100
	Total	50	79.34	10.83	76.26	82.42	78	53	100

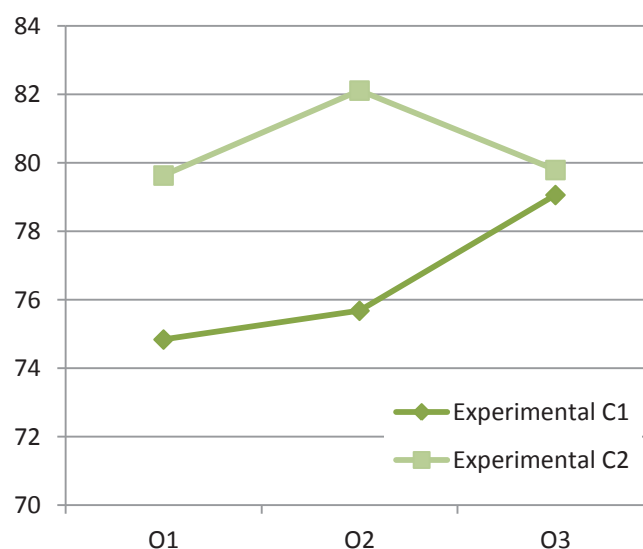


Figura 24. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable autoeficacia general en el Estudio 1.

Los estadísticos *descriptivos* (tabla 31) muestran que la puntuación inicial en el grupo experimental C1 fue menor que en el grupo experimental C2. Los dos grupos experimentaron un crecimiento en el primer cuatrimestre, entre las mediciones O1 y O2. No obstante, en el segundo cuatrimestre (O3), el grupo experimental C1 experimentó un crecimiento mientras el grupo control decreció. Los dos grupos acabaron con una puntuación similar (figura 24).

B. Efecto del programa para la variable autoeficacia general

ANOVA con medidas repetidas para la variable autoeficacia general. Indicó que ninguno de los efectos para la variable autoeficacia general resultó significativo (tabla 32), es decir, no aparecieron diferencias significativas ni entre los grupos, ni a través del tiempo, ni en la interacción entre ambos.

Tabla 32.

ANOVA con medidas repetidas para la variable autoeficacia general en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor
Grupo	2.1760	0.14671
Tiempo	2.5342	0.08462
Grupo*Tiempo	2.8599	0.06216

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable autoeficacia general

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable autoeficacia general. Se advirtió que en el grupo experimental C1

se produjo un crecimiento del 3% en la puntuación de esta variable tras el entrenamiento en el primer cuatrimestre (O2), y llegó hasta un 7.7% en el segundo cuatrimestre (O3), siendo este último cambio significativamente distinto de 0. En el grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (O2) se produjo un incremento del 3%, manteniéndose tras el entrenamiento en el segundo cuatrimestre (O3), prácticamente sin cambios respecto del momento inicial. Al analizar la muestra en conjunto no se observaron cambios significativos (tabla 33).

Tabla 33.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable autoeficacia general en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental C1	31	3.1	19.18	-3.94	10.13
	Experimental C2	19	3.2	8.18	-0.74	7.14
	Total	50	3.14	15.81	-1.35	7.63
O3	Experimental C1	31	7.66	19.64	0.45	14.86
	Experimental C2	19	-0.15	10.55	-5.23	4.94
	Total	50	4.69	17.07	-0.16	9.54

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable autoeficacia general. Los contrastes de las hipótesis de igualdad de medias y homogeneidad de varianzas no fueron rechazadas para ninguno de los cuatro momentos temporales examinados (O2, O3, tras el entrenamiento y sin el entrenamiento) (tabla 34).

Tabla 34.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable autoeficacia general en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
O2	0.72	0.4013	-0.022	0.9827	-0.1	-9.457	9.254
O3	0.37	0.5453	1.593	0.1177	7.8	-2.046	17.653
Tras entrenamiento	0.16	0.6883	0.676	0.5024	3.25	-6.41	12.9
Sin entrenamiento	1.08	0.3036	0.938	0.3531	4.46	-5.099	14.012

En conclusión, la autoeficacia general cambió respecto al momento inicial para el grupo experimental C1 a lo largo del curso académico, siendo significativa en el segundo cuatrimestre, es decir, mejoró aún más durante su fase de seguimiento.

Las **hipótesis específicas** para los **efectos sobre la autoeficacia** se ven afectadas por los resultados de la siguiente forma:

- Se rechaza parcialmente la hipótesis 3.1, al no mejorar significativamente la autoeficacia en todos aquellos que lo realizan, ya que tan sólo el grupo experimental C1 incrementó significativamente sus valores en esta variable.
- No se rechaza la hipótesis 3.2, al demostrarse que el entrenamiento en el primer cuatrimestre fue significativamente mejor que el del segundo cuatrimestre, aunque estos cambios aparecieron a largo plazo, cuando se tomó la medida a este grupo después de la fase de seguimiento en la observación O3.

4. Efectos sobre la *inteligencia emocional*

Los resultados referidos a la inteligencia emocional se obtuvieron a través de la medición de tres variables diferentes; atención emocional, claridad emocional y reparación de emociones.

- *Resultados para la variable atención emocional*

A. Datos descriptivos para la variable atención emocional

Tabla 35.

Descriptivos de la variable atención emocional en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental C1	31	25.94	4.94	24.12	27.75	25	17	38
	Experimental C2	19	28	5.11	25.54	30.46	29	20	37
	Total	50	26.72	5.05	25.28	28.16	26.5	17	38
O2	Experimental C1	31	27.52	5.88	25.36	29.67	26	18	39
	Experimental C2	19	26.26	5.14	23.79	28.74	25	18	36
	Total	50	27.04	5.59	25.45	28.63	25.5	18	39
O3	Experimental C1	31	26.35	6.17	24.09	28.62	26	17	39
	Experimental C2	19	27	6.1	24.06	29.94	27	14	38
	Total	50	26.6	6.09	24.87	28.33	26.5	14	39

Los datos descriptivos (tabla 35) señalaron que el grupo experimental C1 comenzó con una puntuación más baja, aumentó en el primer cuatrimestre (O2) tras el entrenamiento y disminuyó en el segundo cuatrimestre (O3). La evolución en el grupo experimental C2 fue completamente opuesta, disminuyó en el primer cuatrimestre (O2) y volvió a aumentar en el segundo cuatrimestre (O3) (figura 25).

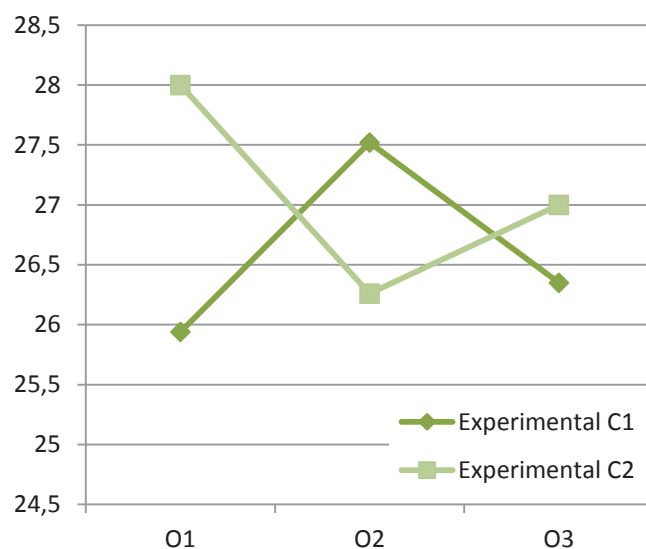


Figura 25. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable atención emocional en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable atención emocional

ANOVA con medidas repetidas para la variable atención emocional.

Se rechaza la hipótesis de esfericidad de la matriz de covarianzas para los factores tiempo y grupo*tiempo [W de Mauchly=0.872; p -valor=0.0403; Greenhouse-Geisser Epsilon =0.886], por lo que en ellos se debería de tener en cuenta el p -valor corregido. Sin embargo, ninguno de los efectos resultó significativo (tabla 36).

Tabla 36.

ANOVA con medidas repetidas para la variable atención emocional en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor	p-valor corregido
Grupo	0.1219	0.72850	.
Tiempo	0.1994	0.81959	0.79350
Grupo*Tiempo	2.5155	0.08614	0.09315

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable atención emocional

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable atención emocional. En el grupo experimental C1 se produjo un aumento significativo del 7% en la puntuación de esta variable tras el entrenamiento en el primer cuatrimestre (O2) y disminuyó hasta un 2.6% de cambio respecto al momento inicial en el segundo cuatrimestre (O3). En el grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (O2) se produjo un decremento de esta variable del 4%, aumentado hasta un cambio de -1.5% tras el entrenamiento en el segundo cuatrimestre (O3). Al analizar la muestra en conjunto no se observaron cambios significativos (tabla 37).

Tabla 37.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable atención emocional en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental C1	31	7.4	19.72	0.16	14.63
	Experimental C2	19	-4.32	20.24	-14.07	5.44
	Total	50	2.95	20.53	-2.89	8.78
O3	Experimental C1	31	2.62	19.9	-4.68	9.91
	Experimental C2	19	-1.48	23.98	-13.04	10.08
	Total	50	1.06	21.39	-5.02	7.14

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable atención emocional. El contraste de la hipótesis de homogeneidad de varianzas no se rechazó en ningún caso. En cambio, la hipótesis de igualdad de medias sí se rechazó en el momento temporal O2 (tabla 38): el cambio en el grupo experimental C1 fue positivo mientras que en el grupo experimental

C2, que aún no ha recibido el entrenamiento, fue negativo. Este valor fue significativo.

Tabla 38.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable atención emocional en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
O2	0.07	0.7975	2.018	0.0492	11.71	0.045	23.381
O3	0.25	0.6164	0.653	0.5168	4.1	-8.512	16.703
Tras entrenamiento	0.19	0.6667	1.422	0.1614	8.88	-3.671	21.425
Sin entrenamiento	0.12	0.7306	1.188	0.2407	6.93	-4.801	18.663

Por lo tanto, la variable atención emocional mostró cambios respecto al momento inicial significativos para el grupo experimental C1 justo al terminar el entrenamiento, en el primer cuatrimestre (O2). Además, este dato se confirmó con el estadístico de contraste de medias.

- *Resultados para la variable claridad emocional*

A. Datos descriptivos para la variable claridad emocional

Según los datos *descriptivos* (tabla 39) el grupo experimental C1 comenzó con una puntuación más baja, tras el entrenamiento en el primer cuatrimestre (O2) sufrió un aumento, pero durante el segundo cuatrimestre (O3) volvió a disminuir. La evolución en el grupo experimental C2 fue completamente opuesta, durante el primer cuatrimestre (O2) no experimentó apenas cambios, pero en el segundo cuatrimestre (O3) después del entrenamiento aumentó (figura 26).

Tabla 39.

Descriptivos de la variable claridad emocional en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental C1	31	26.32	5.08	24.46	28.19	26	17	36
	Experimental C2	18	28.67	6.04	25.66	31.67	28.5	19	39
	Total	49	27.18	5.51	25.6	28.77	27	17	39
O2	Experimental C1	31	27.9	5.94	25.72	30.08	26	15	38
	Experimental C2	18	28.61	4.1	26.57	30.65	29.5	19	36
	Total	49	28.16	5.3	26.64	29.69	29	15	38
O3	Experimental C1	31	27.55	6.57	25.14	29.96	27	16	40
	Experimental C2	18	30.44	5.78	27.57	33.32	29	22	40
	Total	49	28.61	6.39	26.78	30.45	28	16	40

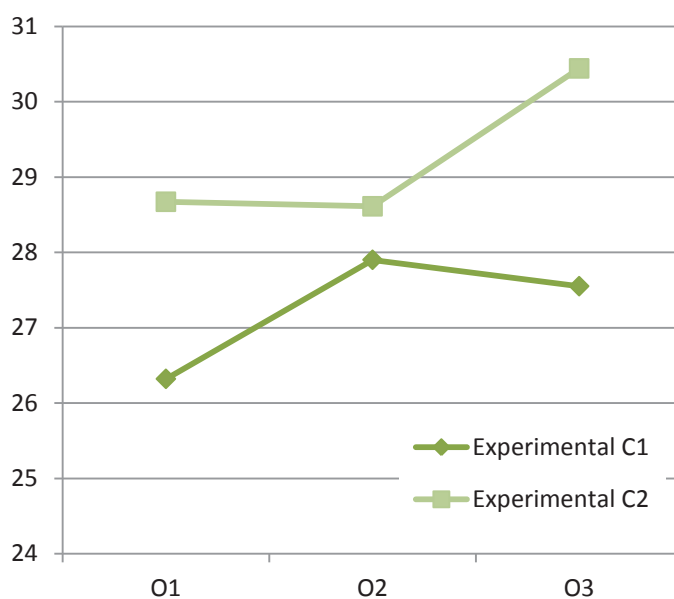


Figura 26. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable claridad emocional en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable claridad emocional

ANOVA con medidas repetidas para la variable claridad emocional.

Indicó que ninguno de los efectos para esta variable resultó significativo

(tabla 40), lo que representa que no había ninguna diferencia significativa ni entre los grupos, ni a través del tiempo, ni en la interacción entre ambos.

Tabla 40.

ANOVA con medidas repetidas para la variable claridad emocional en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor
Grupo	1.9934	0.1646
Tiempo	1.7123	0.1860
Grupo*Tiempo	0.9656	0.3845

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable claridad emocional

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable claridad emocional. Se observó que en el grupo experimental C1 se produjo un crecimiento del 7.7% en la puntuación de esta variable tras el entrenamiento (O2), y en el segundo cuatrimestre (O3) cayó hasta el 5.9%. En el grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (O2) se produjo un aumento de esta variable, aumentando hasta prácticamente el 8.8% tras el entrenamiento. Ninguno de estos cambios resultó significativo, sin embargo, cuando se tomó en conjunto a toda la muestra de participantes los cambios en el segundo cuatrimestre (O3) resultaron significativos con un porcentaje de mejora del 6.92% (tabla 41).

Tabla 41.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable claridad emocional en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental C1	31	7.68	22.61	-0.62	15.97
	Experimental C2	18	2.45	18.32	-6.66	11.56
	Total	49	5.76	21.09	-0.3	11.82
O3	Experimental C1	31	5.85	22.12	-2.26	13.97
	Experimental C2	18	8.76	21.79	-2.07	19.6
	Total	49	6.92	21.81	0.66	13.19

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable claridad emocional. En los contrastes de igualdad de medias y homogeneidad de varianzas, no se rechazó ninguna de las hipótesis para los diferentes momentos temporales propuestos (tabla 42).

Tabla 42.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable claridad emocional en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
O2	1.15	0.2888	0.833	0.4088	5.23	-7.387	17.839
O3	0.01	0.9325	-0.446	0.6576	-2.91	-16.022	10.207
Tras entrenamiento	0.02	0.9006	-0.164	0.8706	-1.08	-14.387	12.22
Sin entrenamiento	1.19	0.2815	0.551	0.5841	3.4	-9.012	15.815

En resumen, la variable claridad emocional tan sólo experimentó una mejora significativa cuando se analizaron los cambios producidos en el segundo cuatrimestre (O3) respecto a su momento inicial, al analizar la muestra de participantes en su conjunto.

- *Resultados para la variable reparación de emociones*

A. Datos descriptivos para la variable reparación de emociones

Tabla 43.

Descriptivos de la variable reparación de emociones en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental C1	31	26.1	5.92	23.92	28.27	26	17	39
	Experimental C2	19	28.68	5.64	25.97	31.4	30	18	36
	Total	50	27.08	5.9	25.4	28.76	27	17	39
O2	Experimental C1	31	26.9	6.79	24.41	29.39	27	12	40
	Experimental C2	19	28.84	6.4	25.76	31.93	29	18	40
	Total	50	27.64	6.64	25.75	29.53	28	12	40
O3	Experimental C1	31	28.71	6.81	26.21	31.21	29	13	40
	Experimental C2	19	30.11	6.18	27.13	33.08	32	15	40
	Total	50	29.24	6.55	27.38	31.1	31	13	40

Los *descriptivos* mostrados en la tabla 43, apuntan a que el grupo experimental C1 comenzó con una puntuación más baja, aumentando en el primer cuatrimestre (O2) y se experimentó un aumento aún más acusado durante el segundo cuatrimestre (O3). La evolución en el grupo experimental C2 fue similar excepto porque el aumento es menos acusado tanto en el primer cuatrimestre (O2) como en el segundo cuatrimestre (O3) (figura 27).

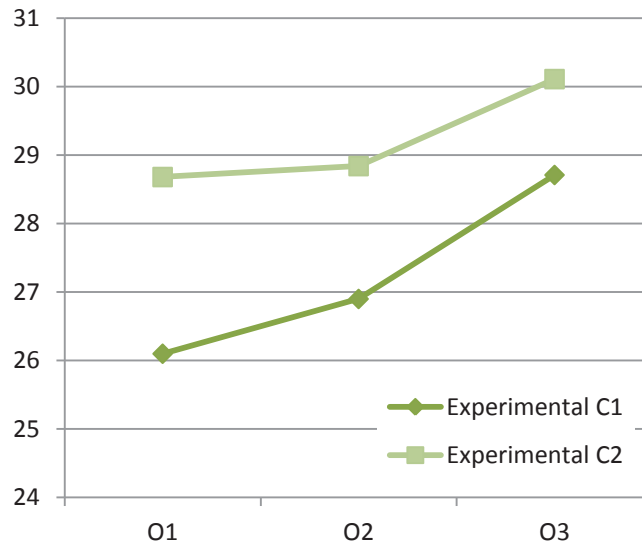


Figura 27. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable reparación de emociones en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable reparación de emociones

ANOVA con medidas repetidas para la variable reparación de emociones. Los datos señalaron que existían diferencias significativas en el efecto tiempo, lo que indicaba que la puntuación en reparación de emociones cambiaba entre las tres mediciones (tabla 44).

Tabla 44.

ANOVA con medidas repetidas para la variable reparación de emociones en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor
Grupo	1.4316	0.237374
Tiempo	5.0041	0.008565
Grupo*Tiempo	0.3341	0.716834

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas aplicando la corrección por comparaciones múltiples de Bonferroni. Al aparecer diferencias significativas en el efecto tiempo para la variable reparación de emociones se realizó este contraste para analizar cómo era el cambio entre esas mediciones. Este análisis señaló que estas diferencias se encontraban entre los momentos temporales O3 y el resto de momentos O1 y O2, siendo mayor la puntuación en O3 en comparación con ambas mediciones (tabla 45).

Tabla 45.

Estimación de las medias de los efectos significativos para la variable reparación de emociones en el Estudio 1.

Efecto	Nivel (I)	Nivel (II)	Nivel (I)			Nivel (II)			H ₀ : Igualdad de medias	
			Media	IC 95% para la media		Media	IC 95% para la media		p-valor	p-valor corregido
				Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		
Tiempo	O1	O2	27.08	27.027	27.133	27.64	27.581	27.699	0.4817	1
		O3	27.08	27.027	27.133	29.24	29.182	29.298	0.0035	0.0106
	O2	O3	27.64	27.581	27.699	29.24	29.182	29.298	0.0109	0.0328

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable reparación de emociones

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable reparación de emociones. Se observó que el grupo experimental C1 sufrió un aumento del 4% en la puntuación de esta variable tras el entrenamiento en el primer cuatrimestre (O2), llegando hasta el 12% en el segundo cuatrimestre (O3). Este último aumento en O3 del grupo experimental C1 fue significativo. En cuanto al grupo

experimental C2, en el primer cuatrimestre (O2) se produjo un incremento en esta variable del 2%, creciendo hasta prácticamente el 5.5% tras el entrenamiento en el segundo cuatrimestre (O3). Además, se encontraron cambios significativos en el segundo cuatrimestre (O3) cuando se analizó a la muestra en su conjunto llegando a experimentar un incremento del 9.43% (tabla 46).

Tabla 46.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable reparación de emociones en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental C1	31	4.38	21.17	-3.38	12.14
	Experimental C2	19	2.38	24.14	-9.25	14.02
	Total	50	3.62	22.12	-2.67	9.91
O3	Experimental C1	31	11.79	23.83	3.05	20.53
	Experimental C2	19	5.59	16.66	-2.44	13.62
	Total	50	9.43	21.42	3.34	15.52

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable reparación de emociones. Al contrastar la hipótesis de igualdad de medias entre los cuatro momentos temporales (O2, O3, tras el entrenamiento, sin entrenamiento), se descubrió que no se rechazaba para ninguno de ellos. Sin embargo, si se rechazaba la hipótesis de homogeneidad de varianzas en el segundo cuatrimestre (O3), encontrando que la variabilidad es mayor en el grupo experimental C1 (tabla 47).

Tabla 47.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable reparación de emociones en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
O2	0	0.9543	0.307	0.7602	2	-11.083	15.078
O3	4.3	0.0436	1.08	0.2858	6.2	-5.348	17.741
Tras entrenamiento	2.94	<i>0.0927</i>	-0.212	0.833	-1.21	-12.692	10.271
Sin entrenamiento	0.16	0.6918	1.348	0.184	9.4	-4.625	23.433

En síntesis, para la variable reparación de emociones los datos apuntan a que sí se produjo un efecto significativo a lo largo del tiempo tanto en el primer cuatrimestre (O2) como en el segundo cuatrimestre (O3). Concretamente, al estudiar más exhaustivamente los cambios respecto al momento inicial, se observó que en el grupo experimental C1 y para toda la muestra en general los cambios son significativos en el segundo cuatrimestre (O3) aunque manifestando cierta variabilidad en la muestra, es decir, que en algunos estudiantes se perdía el efecto a largo plazo y en otros no.

Por tanto, en relación a las **hipótesis específicas** para los **efectos sobre la inteligencia emocional** se establece que:

- No se rechaza la hipótesis 4.1, el programa produjo un efecto positivo en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado entrenado, siendo más evidente en la variable reparación de emociones.

- Se rechaza parcialmente la hipótesis 4.2, ya que el entrenamiento en el primer cuatrimestre sí que mejoró significativamente la inteligencia emocional pero sólo lo hizo claramente en las variables: atención emocional y reparación de emociones. Aunque en la primera variable el efecto fue momentáneo no se mantuvo a lo largo del tiempo, y en la última variable lo hizo de forma desigual entre el alumnado.

5. Efectos sobre el **optimismo**

En este caso sólo se evaluó los efectos sobre una única variable: optimismo.

- *Resultados de la variable optimismo*

A. Datos descriptivos de la variable optimismo

Tabla 48.

Descriptivos de la variable optimismo en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental C1	30	40.47	8.17	37.41	43.52	41	24	54
	Experimental C2	19	45.63	7.48	42.02	49.24	47	29	55
	Total	49	42.47	8.24	40.1	44.84	43	24	55
O2	Experimental C1	30	41.33	8.07	38.32	44.35	42.5	18	58
	Experimental C2	19	44.63	6.36	41.57	47.7	43	27	54
	Total	49	42.61	7.56	40.44	44.78	43	18	58
O3	Experimental C1	30	43.33	8.74	40.07	46.6	43.5	26	57
	Experimental C2	19	45.63	9.67	40.97	50.29	45	22	57
	Total	49	44.22	9.08	41.62	46.83	44	22	57

Los estadísticos *descriptivos* (tabla 48) indican que el grupo experimental C1 comenzó con una puntuación menor en esta variable. Ambos grupos evolucionaron de manera distinta. El grupo experimental C1 tuvo un pequeño crecimiento en el primer cuatrimestre (O2) y aumentó ligeramente más en el segundo cuatrimestre (O3). En el grupo experimental C2 se produjo un decremento en el primer cuatrimestre (O2) y posteriormente se manifestó un crecimiento en el segundo cuatrimestre (O3) para terminar con una puntuación similar al inicio (figura 28).

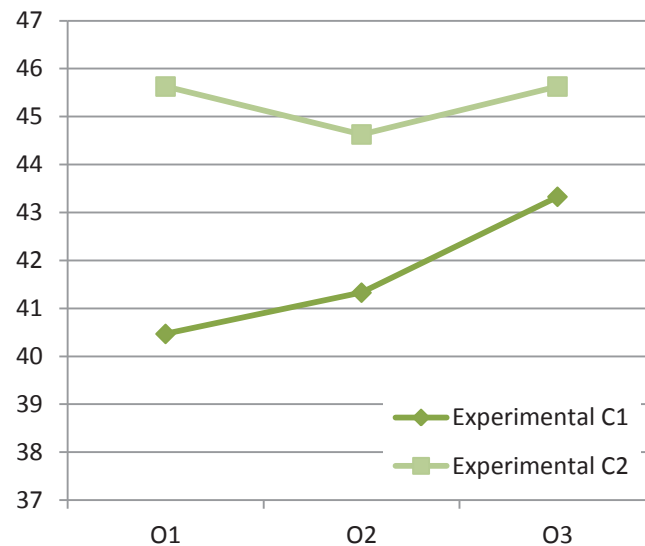


Figura 28. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable optimismo en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable optimismo

ANOVA con medidas repetidas para la variable optimismo. Mostró que no existían diferencias consideradas significativas entre los grupos, a través del tiempo o en la interacción entre ambas (tabla 49).

Tabla 49.

ANOVA con medidas repetidas para la variable optimismo en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor
Grupo	2.7368	0.10473
Tiempo	2.5029	0.08729
Grupo*Tiempo	1.3241	0.27096

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable optimismo

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable optimismo. Se encontró que en el grupo experimental C1 se produjo un crecimiento del 3% en la puntuación de esta variable tras el entrenamiento en primer cuatrimestre (O2), y llegó hasta el 8.5% en el segundo cuatrimestre (O3), siendo este último incremento significativo estadísticamente. En el grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (O2) se produjo un decremento en esta variable del 1%, aumentando hasta prácticamente no presentar ningún cambio respecto al momento inicial. Al examinar la muestra en su conjunto, no se evidenciaron cambios significativos (tabla 50).

Tabla 50.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable optimismo en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental C1	30	3.4	16.85	-2.9	9.69
	Experimental C2	19	-1.24	11.66	-6.86	4.38
	Total	49	1.6	15.09	-2.74	5.93
O3	Experimental C1	30	8.47	19.16	1.31	15.62
	Experimental C2	19	0.48	20.64	-9.47	10.43
	Total	49	5.37	19.92	-0.35	11.09

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable optimismo. Al contrastar la hipótesis de igualdad de medias y homogeneidad de varianzas en los cuatro momentos temporales establecidos (O2, O3, tras el entrenamiento, sin entrenamiento) se descubrió que ninguna de ellas se rechazaba. No obstante, la hipótesis de igualdad de medias quedaba al borde de la significación en el momento establecido sin entrenamiento, es decir, en el segundo cuatrimestre (O3) para el grupo experimental C1, y en el primer cuatrimestre (O2) para el grupo experimental C2. En este momento denominado sin entrenamiento, el grupo experimental C1, que se encontraba en su fase de seguimiento, incrementó su puntuación inicial, en torno al 8.5%, mientras que el grupo experimental C2, que aún no había recibido entrenamiento, decreció en torno al 1% (tabla 51).

Tabla 51.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable optimismo en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
O2	1.65	0.2054	1.048	0.2998	4.64	-4.259	13.53
O3	0.01	0.9412	1.38	0.174	7.99	-3.654	19.632
Tras entrenamiento	0.05	0.8267	0.541	0.5913	2.92	-7.934	13.766
Sin entrenamiento	0.7	0.4056	1.983	0.0532	9.71	-0.138	19.554

Resumiendo, los resultados para la variable optimismo señalan que se produjo un incremento del optimismo en el grupo experimental C1, que recibió el entrenamiento en el primer cuatrimestre, siendo dicho aumento significativo después de la fase de seguimiento.

Teniendo en cuenta las **hipótesis específicas** para los **efectos sobre el optimismo** se puede establecer:

- Se rechaza parcialmente la hipótesis 5.1, debido a que si se produjo un incremento del optimismo, pero solo lo hizo significativamente en uno de los grupos que reciben el entrenamiento. Sin embargo, en el otro grupo sí que se observa un aumento del optimismo tras el tratamiento (O3), aunque no es significativo, esto puede deberse a que entre O1 y O2 (periodo sin tratamiento) las puntuaciones en esta variable bajaron.
- No se rechaza la hipótesis 5.2, el grupo que recibió el entrenamiento en el primer cuatrimestre es el que experimenta unos niveles de optimismo mayores, pero estos sólo se manifestaron a largo plazo después de la fase de seguimiento.

*6. Efectos sobre la **satisfacción con la vida***

En este apartado sólo se contó con una única variable: satisfacción con la vida.

- *Resultados para la variable satisfacción con la vida*

A. Datos descriptivos de la variable satisfacción con la vida

Los *descriptivos* (tabla 52) mostraron que el grupo experimental C1 comenzó con una puntuación menor en satisfacción con la vida, aunque ambos grupos evolucionaron de manera diferente. El grupo experimental C1 creció en el primer cuatrimestre (O2), que es cuando recibió el entrenamiento, y en el segundo cuatrimestre (O3) apenas se produjo cambio. El grupo experimental C2, sufrió un decremento en el primer

cuatrimestre (O2), pero en el segundo cuatrimestre (O3) que es cuando recibió el entrenamiento, experimentó un crecimiento (figura 29).

Tabla 52.

Descriptivos de la variable satisfacción con la vida en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental C1	31	27.9	3.53	26.61	29.2	28	19	34
	Experimental C2	19	29.58	4.62	27.35	31.81	30	13	35
	Total	50	28.54	4.02	27.4	29.68	29	13	35
O2	Experimental C1	31	29.06	2.93	27.99	30.14	29	19	35
	Experimental C2	19	29.11	5.32	26.54	31.67	30	9	34
	Total	50	29.08	3.96	27.96	30.2	30	9	35
O3	Experimental C1	31	29.16	2.91	28.09	30.23	29	20	35
	Experimental C2	19	29.89	4.74	27.61	32.18	29	15	35
	Total	50	29.44	3.68	28.39	30.49	29	15	35

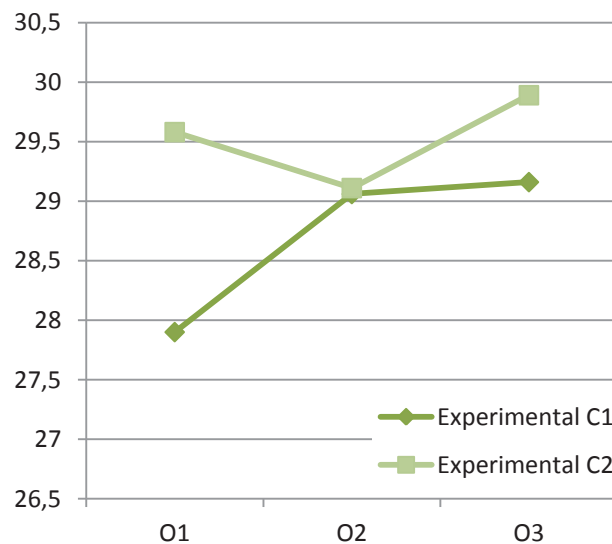


Figura 29. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable satisfacción con la vida

ANOVA con medidas repetidas para la variable satisfacción con la vida. Reveló que ninguno de los efectos para esta variable resultó significativo, lo que indicaba que no había ninguna diferencia significativa ni entre los grupos, ni a través del tiempo, ni en la interacción entre ambos (tabla 53).

Tabla 53.

ANOVA con medidas repetidas para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor
Grupo	0.6494	0.4243
Tiempo	2.2237	0.1138
Grupo*Tiempo	1.7194	0.1846

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable satisfacción con la vida

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable satisfacción con la vida. Describen que en el grupo experimental C1 se produjo un crecimiento del 5.26% en la puntuación de esta variable tras el entrenamiento en el primer cuatrimestre (O2), y prácticamente no cambió en el segundo cuatrimestre (O3). Estos cambios del grupo experimental C1 fueron significativos. El grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (O2) apareció un decremento en esta variable del 2%, aumentando en el segundo cuatrimestre (O3) hasta un crecimiento respecto del momento inicial del 1.7%. Al analizar la muestra en su conjunto, se observó que existía un incremento significativo en el segundo cuatrimestre (O3) del 4.13% (tabla 54).

Tabla 54.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental C1	31	5.26	13.94	0.15	10.38
	Experimental C2	19	-2.29	9.13	-6.68	2.11
	Total	50	2.39	12.78	-1.24	6.03
O3	Experimental C1	31	5.61	13.59	0.63	10.6
	Experimental C2	19	1.72	10.22	-3.2	6.65
	Total	50	4.13	12.45	0.59	7.67

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable satisfacción con la vida. Las hipótesis de igualdad de medias se rechazaban para los momentos temporales:

- O2 (primer cuatrimestre), en dónde el grupo experimental C1 había recibido entrenamiento y el grupo experimental C2 aún no. En este momento, el cambio fue positivo en el grupo experimental C1 y negativo en el grupo experimental C2.
- Sin entrenamiento, este momento temporal se refiere a la comparación de los dos grupos cuando no han recibido tratamiento, es decir, refleja el periodo en el que el grupo experimental C1 se encontraba en fase de seguimiento una vez realizado el entrenamiento, y el grupo experimental C2 estaba en la fase de grupo “control” libre de cualquier tipo de intervención. Aquí, en el grupo experimental C1 se produjo un incremento respecto de la puntuación inicial, cercano al 5.5%, mientras que el grupo experimental C2 presentó un decrecimiento del 2%. Esto puede

indicar, que el grupo que recibe el tratamiento, puede experimentar una serie de efectos posteriores al mismo, aún cuando ya no se está recibiendo, mientras que aquel grupo que no ha recibido aún la intervención no manifiesta cambios o incluso, como es en este caso, decrecen las puntuaciones en dicha variable.

Las hipótesis de homogeneidad de varianzas no se rechazaba en ninguno de los casos estudiados (tabla 55).

Tabla 55.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
O2	1	0.3224	2.097	0.0413	7.55	0.31	14.791
O3	0.02	0.894	1.074	0.2884	3.89	-3.395	11.174
Tras entrenamiento	0.14	0.7053	0.959	0.3424	3.54	-3.884	10.967
Sin entrenamiento	0.64	0.4274	2.238	0.0299	7.9	0.803	14.994

Sintetizando, los resultados para la variable satisfacción con la vida mostraron que el grupo experimental C1 presentó cambios respecto al momento inicial significativos mejorando después del entrenamiento en el primer cuatrimestre, y aumentando significativamente aún más en el segundo cuatrimestre. Dicho cambio se confirmó con el contraste de igualdad de medias. Además se obtuvo que la muestra en su conjunto mejoraba respecto al momento inicial en el segundo cuatrimestre.

Para las **hipótesis específicas** para los **efectos sobre la satisfacción con la vida**, se establece que:

- No se rechaza la hipótesis 6.1, al demostrarse que en el segundo cuatrimestre se produjo un cambio positivo significativo respecto al momento inicial para la puntuación de esta variable en la muestra en su conjunto. Este efecto es mayor en el grupo experimental C1.
- No se rechaza la hipótesis 6.2. El entrenamiento en el primer cuatrimestre resultó más eficaz, al demostrarse que el grupo experimental C1 experimentaba cambios significativos tras el entrenamiento en este cuatrimestre, dichos cambios maduraron y se mantuvieron en el tiempo durante el segundo cuatrimestre.

*7. Efectos sobre la **ansiedad***

La ansiedad se midió en este caso a través de dos variables: ansiedad estado y ansiedad rasgo.

- *Resultados sobre la variable ansiedad estado*

A. Datos descriptivos de la variable ansiedad estado

Los resultados *descriptivos* (tabla 56) expresaban que ambos grupos comenzaron en un punto similar y cada uno evolucionó de forma diferente. En el grupo experimental C1 se produjo un decrecimiento en la puntuación de esta variable durante el primer cuatrimestre (O2), y durante el segundo cuatrimestre (O3) la puntuación apenas cambió. En el grupo experimental C2, existió un aumento en el primer cuatrimestre (O2)

(sin entrenamiento), y experimentó un decrecimiento muy acusado en el segundo cuatrimestre (O3) tras la aplicación del programa (figura 30).

Tabla 56.

Descriptivos de la variable ansiedad estado en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental C1	31	14.35	7.47	11.62	17.09	13	6	39
	Experimental C2	19	14.37	8.03	10.5	18.24	13	6	39
	Total	50	14.36	7.6	12.2	16.52	13	6	39
O2	Experimental C1	31	13.61	6.78	11.13	16.1	13	1	32
	Experimental C2	19	14.79	9.94	10	19.58	13	1	42
	Total	50	14.06	8.04	11.77	16.35	13	1	42
O3	Experimental C1	31	13.65	7.35	10.95	16.34	12	2	33
	Experimental C2	19	12.84	8.43	8.78	16.91	10	6	39
	Total	50	13.34	7.7	11.15	15.53	11.5	2	39

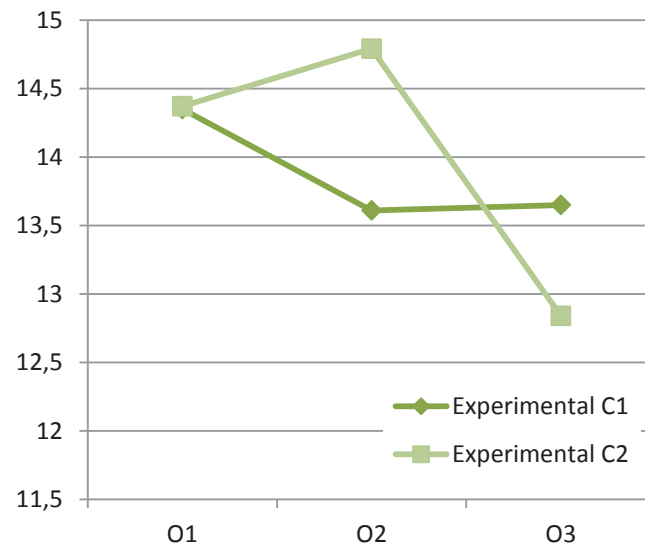


Figura 30. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable ansiedad estado en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable ansiedad estado

ANOVA con medidas repetidas para la variable ansiedad estado. El análisis muestra que no se produjo ningún efecto significativo ni a nivel de grupo, ni de tiempo, ni en la interacción entre ambos (tabla 57).

Tabla 57.

ANOVA con medidas repetidas para la variable ansiedad estado en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor
Grupo	0.0047	0.9454
Tiempo	0.4508	0.6384
Grupo*Tiempo	0.3825	0.6832

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad estado.

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable ansiedad estado. Se encontró que el grupo experimental C1, apenas presentó un cambio en la puntuación de esta variable tras el entrenamiento en el primer cuatrimestre (O2) y llegó hasta un 4% en el segundo cuatrimestre (O3). En el grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (O2) se produjo un crecimiento en esta variable del 6%, disminuyendo hasta un -2.5% tras el entrenamiento en el segundo cuatrimestre (O3) (tabla 58).

Tabla 58.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad estado en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental C1	31	0.1	46.78	-17.05	17.26
	Experimental C2	19	6.08	50.46	-18.24	30.39
	Total	50	2.37	47.78	-11.21	15.95
O3	Experimental C1	31	4.03	54.6	-16	24.06
	Experimental C2	19	-2.5	45.22	-24.29	19.3
	Total	50	1.55	50.86	-12.9	16.01

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable ansiedad estado. Al contrastar la hipótesis de igualdad de medias y de homogeneidad de varianzas para los cuatro momentos temporales elegidos (O2, O3, tras el entrenamiento y sin entrenamiento), no se rechazaba en ninguno de los casos dichas hipótesis (tabla 59).

Tabla 59.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad estado en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
O2	0.15	0.6997	-0.425	0.6725	-5.97	-34.201	22.258
O3	1.01	0.3201	0.437	0.6642	6.53	-23.516	36.573
Tras entrenamiento	0.01	0.9323	0.193	0.8477	2.6	-24.464	29.663
Sin entrenamiento	0.27	0.6043	-0.132	0.8955	-2.04	-33.142	29.056

En conclusión, para la variable ansiedad estado los resultados no mostraron ningún tipo de efecto en ninguno de los grupos de estudio, ni en ninguno de los momentos temporales planteados.

- *Resultados para la variable ansiedad rasgo*

A. Datos descriptivos de la variable ansiedad rasgo

Tabla 60.

Descriptivos de la variable ansiedad rasgo en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental C1	31	18.52	6.47	16.14	20.89	17	8	34
	Experimental C2	19	18.32	9.01	13.97	22.66	16	8	45
	Total	50	18.44	7.45	16.32	20.56	17	8	45
O2	Experimental C1	31	17.19	6.13	14.94	19.44	19	3	27
	Experimental C2	19	16.26	8.45	12.19	20.34	16	5	43
	Total	50	16.84	7.03	14.84	18.84	17	3	43
O3	Experimental C1	31	16.1	6.23	13.81	18.38	17	3	25
	Experimental C2	19	14.84	5.35	12.27	17.42	14	8	30
	Total	50	15.62	5.89	13.95	17.29	15	3	30

Los datos *descriptivos* (tabla 60) señalaban que ambos grupos comenzaron en unos valores similares y los dos experimentaron una evolución parecida, decreciendo a lo largo de todas las mediciones, siendo este descenso más acusado en el grupo experimental C2 (figura 31).

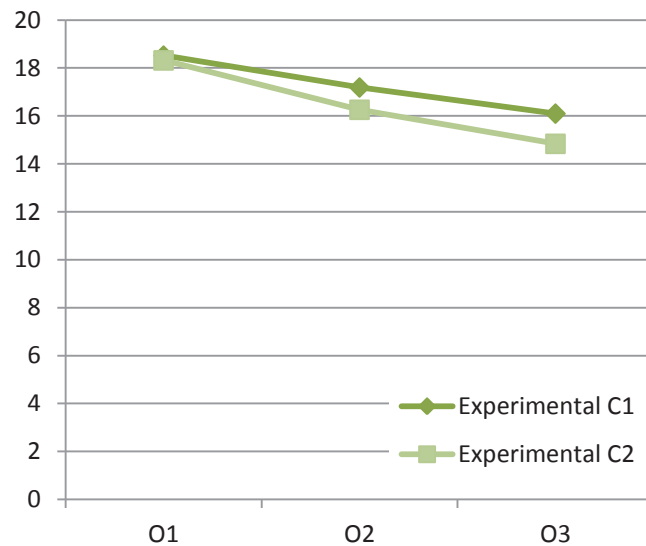


Figura 31. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable ansiedad rasgo

ANOVA con medidas repetidas para la variable ansiedad rasgo. En este caso, se rechazaba la hipótesis de esfericidad de la matriz de covarianzas para los factores tiempo y grupo*tiempo [W de Mauchly=0.854; p -valor=0.0247; Greenhouse-Geisser Epsilon =0.873], por lo que en ellos se deberá tener en cuenta el p -valor corregido. Una vez establecida esta corrección, se rechazaba a igualdad de medias el efecto tiempo, indicando que la puntuación directa en ansiedad rasgo cambia entre las tres mediciones (tabla 61).

Tabla 61.

ANOVA con medidas repetidas para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor	p-valor corregido
Grupo	0.2039	0.653605	.
Tiempo	6.1842	0.002976	0.004585
Grupo*Tiempo	0.2124	0.808994	0.779156

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas aplicando la corrección por comparaciones múltiples de Bonferroni. Al aparecer diferencias significativas en el efecto tiempo para la variable ansiedad rasgo se realizó este contraste para analizar cómo era el cambio entre esas mediciones. Se establecieron diferencias significativas entre la primera medición (O1) y la medición realizada en el segundo cuatrimestre (O3), siendo mayor la puntuación de esta variable en el momento inicial (O1). El resto de diferencias quedaban al borde de la significación (tabla 62).

Tabla 62.

Estimación de las medias de los efectos significativos para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 1.

Efecto	Nivel (I)	Nivel (II)	Nivel (I)			Nivel (II)			H ₀ : Igualdad de medias	
			Media	IC 95% para la media		Media	IC 95% para la media		p-valor	p-valor corregido
				Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		
Tiempo	O1	O2	18.44	18.374	18.506	16.84	16.777	16.903	0.0555	0.1665
		O3	18.44	18.374	18.506	15.62	15.568	15.672	0.0033	0.0099
	O2	O3	16.84	16.777	16.903	15.62	15.568	15.672	0.0631	0.1894

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad rasgo

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable ansiedad rasgo. Estos datos indicaban que en el grupo experimental C1 se produjo un decrecimiento del -4.5% en la puntuación de esta variable tras el entrenamiento en el primer cuatrimestre (O2) y llegó hasta prácticamente el -10.5% en el segundo cuatrimestre (O3). En el grupo

experimental C2, se produjo un decremento en esta variable del -7.5% en el primer cuatrimestre (O2), disminuyendo hasta el -10% tras el entrenamiento en el segundo cuatrimestre (O3). Los cambios significativos aparecieron cuando se analizó a la muestra en su conjunto, llegando a un decrecimiento del -10.44% al final del año académico (O3) respecto al momento inicial (tabla 63).

Tabla 63.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental C1	31	-4.48	29.69	-15.37	6.4
	Experimental C2	19	-7.5	31.56	-22.71	7.71
	Total	50	-5.63	30.13	-14.19	2.93
O3	Experimental C1	31	-10.51	34.73	-23.25	2.23
	Experimental C2	19	-10.32	35.1	-27.24	6.6
	Total	50	-10.44	34.51	-20.25	-0.63

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable ansiedad rasgo. Al contrastar la hipótesis de igualdad de medias entre los cuatros momentos temporales establecidos (O2, O3, tras el entrenamiento y sin entrenamiento), se descubrió que ni estas hipótesis, ni las hipótesis de homogeneidad de varianzas se rechazaban (tabla 64).

Tabla 64.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
O2	0.28	0.5985	0.34	0.7353	3.01	-14.798	20.822
O3	1.04	0.3118	-0.018	0.9854	-0.19	-20.614	20.241
Tras entrenamiento	0	0.9513	0.629	0.532	5.84	-12.807	24.479
Sin entrenamiento	0.54	0.465	-0.308	0.7596	-3.01	-22.68	16.659

En definitiva, los resultados para la variable ansiedad rasgo señalan que sí se produjo un decrecimiento en esta variable a lo largo del tiempo, en concreto en el segundo cuatrimestre, pero sólo cuando se asumía el conjunto de la muestra de participantes al comparar los cambios respecto al momento inicial.

Teniendo en cuenta las **hipótesis específicas** para los **efectos sobre la ansiedad**, los datos sugieren que:

- Se rechaza parcialmente la hipótesis 7.1, al establecerse un decrecimiento en los valores de ansiedad en la muestra en su conjunto pero sólo para la variable ansiedad rasgo.
- Se rechaza la hipótesis 7.2, ya que los datos no esclarecen cuál de los dos cuatrimestres es más adecuado para que el entrenamiento tenga efecto sobre la ansiedad.

1.2. Resultados para las variables relacionadas con el rendimiento académico

El rendimiento académico va muy ligado al tipo de estudios que realiza el alumnado, debido a que no todos los grados académicos establecen las mismas exigencias. Esto obliga, a que primero se analizase sí las titulaciones estaban vinculadas con el grupo de estudio, resultando que así era, tal y como se muestra en la tabla de contingencia (tabla 65).

Tabla 65.

Contingencias entre los grupos de estudio y las titulaciones que cursan los participantes en el Estudio 1.

Titulación	Grupo: Experimental C1				Grupo: Experimental C2				H ₀ : Independencia	
	n	%	IC 95% para el %		n	%	IC 95% para el %		Chi-cuadrado	p-valor
			Inf.	Sup.			Inf.	Sup.		
Infantil	33	86.84	71.116	95.053	8	42.11	21.121	66.032	(*)	0.0001
Primaria	3	7.89	2.061	22.484	6	31.58	13.555	56.502		
Ed.social	0	0	0	11.433	5	26.32	10.122	51.421		
Trabajo social	2	5.26	0.917	19.07	0	0	0	20.921		
Total	38	100	.	.	19	100	.	.		

Nota: Test exacto de Fisher

Como se puede observar, el grupo experimental C1 estaba formado mayoritariamente por individuos del Grado de Educación Infantil, y el grupo experimental C2 por individuos de los Grados de Educación Primaria y de Educación Social. Esto puede sesgar los resultados para las variables que tienen que ver con el rendimiento académico, por lo que en estos casos se trata de eliminar este sesgo utilizando como variable de estudio la estandarización con la correspondiente variable en cada tipo de titulación, es decir, que por ejemplo, el rendimiento académico de cada alumno del Grado de Educación Infantil se resta por la media del

rendimiento académico de dicho Grado de Educación Infantil y se divide por su desviación típica, y para el alumnado del Grado de Educación Primaria se estandariza por las puntuaciones del alumnado del Grado de Educación Primaria.

Por tanto, todas las variables analizadas en este apartado, se llevan a cabo aplicando la estandarización por titulación. En el Anexo 12, se pueden observar las tablas de descriptivos a través de los que se realizó la reducción del sesgo para cada una de las diferentes variables.

Además, en este apartado, se establecieron cuatro mediciones para las variables: dos correspondientes al curso anterior (Enero 2012 y Junio 2012) y otras dos correspondientes al curso del estudio (Enero 2013 y Junio 2013).

En este caso, se establecieron cuatro variables que permiten determinar efectos sobre el rendimiento académico: rendimiento, éxito, calificación media y nota media.

- *Resultados para la variable rendimiento*

A. Datos descriptivos para la variable rendimiento

Los datos *descriptivos* (tabla 66) indicaban que el grupo experimental C1 comenzó con un rendimiento ligeramente superior, decreciendo ligeramente hasta Junio 2012 y aumentando entre Enero 2013 y Junio 2013. El grupo experimental C2, aumentó entre Enero 2012 y Junio 2012 y decreció entre Enero 2013 y Junio 2013 (figura 32).

Tabla 66.

Descriptivos de la variable rendimiento en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
Enero 12	Experimental C1	38	0.05	0.23	-0.02	0.13	0.2	-0.52	0.41
	Experimental C2	19	-0.11	0.46	-0.33	0.11	0.04	-1.24	0.41
	Total	57	0	0.33	-0.09	0.09	0.2	-1.24	0.41
Junio 12	Experimental C1	38	0	0.09	-0.03	0.03	0.03	-0.36	0.11
	Experimental C2	19	-0.01	0.13	-0.07	0.06	0.03	-0.36	0.15
	Total	57	0	0.1	-0.03	0.03	0.03	-0.36	0.15
Enero 13	Experimental C1	38	0.01	0.11	-0.03	0.05	0.03	-0.27	0.23
	Experimental C2	19	-0.02	0.18	-0.11	0.07	0.03	-0.41	0.14
	Total	57	0	0.14	-0.04	0.04	0.03	-0.41	0.23
Junio 13	Experimental C1	38	0.04	0.42	-0.09	0.18	0.21	-1.92	0.21
	Experimental C2	19	-0.09	0.36	-0.26	0.08	0	-1.39	0.21
	Total	57	0	0.4	-0.11	0.11	0.21	-1.92	0.21

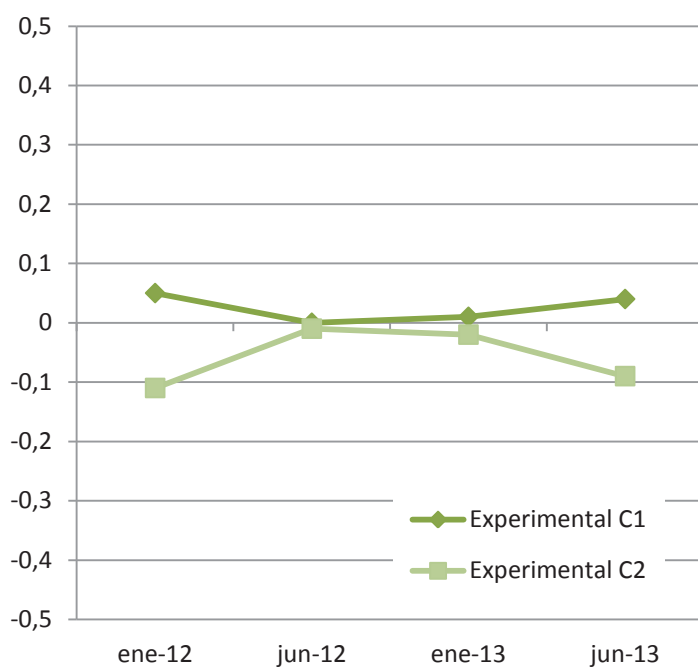


Figura 32. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable rendimiento en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable rendimiento

ANOVA con medidas repetidas para la variable rendimiento. Se rechazaba la hipótesis de esfericidad de la matriz de covarianzas para los factores tiempo y grupo*tiempo [W de Mauchly=0.322; p -valor<0.0001; Greenhouse-Geisser Epsilon =0.630], por lo que en ellos se debía tener en cuenta el p -valor corregido. Sin embargo, ninguno de los efectos resultó significativo (tabla 67).

Tabla 67.

ANOVA con medidas repetidas para la variable rendimiento en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor	p-valor corregido
Grupo	3.5892	0.06342	.
Tiempo	0.0000	1	1
Grupo*Tiempo	1.0658	0.36524	0.3452

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable rendimiento

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable rendimiento. El grupo experimental C1 experimentó un decrecimiento significativo del rendimiento académico del -62.8% en el primer cuatrimestre (Enero) y un crecimiento también significativo del 68% en el segundo cuatrimestre (Junio). En el grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (Enero) se produjo un decrecimiento significativo del -53.7% y un decremento del -26% en el segundo cuatrimestre (Junio). Al observar la muestra en su conjunto se evidenciaba que en el primer cuatrimestre (Enero) se produjo un decrecimiento del -59.79% y un

crecimiento del 36.84% en el segundo cuatrimestre (Junio), ambos cambios fueron significativos (tabla 68).

Tabla 68.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable rendimiento en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
Enero	Experimental C1	38	-62.83	57.79	-81.83	-43.84
	Experimental C2	19	-53.69	71.76	-88.28	-19.11
	Total	57	-59.79	62.3	-76.32	-43.26
Junio	Experimental C1	38	68.42	73.91	44.13	92.71
	Experimental C2	19	-26.32	99.12	-74.09	21.46
	Total	57	36.84	93.79	11.96	61.73

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste T-Student para dos muestras independientes para la variable rendimiento. Al contrastar la hipótesis de homogeneidad de varianzas, se vio que se rechazaba cuando se comparan los periodos tras el entrenamiento, es decir, el primer cuatrimestre (Enero) del grupo experimental C1 y el segundo cuatrimestre (Junio) del grupo experimental C2. Se encontró que la variabilidad fue mayor en este último grupo de estudio. En cuanto a la hipótesis de igualdad de medias se rechazaba en el segundo cuatrimestre (Junio) y en el momento temporal sin entrenamiento (Junio del grupo experimental C1 que sería su fase de seguimiento y Enero del grupo experimental C2). En el primer caso el cambio fue positivo en el grupo experimental C1, con un crecimiento del 68%, frente a un cambio negativo en el grupo experimental C2, un decrecimiento del -26%. En el segundo, el cambio en el grupo

experimental C1 fue un crecimiento del 68% y en el grupo experimental C2 un decrecimiento del -53.7% (tabla 69).

Tabla 69.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable rendimiento en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
Enero	0.63	0.4316	-0.519	0.606	-9.14	-44.45	26.169
Junio	3.26	<i>0.0765</i>	4.062	0.0002	94.74	47.997	141.476
Tras entrenamiento	4.93	0.0306	-1.485	0.1505	-36.52	-87.249	14.213
Sin entrenamiento	0.26	0.6134	5.936	<0.0001	122.11	80.89	163.34

En resumen, los resultados para la variable rendimiento muestran que se produjeron cambios respecto al momento inicial en los dos momentos temporales:

- En el primer cuatrimestre (Enero) se produjo un decrecimiento tanto del grupo experimental C1 como del grupo experimental C2, y por tanto de toda la muestra en su conjunto.
- En el segundo cuatrimestre (Junio) ocurrió un crecimiento del grupo experimental C1 y de la muestra en conjunto de todos los participantes.

Estos resultados se confirmaron con el contraste de igualdad de medias, que respaldaban una mejoría significativa del grupo experimental C1 en el segundo cuatrimestre (Junio), que en este grupo corresponde con su fase de seguimiento.

Además, los datos nos indicaban que en el grupo experimental C2 apareció una mayor variedad ante los efectos que se produjeron después del entrenamiento en los diferentes participantes.

- *Resultados de la variable éxito*

A. Datos descriptivos para la variable éxito

Los descriptivos (tabla 70) manifiestan que el grupo experimental C1 comenzó con un éxito académico ligeramente mejor, decreció de manera tenue en Junio de 2012 y aumentó en Enero 2013 y Junio 2013. El grupo experimental C2, aumentó entre Enero 2012 y Junio 2012 para decrecer entre Enero 2013 y Junio 2013 (figura 33).

Tabla 70.

Descriptivos de la variable éxito en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
Enero 12	Experimental C1	38	0.06	0.29	-0.03	0.15	0.19	-0.63	0.69
	Experimental C2	19	-0.12	0.53	-0.38	0.13	0.04	-1.33	0.79
	Total	57	0	0.39	-0.1	0.1	0.19	-1.33	0.79
Junio 12	Experimental C1	38	0	0.09	-0.03	0.03	0.03	-0.36	0.11
	Experimental C2	19	0	0.12	-0.06	0.06	0.03	-0.36	0.15
	Total	57	0	0.1	-0.03	0.03	0.03	-0.36	0.15
Enero 13	Experimental C1	38	0.01	0.1	-0.02	0.05	0.03	-0.28	0.23
	Experimental C2	19	-0.02	0.18	-0.11	0.06	0.03	-0.41	0.14
	Total	57	0	0.13	-0.03	0.03	0.03	-0.41	0.23
Junio 13	Experimental C1	38	0.05	0.39	-0.08	0.18	0.16	-2.01	0.16
	Experimental C2	19	-0.1	0.37	-0.28	0.08	0	-1.47	0.16
	Total	57	0	0.39	-0.1	0.1	0.16	-2.01	0.16

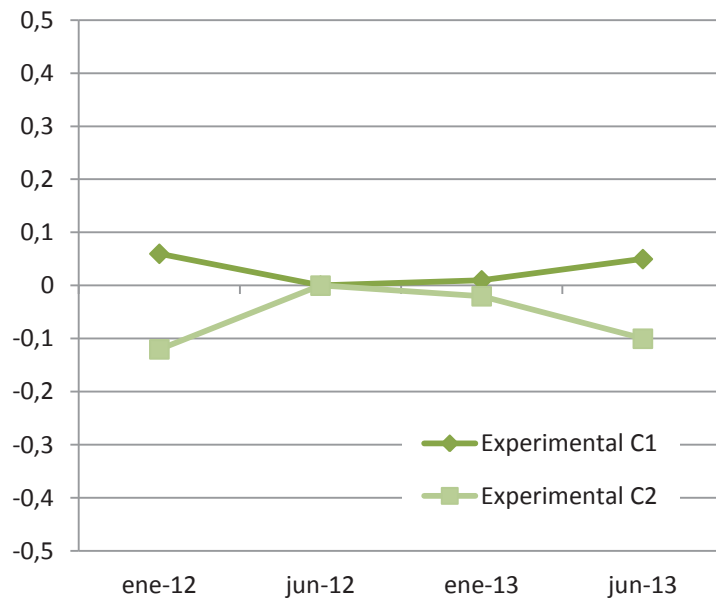


Figura 33. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable éxito en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable éxito

ANOVA con medidas repetidas para la variable éxito. En este caso, se rechazaba la hipótesis de esfericidad de la matriz de covarianzas para los factores tiempo y grupo*tiempo [W de Mauchly=0.352; p -valor<0.0001; Greenhouse-Geisser Epsilon =0.711], por lo que en ellos se debía de tener en cuenta el p -valor corregido. Sin embargo, ninguno de los efectos resultó significativo (tabla 71).

Tabla 71.

ANOVA con medidas repetidas para la variable éxito en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor	p-valor corregido
Grupo	3.4337	0.06925	.
Tiempo	0.0000	1.00000	1
Grupo*Tiempo	1.4556	0.22863	0.2369

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable éxito

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable éxito. Se observó que el grupo experimental C1, tenía un decrecimiento de la puntuación en esta variable del -75.8% en el primer cuatrimestre (Enero) y un crecimiento del 76.3% en el segundo cuatrimestre (Junio), ambos cambios eran significativos. En el grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (Enero) se produjo un decrecimiento significativo del éxito del -56.8% y un decremento del -5.8% en el segundo cuatrimestre (Junio). Al analizar los cambios respecto del momento inicial para toda la muestra en conjunto, se encontró un decrecimiento del -69.5% en el primer cuatrimestre (Enero) y un crecimiento del 45.6% en el segundo cuatrimestre (Junio), todos ellos significativos (tabla 72).

Tabla 72.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable éxito en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
Enero	Experimental C1	38	-75.84	47.59	-91.48	-60.2
	Experimental C2	19	-56.79	72.66	-91.82	-21.77
	Total	57	-69.49	57.23	-84.68	-54.31
Junio	Experimental C1	38	76.32	58.97	56.9	95.7
	Experimental C2	19	-15.79	83.42	-56	24.42
	Total	57	45.61	80.33	24.3	66.93

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable éxito. En el estudio de las hipótesis de homogeneidad de

varianzas se rechazaba cuando se compararon los momentos temporales de Junio y el periodo tras el entrenamiento (Enero del grupo experimental C1 y Junio del grupo experimental C2). En ambos casos, la variabilidad fue mayor en el grupo experimental C2.

La hipótesis de igualdad de medias se rechazaba también en el momento temporal de Junio, tras el entrenamiento (Enero del grupo experimental C1 y Junio del grupo experimental C2) y sin el entrenamiento (Junio del grupo experimental C1, en su fase de seguimiento, y Enero del grupo experimental C2). En el primer caso (Junio) el cambio fue positivo en el grupo experimental C1, con un crecimiento del 76.3% frente a un cambio negativo en el grupo experimental C2, decrecimiento del -15.8%. En el segundo (tras entrenamiento), el cambio en el grupo experimental C1 fue un crecimiento del 76.3% y en el grupo experimental C2 un decrecimiento del -56.8%. En el último caso (sin entrenamiento), el cambio fue un crecimiento del 76% en el grupo experimental C1 frente a un decrecimiento del -56.7% en el grupo experimental C2 (tabla 73).

Tabla 73.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable éxito en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
Enero	2.06	0.1567	-1.189	0.2396	-19.05	-51.155	13.06
Junio	8.21	0.0059	4.305	0.0002	92.11	48.226	135.984
Tras entrenamiento	14.16	0.0004	-2.91	0.0077	-60.05	-102.642	-17.464
Sin entrenamiento	1.12	0.2943	7.428	<0.0001	133.11	97.198	169.023

En conclusión, los resultados para la variable éxito revelaban que existían cambios respecto al momento inicial en los dos momentos temporales:

- En el primer cuatrimestre (Enero), donde se produjo un decrecimiento tanto del grupo experimental C1 como del grupo experimental C2, y por tanto de toda la muestra en su conjunto.
- En el segundo cuatrimestre (Junio) donde ocurrió un crecimiento del grupo experimental C1 y de la muestra en conjunto de todos los participantes.

Estos datos se corroboraron con el contraste de igualdad de medias, que respaldaba una mejoría significativa del grupo experimental C1 en el segundo cuatrimestre (Junio) y en el periodo sin entrenamiento, que en este grupo corresponde con su fase de seguimiento. En último lugar, en el momento temporal tras el entrenamiento se obtuvo un mejor resultado en el grupo experimental C2.

Además, los datos indicaban que en el grupo experimental C2 apareció una mayor variedad ante los efectos que se produjeron después del entrenamiento en los diferentes participantes, en el segundo cuatrimestre (Junio).

- *Resultados para la variable calificación media*

A. Datos descriptivos de la variable calificación media

Los estadísticos descriptivos (tabla 74) expresaban que el grupo experimental C1 partía con una calificación media mejor. Ambos grupos evolucionaron de manera ligeramente diferente. En ambos grupos apenas se produjeron cambios en la variable hasta Junio 2012 y posteriormente,

en el grupo experimental C1 subió ligeramente hasta Enero 2013 y posteriormente decreció. En el grupo experimental C2, apareció un decremento hasta Enero 2013 y un incremento hasta Junio 2013 (figura 34).

Tabla 74.

Descriptivos de la variable calificación media en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
Enero 12	Experimental C1	38	0.04	0.27	-0.04	0.13	0.06	-0.56	0.76
	Experimental C2	19	-0.09	0.24	-0.21	0.03	-0.12	-0.56	0.34
	Total	57	0	0.27	-0.07	0.07	0.01	-0.56	0.76
Junio 12	Experimental C1	38	0.02	0.35	-0.09	0.14	-0.04	-0.81	0.78
	Experimental C2	19	-0.04	0.25	-0.16	0.08	-0.09	-0.53	0.38
	Total	57	0	0.32	-0.09	0.09	-0.04	-0.81	0.78
Enero 13	Experimental C1	38	0.06	0.27	-0.03	0.15	-0.02	-0.48	0.6
	Experimental C2	19	-0.12	0.37	-0.3	0.05	-0.17	-0.75	0.73
	Total	57	0	0.31	-0.08	0.08	-0.08	-0.75	0.73
Junio 13	Experimental C1	38	0.01	0.34	-0.1	0.12	-0.1	-0.75	0.54
	Experimental C2	19	-0.03	0.3	-0.17	0.12	-0.1	-0.59	0.54
	Total	57	0	0.32	-0.09	0.09	-0.1	-0.75	0.54

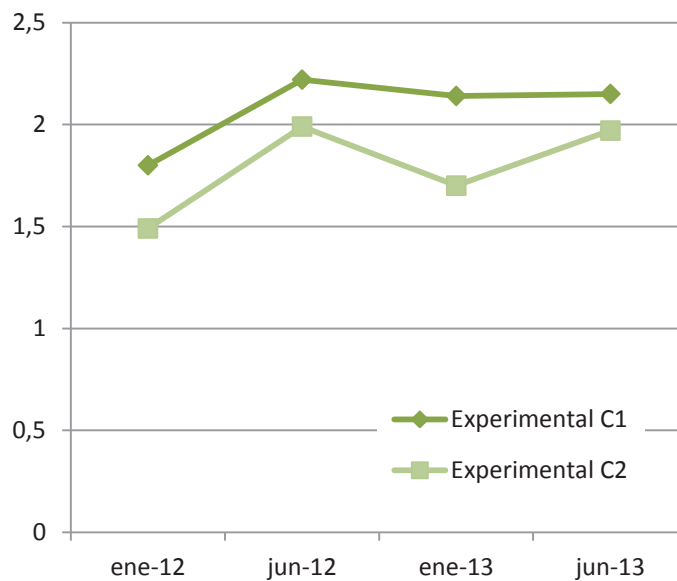


Figura 34. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable calificación media en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para la variable calificación media

ANOVA con medidas repetidas para la variable calificación media. Indicó que ninguno de los efectos para esta variable resultó significativo, lo que representaba que no había ninguna diferencia significativa ni entre los grupos, ni a través del tiempo, ni en la interacción entre ambos (tabla 75).

Tabla 75.

ANOVA con medidas repetidas para la variable calificación media en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor
Grupo	3.6551	0.06111
Tiempo	0.0000	1.00000
Grupo*Tiempo	0.7552	0.52083

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable calificación media.

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable calificación media. Se observó que en el grupo experimental C1, se produjo un decrecimiento de la variable del 23% en el primer cuatrimestre (Enero) y un decrecimiento del -38% en el segundo cuatrimestre (Junio), siendo significativo este último cambio. En el grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (Enero) se experimentó un decrecimiento del -8%, y en el segundo cuatrimestre (Junio) una disminución del -21%. Los cambios respecto al momento inicial para toda la muestra en su conjunto, fueron significativos en el segundo cuatrimestre (Junio) con un decrecimiento del -32.6% (tabla 76).

Tabla 76.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable calificación media en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
Enero	Experimental C1	38	-23.28	81.94	-50.21	3.66
	Experimental C2	19	-8.18	83.52	-48.44	32.07
	Total	57	-18.24	82.03	-40.01	3.52
Junio	Experimental C1	38	-38.43	70.76	-61.69	-15.17
	Experimental C2	19	-21.03	77.85	-58.55	16.49
	Total	57	-32.63	72.97	-51.99	-13.27

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable calificación media. Al realizar el contraste de las hipótesis igualdad de medias y homogeneidad de varianzas (tabla 77), no se rechazaban ninguna de las dos para los cuatro momentos temporales establecidos (O2, O3, tras entrenamiento, sin entrenamiento).

Tabla 77.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable calificación media en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
Enero	0.01	0.9283	-0.651	0.5175	-15.09	-61.524	31.339
Junio	0.05	0.8315	-0.847	0.4009	-17.4	-58.593	23.792
Tras entrenamiento	0.42	0.5221	-0.099	0.9214	-2.24	-47.642	43.153
Sin entrenamiento	0.73	0.3951	-1.432	0.1578	-30.25	-72.579	12.08

En concreto, para la variable calificación media los resultados solo señalaron que se produjo un ligero cambio en el segundo cuatrimestre respecto al momento inicial en el grupo experimental C1 y en la muestra en su conjunto, y que este cambio implicaba una disminución significativa en la puntuación de esta variable.

- *Resultados para la variable nota media*

A. Datos descriptivos de la variable nota media

Tabla 78.

Descriptivos de la variable nota media en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
Enero 12	Experimental C1	38	0.04	0.15	-0.01	0.09	0.05	-0.29	0.27
	Experimental C2	19	-0.08	0.24	-0.19	0.04	0.01	-0.59	0.18
	Total	57	0	0.19	-0.05	0.05	0.04	-0.59	0.27
Junio 12	Experimental C1	38	0.01	0.15	-0.04	0.06	0.01	-0.39	0.26
	Experimental C2	19	-0.01	0.14	-0.08	0.05	0.02	-0.26	0.17
	Total	57	0	0.14	-0.04	0.04	0.02	-0.39	0.26
Enero 13	Experimental C1	38	0.03	0.11	-0.01	0.06	0.04	-0.27	0.22
	Experimental C2	19	-0.06	0.15	-0.13	0.02	-0.05	-0.3	0.17
	Total	57	0	0.13	-0.03	0.03	0.02	-0.3	0.22
Junio 13	Experimental C1	38	0.01	0.21	-0.05	0.08	0.02	-0.67	0.35
	Experimental C2	19	-0.03	0.2	-0.13	0.07	0.04	-0.62	0.18
	Total	57	0	0.21	-0.05	0.05	0.03	-0.67	0.35

Los datos *descriptivos* (tabla 78) muestran que el grupo experimental C1 comenzó con una nota media más alta. En ambos grupos hubo un incremento en la nota hasta Junio 2012 y luego, en el grupo experimental C1 bajó ligeramente y en el grupo experimental C2 se produjo un decremento hasta Enero 2013, y un incremento hasta Junio 2013 (figura 35).

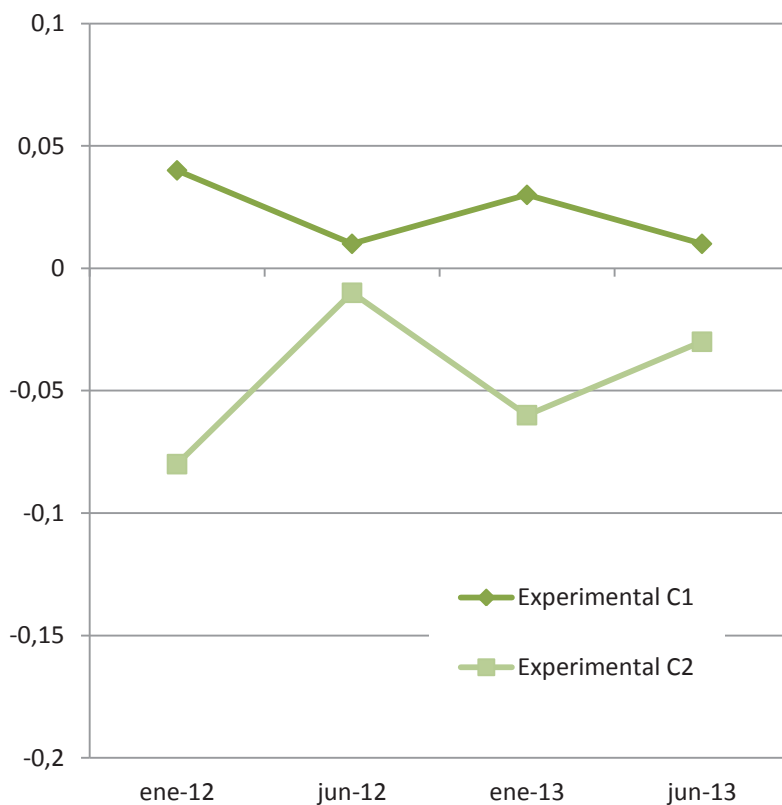


Figura 35. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable nota media en el Estudio 1.

B. Efecto del programa para al variable nota media

ANOVA con medidas repetidas para la variable nota media. Se rechazó la hipótesis de esfericidad de la matriz de covarianzas para los factores tiempo y grupo*tiempo [W de Mauchly=0.507; p -valor<0.0001; Greenhouse-Geisser Epsilon=0.686], por lo que en ellos se debería tener en cuenta el p -valor corregido. No obstante, ninguno de los efectos resultó significativo, aunque el efecto grupo se queda al borde de la significación (tabla 79).

Tabla 79.

ANOVA con medidas repetidas para la variable nota media en el Estudio 1.

Efecto	F	p-valor	p-valor corregido
Grupo	3.7836	0.05688	.
Tiempo	0.0000	1.00000	1
Grupo*Tiempo	1.1613	0.32625	0.3178

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable nota media

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable nota media. Se observó que el grupo experimental C1 tuvo un decrecimiento en la nota media del -37.7% en el primer cuatrimestre (Enero) y en segundo cuatrimestre (Junio) el cambio fue de un aumento del 4%. El grupo experimental C2, en el primer cuatrimestre (Enero) se produjo un decrecimiento del -41% y en el segundo cuatrimestre (Junio) el decremento fue cercano a -33.6%. Todos los cambios correspondientes al primer cuatrimestre (Enero) fueron significativos. En cuanto a la muestra en conjunto sólo aparecieron cambios significativos en el primer cuatrimestre (Enero) con un decrecimiento del -38.9% (tabla 80).

Tabla 80.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable nota media en el Estudio 1.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
Enero	Experimental C1	38	-37.71	67.56	-59.92	-15.51
	Experimental C2	19	-41.1	59.36	-69.71	-12.49
	Total	57	-38.84	64.43	-55.94	-21.75
Junio	Experimental C1	38	3.99	90.12	-25.63	33.61
	Experimental C2	19	-33.56	71.94	-68.23	1.11
	Total	57	-8.53	85.72	-31.27	14.22

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable nota media. En el estudio de las hipótesis de homogeneidad de varianzas se rechazaba cuando se compararon los momentos temporales de Junio y el periodo sin entrenamiento (Junio del grupo experimental C1, en su fase de seguimiento, y Enero del grupo experimental C2). En ambos casos, la variabilidad fue mayor en el grupo experimental C1. La hipótesis de igualdad de medias se rechazaba también en el momento temporal sin el entrenamiento (Junio del grupo experimental C1, en su fase de seguimiento, y Enero del grupo experimental C2) dónde el cambio del grupo experimental C1 fue un crecimiento del 4% y en el grupo control un decrecimiento del -41% (tabla 81).

Tabla 81.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable nota media en el Estudio 1.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media ExpC1-ExpC2	IC 95%	
Enero	0.41	0.5262	0.185	0.8536	3.39	-33.209	39.98
Junio	12.24	0.0009	1.703	0.0956	37.55	-6.88	81.982
Tras entrenamiento	0.02	0.8909	-0.214	0.8312	-4.15	-43.019	34.712
Sin entrenamiento	24.2	<0.0001	2.257	0.0284	45.09	4.973	85.207

Por tanto, los resultados sobre la variable nota media señalan que existieron cambios para el grupo experimental C1, el grupo experimental C2 y la muestra en su conjunto en el primer cuatrimestre, mostrando un decrecimiento significativo en esta variable en ese periodo. Aunque se deduce que ha existido un pequeño efecto al manifestarse que en el periodo sin entrenamiento el grupo experimental C1 que se encontraba en su fase de seguimiento después de recibir el entrenamiento presentaba unos niveles significativamente más altos que el grupo experimental C2 en el periodo que estuvo sin entrenamiento. Además, se observó que en el segundo cuatrimestre y al comparar los dos grupos tras el entrenamiento, el grupo experimental C1 presentó mayor variabilidad por lo que el entrenamiento tuvo diferentes efectos en el alumnado de este grupo.

Las **hipótesis específicas** para los **efectos sobre el rendimiento académico** se mantendrían de la siguiente forma:

- Se rechaza parcialmente la hipótesis 8.1, puesto que sólo se cumple en las variables rendimiento académico y éxito para la muestra en general y más evidentemente en el grupo experimental C1, al

analizar los cambios que se produjeron respecto el momento inicial. Aunque dentro de la variable éxito, se produjo mayor variabilidad de efectos en el grupo experimental C2.

- Se rechaza parcialmente la hipótesis 8.2, ya que claramente para las variables: rendimiento académico y éxito, se mostró que recibir el entrenamiento en el primer cuatrimestre tenía mejores repercusiones a largo plazo mostrándose el efecto en el segundo cuatrimestre. En el caso de la variable nota media pero de una manera más tenue ya que sólo se manifestó al compararlo con un grupo que no ha recibido entrenamiento. También se ha de tener en cuenta que los efectos varían dentro del alumnado del grupo experimental C1 para esta última variable.

1.4. Resultados para la evaluación del programa

La evaluación del programa se realizó mediante una hoja de evaluación que comprendía dos apartados. Un total de 53 participantes completan la evaluación (34 del grupo experimental C1 y 19 del grupo experimental C2). El primero era un cuestionario y el segundo una zona para las observaciones.

- *Resultados para el cuestionario de la evaluación del programa*

El cuestionario estaba formado por siete preguntas de opción múltiple de respuestas que medían diferentes variables:

1. Interés del curso

Ante la pregunta de si les parece que el curso ha tenido diferente interés se encuentra que para:

- La muestra total del Estudio 1, veinticinco responden que ha tenido mucho interés, veintisiete bastante interés y uno poco interés.
- El grupo experimental C1, dieciséis marcan que ha tenido mucho interés, diecisiete bastante interés y uno poco interés.
- El grupo experimental C2, nueve indican que ha tenido mucho interés y diez bastante interés.

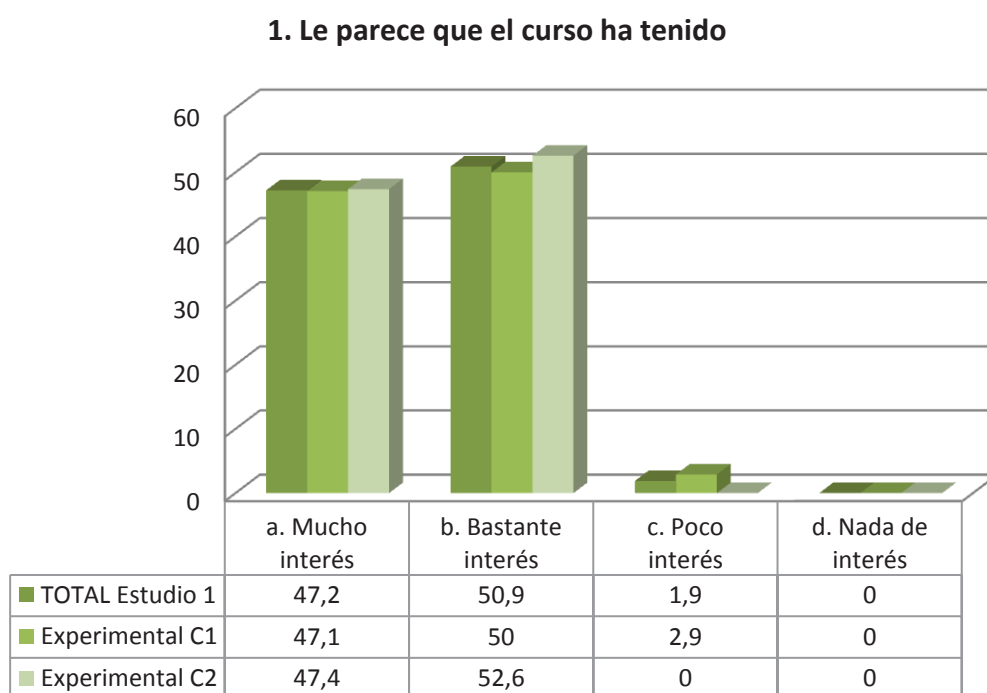


Figura 36. Interés del curso en el Estudio 1

2. Nivel de aprendizaje

Ante la pregunta de si durante el curso se ha adquirido o no ciertos aprendizajes, se halla que para:

- La muestra total del Estudio 1, cincuenta y tres responden que han aprendido muchas cosas útiles, es decir, todo el alumnado señala lo mismo;
- el grupo experimental C1, son treintaicuatro quienes lo marcan; y
- el grupo experimental C2, son diecinueve.

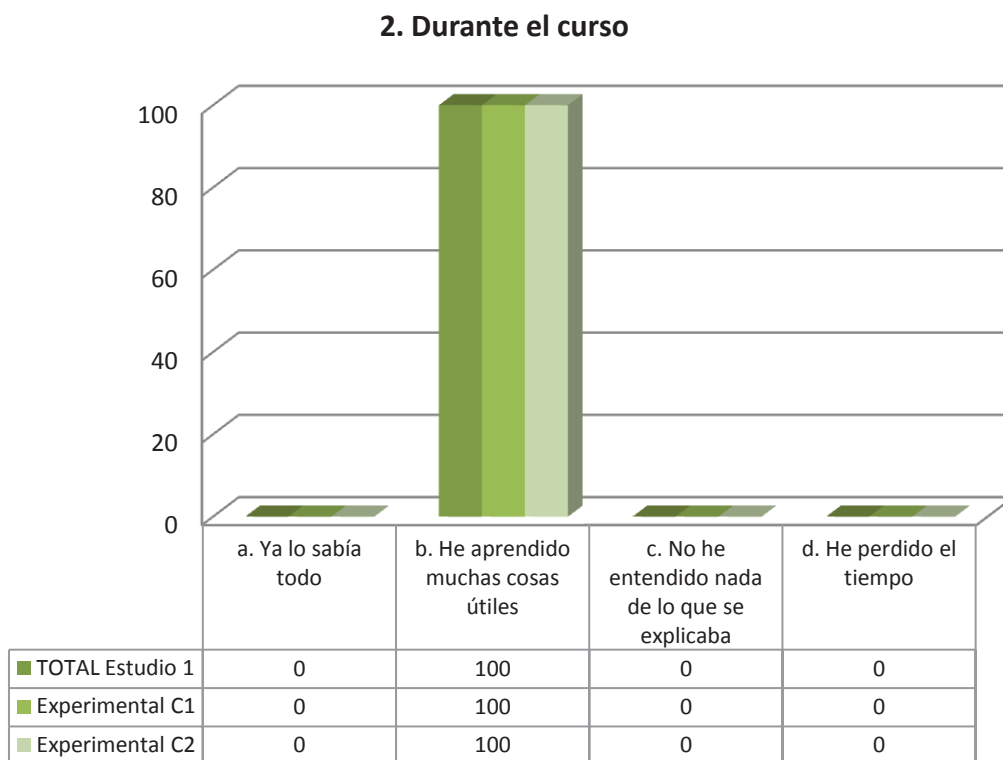


Figura 37. Nivel de aprendizaje en el Estudio 1

3. Mejoras hacia el curso

Ante la pregunta de qué debería cambiarse si se hiciera un nuevo curso, se encuentra que para:

- La muestra total del Estudio 1, veinticuatro marcan que el horario y veintinueve que nada.

- El grupo experimental C1, catorce señalan que el horario y veinte que nada.
- El grupo experimental C2, diez indican que el horario y nueve que nada.

3. Si se hiciera un nuevo curso debería cambiarse

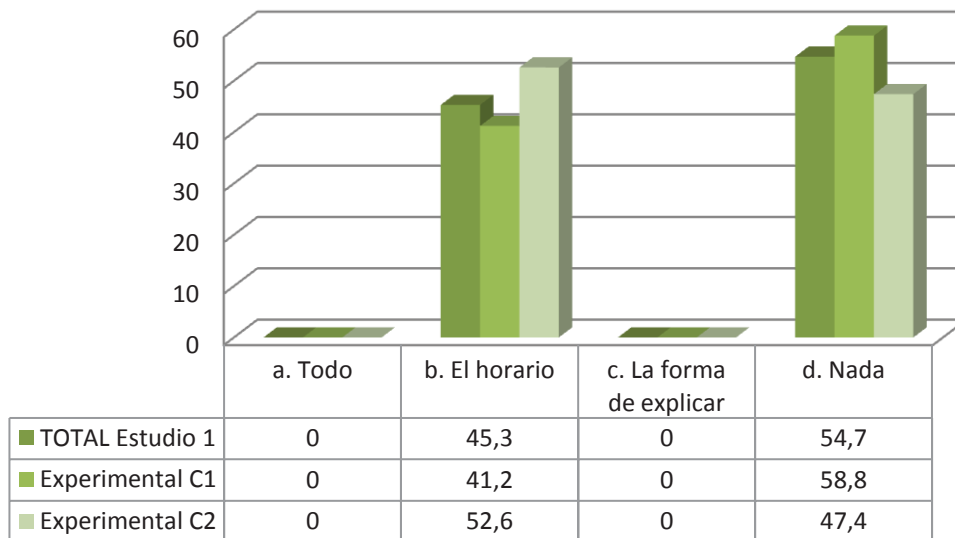


Figura 38. Mejoras hacia el curso en el Estudio 1.

4. Interés de las actividades

Ante la pregunta de cómo les han resultado las actividades realizadas, se encuentra que para:

- La muestra total del Estudio 1, a veintidós les parecieron muy interesantes y a treintauno bastante interesantes.
- El grupo experimental C1, quince indicaron que les resultaron muy interesantes y a diecinueve bastante interesantes.
- El grupo experimental C2, siete marcaron que las actividades fueron muy interesantes y a doce bastante interesantes.

4. Las actividades realizadas me han resultado

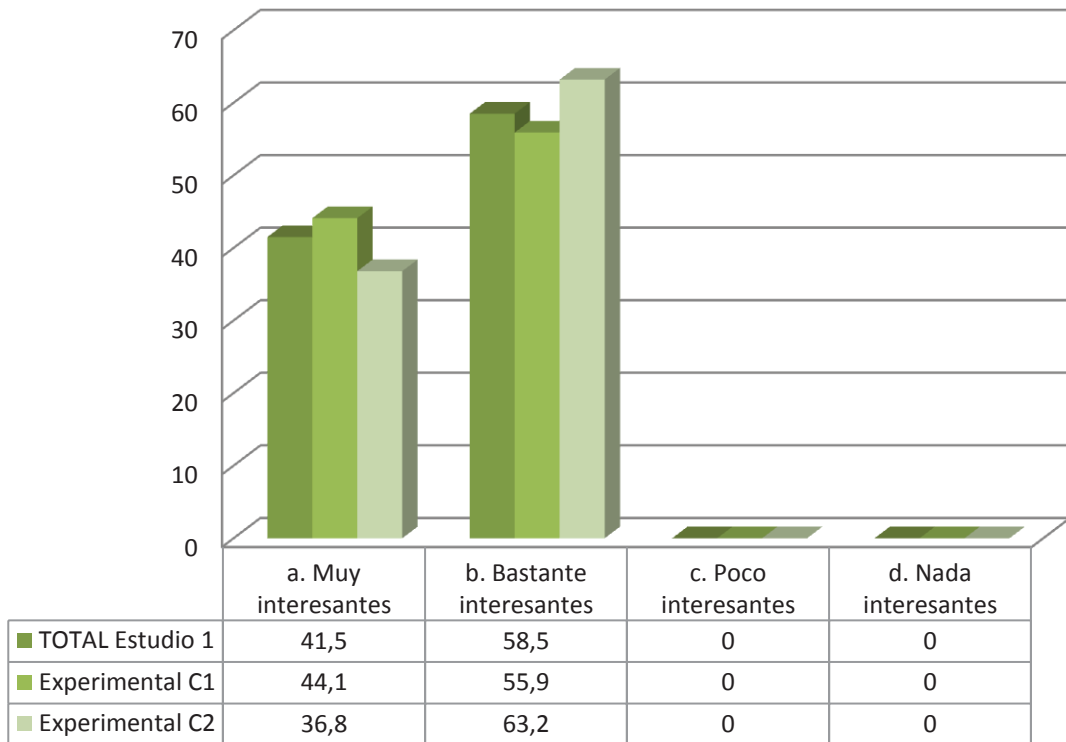


Figura 39. Interés de las actividades en el Estudio 1.

5. Duración de las sesiones

Ante la pregunta de cómo les ha parecido la duración de las sesiones, se encuentra que para:

- La muestra total del Estudio 1, cinco marcaron que largas, y los cuarenta y ocho restantes que suficiente.
- El grupo experimental C1, cinco señalaron que largas, y los otros veintinueve que suficiente.
- El grupo experimental C2, los diecinueve participantes indicaron que les parecieron que la duración era suficiente.

5. La duración de las sesiones me han parecido

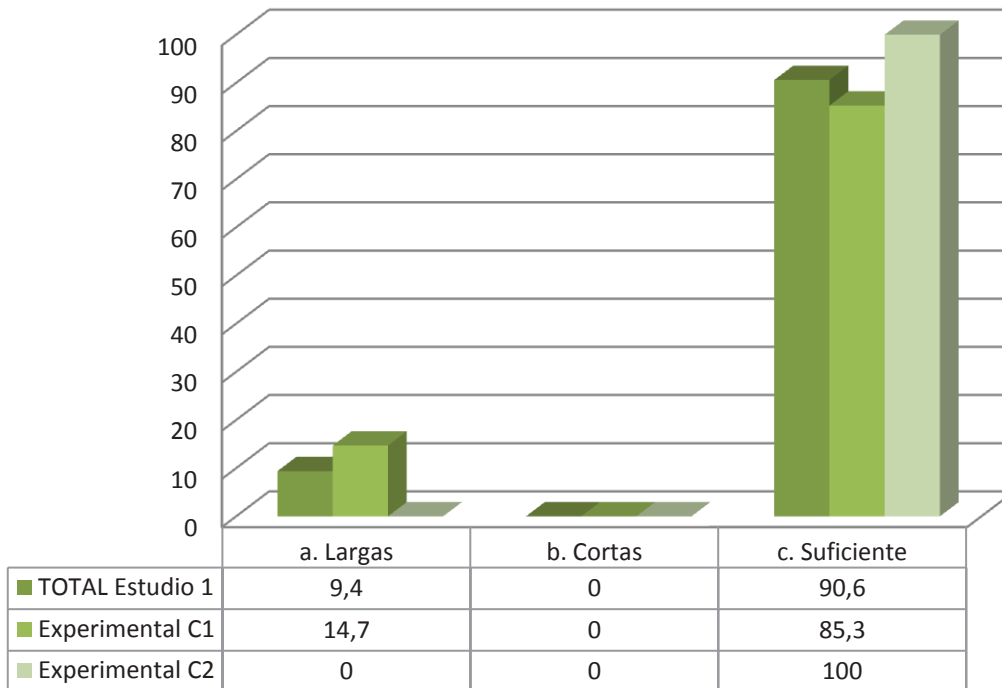


Figura 40. Duración de las sesiones en el Estudio 1.

6. Duración del curso

Ante la pregunta de cómo les ha resultado la duración del curso, se encuentra que para:

- La muestra total del Estudio 1, nueve señalaron que les parecieron muchos días, tres pocos días y cuarenta que adecuado.
- El grupo experimental C1, nueve marcaron que muchos días, a tres pocos días y a 21 adecuados.
- El grupo experimental C2, todos los participante, diecinueve, indicaron que fue suficiente.

6. La duración del curso me ha parecido

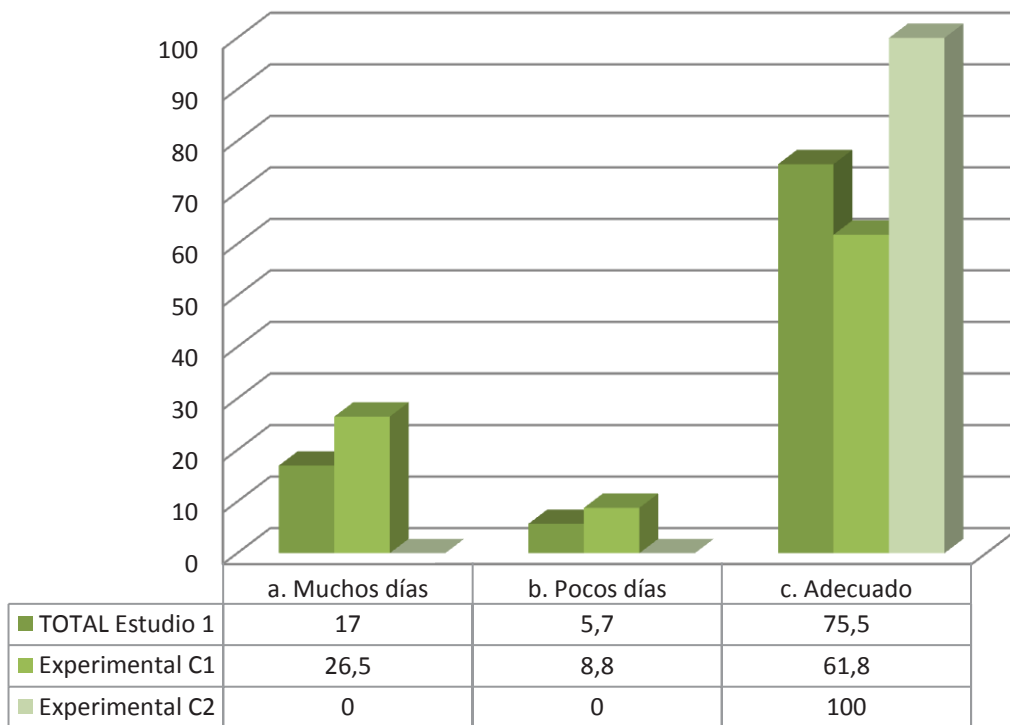


Figura 41. Duración del curso en el Estudio 1.

7. Grado de recomendación

Ante la pregunta de sí recomendarían el curso a otros compañeros, se encuentra que para:

- La muestra total del Estudio 1, cincuenta y dos marcaron que sí, y uno que no.
- El grupo experimental C1, treinta y tres señalan que sí, y uno que no.
- El grupo experimental C2, los diecinueve participantes indican que sí.

7. Recomendarías el curso a otros compañeros

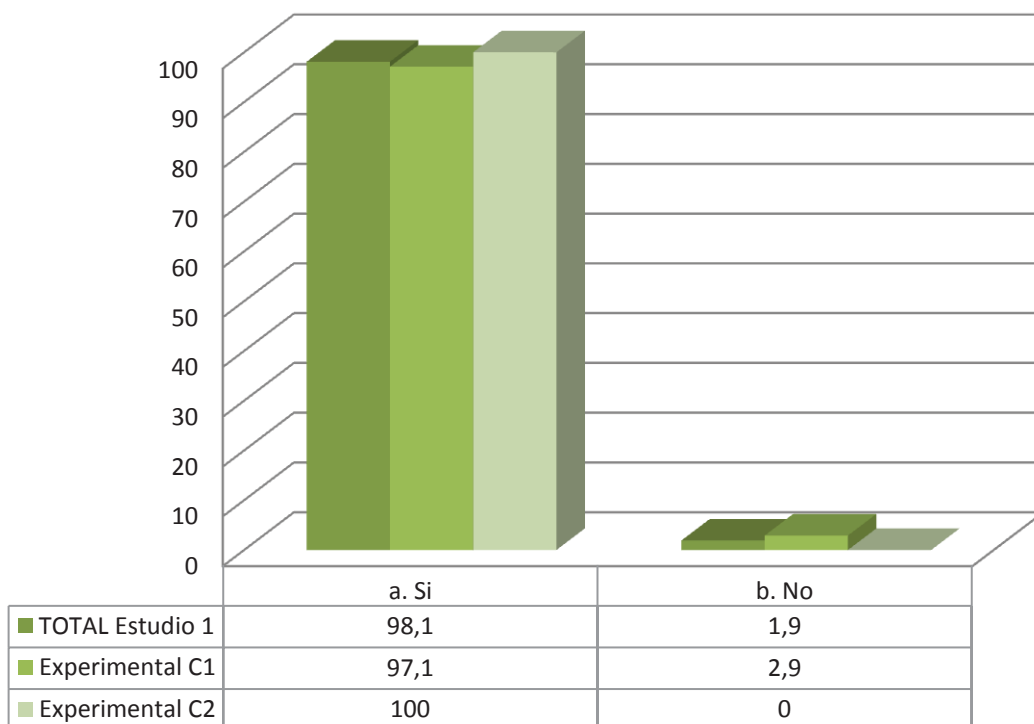


Figura 42. Grado de recomendación en el Estudio 1.

- Resultados para el apartado de observaciones

En este apartado se animaba a dejar de manera voluntaria una valoración cualitativa que permitiera mejorar el curso en el futuro, con cuestiones relacionadas con lo que más les había gustado, que echaron en falta, que mejorarían...

Las respuestas fueron bastante homogéneas entre el grupo experimental C1 y el grupo experimental C2, todas ellas se pueden ver en el Anexo 13, y pueden dar ideas no sólo para la mejora en el futuro del programa sino para hacer un balance de qué ha significado para ellos la intervención.

2. RESULTADOS DEL ESTUDIO 2 con alumnado de 1º de grado

Este segundo estudio, estaba compuesto sólo por alumnado de primero de grado divididos en dos grupos: el grupo experimental, que recibió el entrenamiento en el programa “Academic Hope Program”, y el grupo control, que recibió un entrenamiento alternativo. Ambos grupos recibieron la intervención en el segundo cuatrimestre y fueron evaluados en dos momentos temporales antes y después del entrenamiento: por lo que tenemos dos mediciones una pre-test (O1=al inicio del segundo cuatrimestre) y otra post-test (O2=al final del segundo cuatrimestre).

En este estudio, la metodología fue la misma que en el Estudio 1, pero hay que tener en cuenta que el factor intersujeto sólo tenía dos medidas por lo que no fue necesario comprobar la hipótesis de esfericidad y tampoco hacer ninguna corrección por comparaciones múltiples.

Por tanto, la exposición de los resultados sigue la misma estructura que en el estudio anterior:

- A. Datos descriptivos de la variable presentada.
- B. Efecto del programa para la variable.
 - a. ANOVA con medidas repetidas en un factor y un factor intersujeto. Se comprueban los efectos de: grupo, tiempo y la interacción entre ambos.
 - b. En el caso de que en el ANOVA apareciese algún efecto significativo, se lleva a cabo el Contraste t-Student para dos muestras relacionadas.
- C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial.

- a. Descriptivos que definen el cambio respecto al momento inicial.
- b. Contraste t-Student para dos muestras independientes, en este caso solo se realiza la comparación en el momento temporal O2.

En definitiva, para analizar el efecto del programa si el programa, los análisis estadísticos marcaran:

- Si el programa produce efectos o bien en los grupos, a través del tiempo o en la interacción entre ambos
- Si existen cambios respecto al momento inicial, aunque en este caso, únicamente existirá una comparación posible entre el pre-test (O1) y el post-test (O2).

2.1. Resultados para las variables relacionadas con el bienestar psicológico y desarrollo personal

*1. Efecto sobre la **esperanza***

Los resultados se muestran en tres bloques, los dos primeros son los correspondientes a los componentes de la esperanza; *pathways* y *agency*, y el último, es el valor global de esperanza.

- *Resultados sobre la variable pathways*

A. Datos descriptivos de la variable *pathways*

Los estadísticos *descriptivos* (tabla 82) señalan que el grupo experimental comenzó con una puntuación mayor y después de la

intervención disminuye. En el grupo control la variable disminuyó también, pero más ligeramente, tras la intervención (figura 43).

Tabla 82.

Descriptivos de la variable pathways en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental	23	26.39	2.74	25.21	27.58	26	21	32
	Control	28	24.79	3.26	23.52	26.05	25	17	30
	Total	51	25.51	3.11	24.63	26.39	26	17	32
O2	Experimental	23	25.35	3.56	23.81	26.89	26	17	31
	Control	28	25	4	23.11	26.03	25	17	31
	Total	51	25	4	23.89	25.95	26	17	31

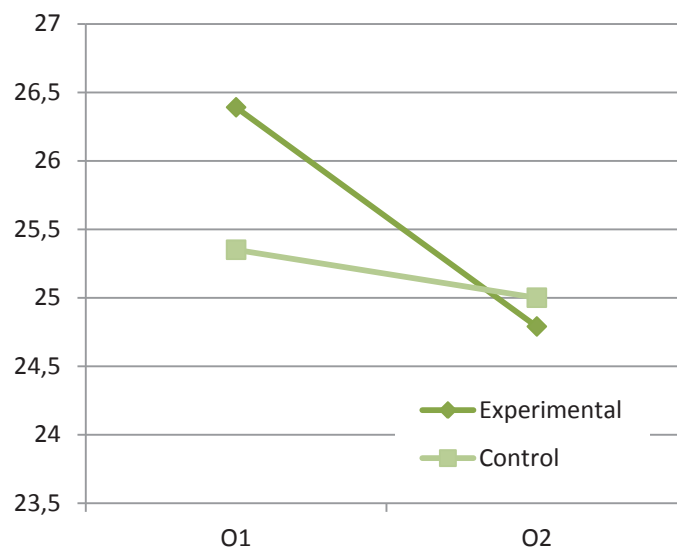


Figura 43. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable pathways en el Estudio 2.

B. Efecto del programa para la variable pathways

ANOVA de medidas repetidas para la variable pathways. Indicó que ninguno de los efectos para esta variable resultó significativo, lo que quiere decir que no había ninguna diferencia significativa ni entre los grupos, ni a través del tiempo, ni en la interacción entre ambos (tabla 83).

Tabla 83.

ANOVA con medidas repetidas para la variable pathways en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	1.9581	0.1680
Tiempo	1.9848	0.1652
Grupo*Tiempo	0.9765	0.3279

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable *pathways*

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable pathways. Se observó que el grupo experimental presentaba un decremento del -4% en la puntuación en esta variable, mientras que en el grupo control, el cambio de media fue 0 (tabla 84).

Tabla 84.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable pathways en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental	23	-4	11.91	-8.84	1.47
	Control	28	0	12	-5.27	4.4
	Total	51	-2	12	-5.34	1.53

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable pathways. El contraste de igualdad de medias y homogeneidad de varianzas estableció que no se rechazaba ninguna de las dos hipótesis (tabla 85).

Tabla 85.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable pathways en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%	
O2	0.27	0.6037	-0.945	0.3494	-3.25	-10.165	3.664

En resumen, los resultados para el componente *pathways* señalaron que no existía ningún tipo de efecto significativo tras el entrenamiento, no apareciendo diferencias significativas entre los grupos.

- *Resultados sobre la variable agency*

A. Datos descriptivos para la variable *agency*

Tabla 86.

Descriptivos de la variable agency en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental	22	25.14	3.43	23.62	26.66	25	18	32
	Control	29	24.14	3.37	22.86	25.42	24	18	30
	Total	51	24.57	3.4	23.61	25.52	25	18	32
O2	Experimental	22	25.32	3.18	23.91	26.73	26	19	30
	Control	29	23.86	3.36	22.59	25.14	25	17	29
	Total	51	24.49	3.33	23.55	25.43	25	17	30

Los datos descriptivos (tabla 86) mostraron que el grupo experimental comenzó con una puntuación superior que el grupo control, y cada uno evolucionó de una manera algo distinta. En el grupo experimental se produjo un ligero crecimiento, mientras que en el grupo control, la puntuación en esta variable disminuyó (figura 44).

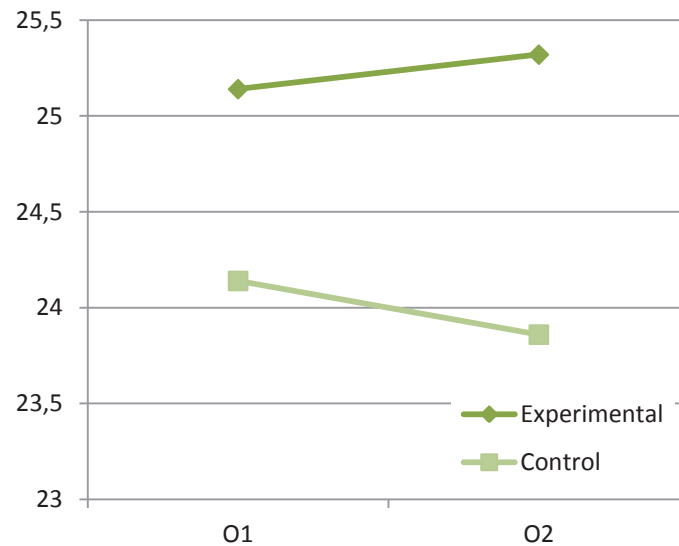


Figura 44. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable *agency* en el Estudio 2.

B. Efecto del programa para la variable *agency*

ANOVA con medidas repetidas para la variable agency. El análisis mostró que no se produjo ningún efecto significativo ni a nivel de grupo, ni de tiempo, ni en la interacción entre ambos (tabla 87).

Tabla 87.

ANOVA con medidas repetidas para la variable agency en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	2.0661	0.1570
Tiempo	0.0387	0.8448
Grupo*Tiempo	0.3234	0.5722

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable *agency*

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable agency. En el grupo experimental se produjo un aumento del

1.6% en la puntuación de esta variable tras la aplicación del programan, mientras que en el grupo control, se produjo un decremento del 0.6% (tabla 88).

Tabla 88.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable agency en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental	22	1.63	12.81	-4.05	7.31
	Control	29	-0.63	10.74	-4.71	3.46
	Total	51	0.35	11.61	-2.92	3.61

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestrs independientes para la variable agency. El análisis de las hipótesis de igualdad de medias y homogeneidad de varianzas, manifestó que no se rechazaba ninguna de ellas para el momento temporal de cambio establecido (tabla 89).

Tabla 89.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable agency en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia	
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%
O2	1	0.3221	0.684	0.4975	2.26	-4.377 8.89

En conclusión, los datos para la variable *agency* indicaron que no existía ningún efecto significativo entre los grupos experimental y control después de recibir la intervención.

- *Resultados sobre la variable esperanza (hope)*

A. Datos descriptivos de la variable esperanza (hope)

Tabla 90.

Descriptivos de la variable esperanza (hope) en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental	22	51.55	5.82	48.96	54.13	51	41	63
	Control	28	49	5.58	46.83	51.17	48	40	60
	Total	50	50.12	5.77	48.48	51.76	49.5	40	63
O2	Experimental	22	50.68	6.23	47.92	53.44	52	38	59
	Control	28	48.46	6.54	45.93	51	50	35	59
	Total	50	49.44	6.44	47.61	51.27	51	35	59

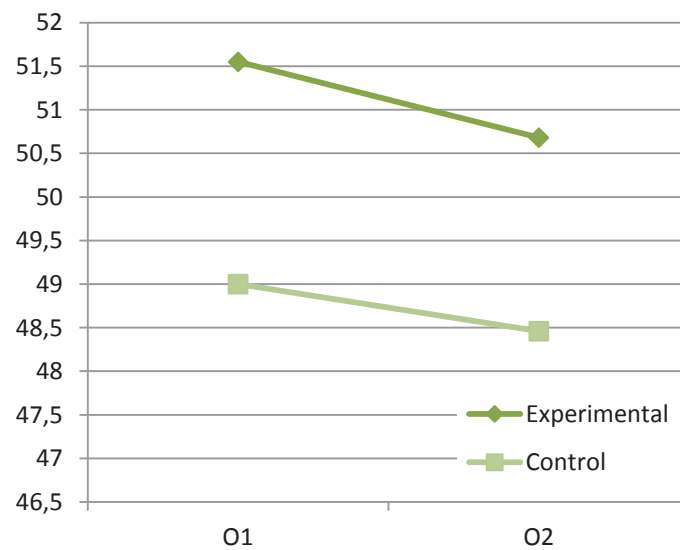


Figura 45. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable *esperanza (hope)* en el Estudio 2.

Los *descriptivos* (tabla 90) indicaban que el grupo experimental comenzó con una puntuación mayor que el grupo control, los dos grupos sufrieron un decrecimiento tras la intervención (figura 45).

B. Efecto del programa para la variable esperanza (*hope*)

ANOVA con medidas repetidas para la variable esperanza (hope). Este análisis indicó que no se produjo ningún efecto significativo ni a nivel de grupo, ni de tiempo, ni en la interacción entre ambos (tabla 91).

Tabla 91.

ANOVA con medidas repetidas para la variable esperanza (hope) en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	2.3280	0.1336
Tiempo	0.8646	0.3571
Grupo*Tiempo	0.0495	0.8248

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable esperanza (*hope*)

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable esperanza (hope). En ambos grupos se produjo un decremento próximo al 1% (tabla 92).

Tabla 92.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable esperanza en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental	22	-1.24	11.02	-6.12	3.65
	Control	28	-0.9	9.76	-4.69	2.89
	Total	50	-1.05	10.23	-3.95	1.86

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable esperanza (hope). Al contrastar la hipótesis de homogeneidad de varianzas y de igualdad de medias, no se rechazaban ninguna de las dos (tabla 93).

Tabla 93.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable esperanza (hope) en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia	
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%
O2	0.15	0.7024	-0.114	0.9099	-0.34	-6.253 5.583

En definitiva, para la variable esperanza los resultados describieron que no se produjo ningún efecto significativo tras la aplicación de la intervención.

Teniendo en cuenta la **hipótesis específica 1** en la que se presuponía que la esperanza aumentará en el grupo experimental frente al grupo control, los datos apuntan a que se debe rechazar ya que no se encontraron

efectos significativos en ninguno de sus dos componentes, ni en la esperanza (*hope*) en general.

2. Efectos sobre el **bienestar**

El bienestar fue evaluado a través de dos variables: bienestar psicológico subjetivo y bienestar material.

- *Resultados para la variable bienestar psicológico subjetivo*

A. Datos descriptivos de la variable bienestar psicológico subjetivo

Tabla 94.

Descriptivos de la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental	23	114.17	18.44	106.2	122.15	121	81	147
	Control	29	112.21	11.09	107.99	116.43	114	91	132
	Total	52	113.08	14.67	108.99	117.16	117	81	147
O2	Experimental	23	118.7	16.6	111.52	125.87	123	84	140
	Control	29	112.45	13.68	107.25	117.65	112	84	135
	Total	52	115.21	15.21	110.98	119.45	118	84	140

Los estadísticos *descriptivos* (tabla 94) mostraron como el grupo experimental empieza con una puntuación ligeramente superior. Después de la intervención, ambos grupos experimentaron un crecimiento, muy leve en el grupo control pero mucho mayor en el grupo experimental (figura 46).

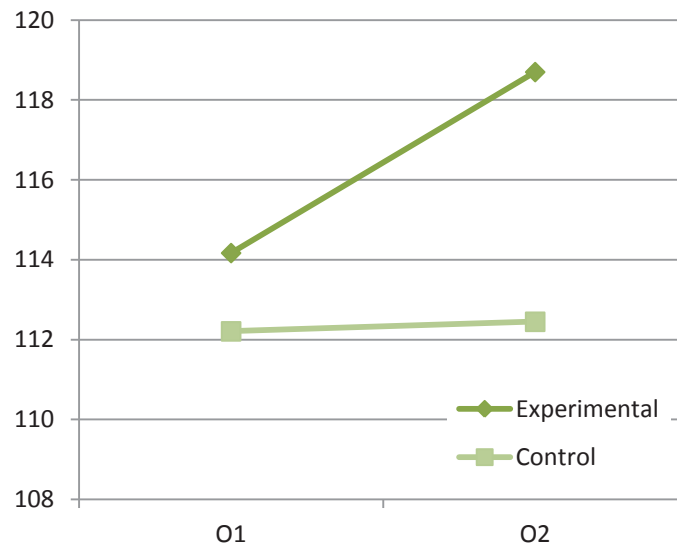


Figura 46. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 2.

B. Efecto del programa para la variable bienestar psicológico subjetivo

ANOVA con medidas repetidas para la variable bienestar psicológico subjetivo. Este análisis señaló que ninguno de los efectos (tiempo, grupo, tiempo*grupo) resultó significativo (tabla 95).

Tabla 95.

ANOVA con medidas repetidas para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	1.1620	0.2862
Tiempo	1.6425	0.2059
Grupo*Tiempo	1.6290	0.2077

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar psicológico subjetivo

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable bienestar psicológico subjetivo. Se mostró que el grupo experimental tuvo un aumento del 4.7% en la puntuación de esta variable

tras el entrenamiento. Mientras que en el grupo control, este aumento no superó el 1%. El cambio en el grupo experimental resultó significativo (tabla 96).

Tabla 96.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental	23	4.64	8.96	0.76	8.51
	Control	29	0.65	12.16	-3.97	5.28
	Total	52	2.42	10.95	-0.63	5.46

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable bienestar psicológico subjetivo. Al contrastar la hipótesis de igualdad de medias y homogeneidad de varianzas, se observó que ninguna de las dos se rechazaba (tabla 97).

Tabla 97.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar psicológico subjetivo en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia	
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%
O2	0.95	0.3357	1.314	0.1949	3.99	-2.109 10.082

En conclusión, los resultados para la variable bienestar psicológico subjetivo señalaron que existió un cambio significativo en el grupo experimental después de aplicar el programa.

- *Resultados para la variable bienestar material*

A. Datos descriptivos de la variable bienestar material

Los estadísticos *descriptivos* (tabla 98) expresan que el grupo experimental comenzó con una puntuación ligeramente mayor en esta variable y ambos grupos tuvieron un crecimiento similar tras la intervención (figura 47).

Tabla 98.

Descriptivos de la variable bienestar material en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental	23	36.83	6.82	33.88	39.78	39	22	48
	Control	28	35.75	5.17	33.75	37.75	37	27	44
	Total	51	36.24	5.93	34.57	37.9	37	22	48
O2	Experimental	23	37.83	6.08	35.2	40.46	38	24	49
	Control	28	36.71	8.09	33.58	39.85	36.5	18	50
	Total	51	37.22	7.2	35.19	39.24	38	18	50

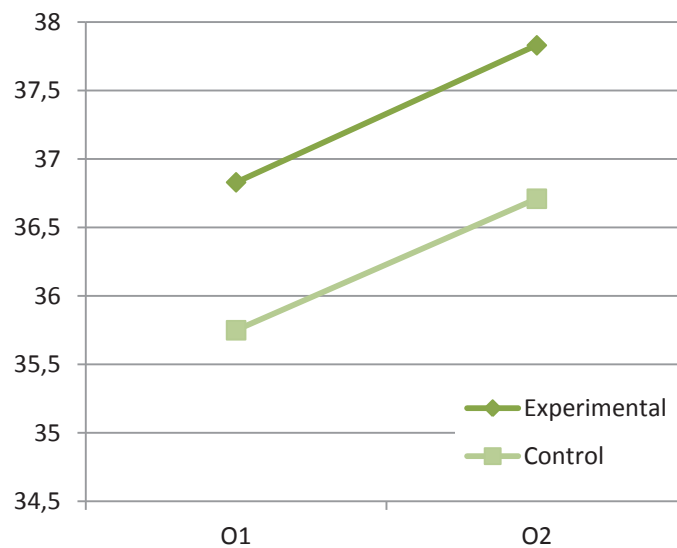


Figura 47. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable bienestar material en el Estudio 2.

B. Efecto del programa para la variable bienestar material

ANOVA con medidas repetidas para la variable bienestar material.

Este análisis señala que no se produjo ningún efecto significativo ni de grupo, ni a través de tiempo, ni en la interacción entre ambos (tabla 99).

Tabla 99.

ANOVA con medidas repetidas para la variable bienestar material en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	0.4333	0.5135
Tiempo	1.3263	0.2550
Grupo*Tiempo	0.0004	0.9834

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar material

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable bienestar material. Estos datos señalaban que en el grupo experimental se produjo un incremento del 4% en la puntuación de esta variable tras el entrenamiento, y en el grupo control, este aumento fue de media el 3% (tabla 100).

Tabla 100.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar material en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental	23	4.27	15.51	-2.44	10.97
	Control	28	3.06	20.54	-4.9	11.03
	Total	51	3.61	18.27	-1.53	8.75

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable bienestar material. Cuando se contrastaron las hipótesis de igualdad de medias y de homogeneidad de varianzas, ninguna de ellas se rechazaba (tabla 101).

Tabla 101.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable bienestar material en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia	
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%
O2	0.95	0.3339	0.232	0.8177	1.2	-9.231 11.636

Resumiendo, para la variable bienestar material los resultados no establecen que existiera un efecto tras el entrenamiento en el programa.

En cuanto a la **hipótesis específica 2**, los datos apuntan a que se debe rechazar parcialmente, ya que el bienestar del grupo experimental se incrementó pero sólo en la variable bienestar psicológico subjetivo.

*3. Efectos sobre la **autoeficacia***

En este apartado la autoeficacia es medida a través de la variable autoeficacia general.

- *Resultados para la variable autoeficacia general*

A. Datos descriptivos de la variable autoeficacia general

Los estadísticos *descriptivos* (tabla 102) mostraron que el grupo experimental empezó con una puntuación mayor que el grupo control, después cada uno evolucionó de una manera distinta. En el grupo experimental se produjo un decrecimiento, mientras que en el grupo control apenas hubo cambios (figura 48).

Tabla 102.

Descriptivos de la variable autoeficacia general en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental	23	75.96	10.42	71.45	80.46	78	51	90
	Control	28	68.86	10.02	64.97	72.74	69	46	87
	Total	51	72.06	10.71	69.05	75.07	73	46	90
O2	Experimental	23	75.09	11.11	70.28	79.89	79	51	93
	Control	28	68.75	12.1	64.06	73.44	73	40	86
	Total	51	71.61	11.98	68.24	74.98	75	40	93

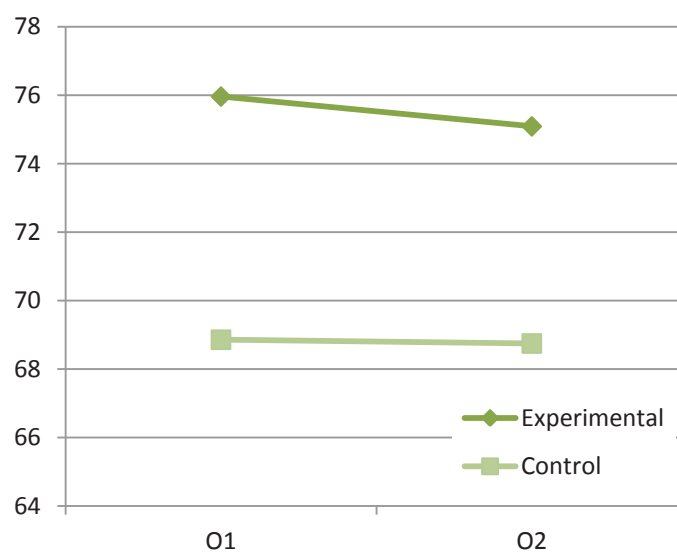


Figura 48. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable autoeficacia general en el Estudio 2.

B. Efecto del programa para la variable autoeficacia general

ANOVA con medidas repetidas para la variable autoeficacia general.

Indica que existió un efecto entre los grupos, es decir, la puntuación en la variable fue significativamente diferente entre los dos grupos (tabla 103).

Tabla 103.

ANOVA con medidas repetidas para la variable autoeficacia general en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	6.4141	0.01458
Tiempo	0.0830	0.77448
Grupo*Tiempo	0.0587	0.80951

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas. Al aparecer diferencias significativas en el efecto grupo para la variable autoeficacia general se realizó este contraste para analizar cómo es la diferencia entre las puntuaciones de ambos grupos. Dicho contraste señaló una mayor puntuación en el grupo experimental que en el grupo control (tabla 104).

Tabla 104.

Estimación de las medias de los efectos significativos para la variable autoeficacia general en el Estudio 2.

Efecto	Nivel Grupo	Media	IC 95% para la media		H ₀ : Igualdad de medias
			Inf.	Sup.	p-valor
Grupo	Experimental	75.52	75.423	75.621	0.0024
	Control	68.8	68.711	68.896	

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable autoeficacia general

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable autoeficacia general. Se describe como en ninguno de los dos grupos se produjo un cambio inferior al 1%, un decremento en el grupo experimental y un aumento en el grupo control (tabla 105).

Tabla 105.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable autoeficacia general en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental	23	-0.05	15.63	-6.8	6.71
	Control	28	0.75	17.47	-6.03	7.52
	Total	51	0.39	16.51	-4.25	5.03

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable autoeficacia general. Los análisis para contrastar la hipótesis de igualdad de medias y la homogeneidad de varianzas, no se rechazaba ninguna de las hipótesis (tabla 106).

Tabla 106.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable autoeficacia general en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%	
O2	0.44	0.5117	-0.17	0.866	-0.8	-10.222	8.631

Los resultados para la autoeficacia general establecen que el grupo experimental tenía una puntuación mayor en dicha variable que el grupo control, pero cuando se analizaron detenidamente los cambios respecto al momento inicial no aparecieron efectos del entrenamiento.

La **hipótesis específica 3**, se rechaza ya que no se puede probar que la autoeficacia mejora en el grupo experimental al aplicar el programa.

4. Efectos sobre la **inteligencia emocional**

La inteligencia emocional se midió a través de tres variables: atención emocional, claridad emocional y reparación de emociones.

- Resultados para la variable atención emocional

A. Datos descriptivos de la variable atención emocional

Tabla 107.

Descriptivos de la variable atención emocional en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental	23	26.78	5.39	24.45	29.11	26	14	35
	Control	29	25.14	5.5	23.05	27.23	25	17	38
	Total	52	25.87	5.46	24.34	27.39	25.5	14	38
O2	Experimental	23	25.91	5.23	23.65	28.17	25	18	37
	Control	29	24.48	6.83	21.88	27.08	23	11	39
	Total	52	25.12	6.16	23.4	26.83	25	11	39

Los *descriptivos* (tabla 107) mostraban como el grupo experimental empezó con un valor mayor que el grupo control, y ambos grupos experimentaron un decrecimiento después de la intervención (figura 49).

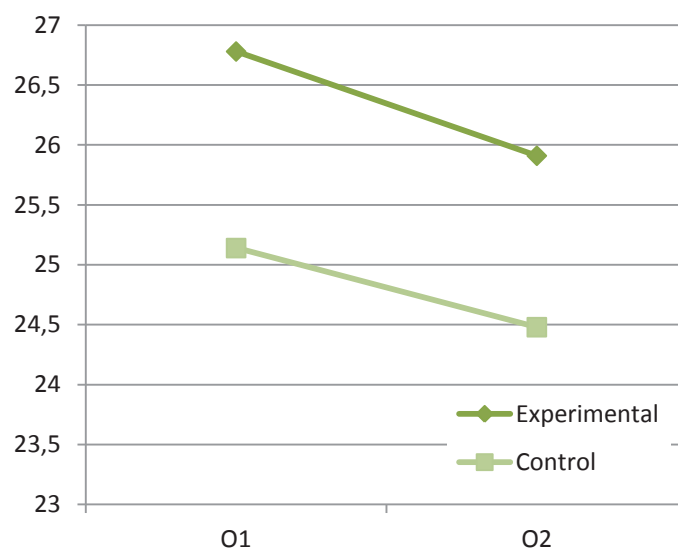


Figura 49. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable atención emocional en el Estudio 2.

B. Efecto del programa para la variable atención emocional

ANOVA con medidas repetidas para la variable atención emocional.

Expone que los efectos para esta variable no fueron significativos ni para el efecto grupo, ni tiempo, ni para su interacción (tabla 108).

Tabla 108.

ANOVA con medidas repetidas para la variable atención emocional en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	1.2656	0.2660
Tiempo	0.7308	0.3967
Grupo*Tiempo	0.0147	0.9039

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable atención emocional

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable atención emocional. Se observó como el grupo experimental sufrió un aumento del 1.6% en la puntuación de esta variable tras el entrenamiento, mientras que en el grupo control, se produjo un decrecimiento del -2.2% (tabla 109).

Tabla 109.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable atención emocional en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental	23	1.58	31.81	-12.17	15.34
	Control	29	-2.17	21.04	-10.17	5.83
	Total	52	-0.51	26.13	-7.79	6.77

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable atención emocional. Al comprobar las hipótesis de igualdad de medias y homogeneidad de varianzas el contraste señaló que no se rechazaba ninguna de ellas (tabla 110).

Tabla 110.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable atención emocional en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia	
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%
O2	1.7	0.1977	0.51	0.612	3.75	-11.013 18.516

Recapitulando, para la variable atención emocional los resultados informan que no apareció ningún efecto ni cambio significativo, tras la aplicación del programa.

- *Resultados para la variable claridad emocional*

A. Datos descriptivos de la variable claridad emocional

Tabla 111.

Descriptivos de la variable claridad emocional en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental	22	26.41	6.31	23.61	29.21	27	16	40
	Control	29	24.76	5.54	22.65	26.87	26	14	36
	Total	51	25.47	5.88	23.82	27.13	26	14	40
O2	Experimental	22	26.23	6.02	23.56	28.9	27	16	38
	Control	29	25.55	5.27	23.55	27.56	25	17	37
	Total	51	25.84	5.56	24.28	27.41	26	16	38

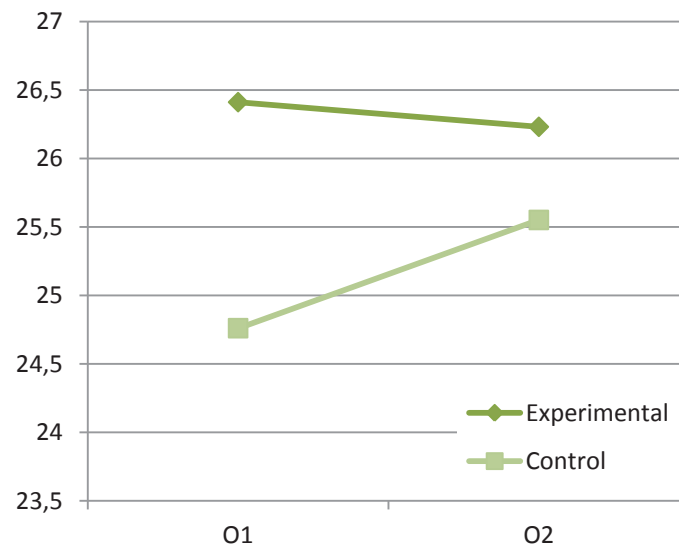


Figura 50. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable claridad emocional en el Estudio 2.

Los análisis *descriptivos* (tabla 111) señalaban que el grupo experimental empezó con una puntuación mayor y después de la intervención decayó un poco. En el grupo control la variable aumenta tras la intervención (figura 50).

B. Efecto del programa para la variable claridad emocional

ANOVA con medidas repetidas para la variable claridad emocional.

Este análisis no encontró ningún efecto: ni de grupo, ni a través del tiempo, ni en la interacción entre ambas (tabla 112).

Tabla 112.

ANOVA con medidas repetidas para la variable claridad emocional en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	0.6794	0.4138
Tiempo	0.2181	0.6425
Grupo*Tiempo	0.3664	0.5478

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable claridad emocional

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable claridad emocional. Se observa que en el grupo experimental se produjo un aumento del 2.8% en la puntuación de esa variable tras el entrenamiento. Mientras que en el grupo control, este aumento fue de un 6% (tabla 113).

Tabla 113.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable claridad emocional en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental	22	2.79	28.86	-10.01	15.58
	Control	29	6.1	23.56	-2.86	15.07
	Total	51	4.67	25.76	-2.57	11.92

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable claridad emocional. En este caso, el contraste de las hipótesis de igualdad de medias y de homogeneidad de varianzas no rechazaba ninguna de las dos hipótesis (tabla 114).

Tabla 114.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable claridad emocional en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%	
O2	0.14	0.7092	-0.452	0.6534	-3.32	-18.068	11.436

En conclusión, no hubo resultados significativos para la variable claridad emocional en ninguno de los análisis realizados.

- Resultados para la variable reparación de emociones

A. Datos descriptivos de la variable reparación de emociones

Tabla 115.

Descriptivos de la variable reparación de emociones en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental	23	28.04	6.12	25.4	30.69	27	18	38
	Control	29	25.45	6.08	23.14	27.76	26	14	38
	Total	52	26.6	6.18	24.88	28.32	26.5	14	38
O2	Experimental	23	27.39	6.24	24.69	30.09	28	14	40
	Control	29	25.66	5.91	23.41	27.9	24	13	37
	Total	52	26.42	6.06	24.74	28.11	26.5	13	40

Los resultados *descriptivos* (tabla 115) mostraban como el grupo experimental comenzó con una puntuación mayor y después de la intervención desciende. En el grupo control la variable aumentó ligeramente tras la intervención (figura 51).

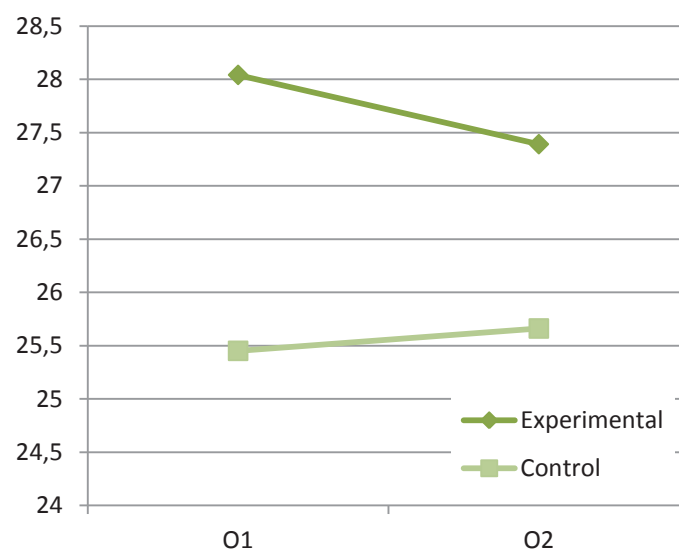


Figura 51. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable reparación de emociones en el Estudio 2.

B. Efecto del programa para la variable reparación de emociones

ANOVA con medidas repetidas para la variable reparación de emociones. Los datos revelaron que no apareció ningún efecto ni a nivel de grupo, ni a través del tiempo, ni en la interacción entre ambos (tabla 116).

Tabla 116.

ANOVA con medidas repetidas para la variable reparación de emociones en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	2.1242	0.1512
Tiempo	0.0452	0.8325
Grupo*Tiempo	0.2745	0.6026

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable reparación de emociones

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable reparación de emociones. Se ve como el grupo experimental tuvo un decremento del -1% en la puntuación de esta variable tras el entrenamiento. En cambio, en el grupo control se observa que se produjo un aumento del 5% (tabla 117).

Tabla 117.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable reparación de emociones en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental	23	-0.96	20.16	-9.68	7.75
	Control	29	5	30	-6.76	15.79
	Total	52	2	26	-5.09	9.27

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable reparación de emociones. Este señala que no se rechazó la hipótesis de igualdad medias pero si la de homogeneidad de varianzas, existiendo mayor variabilidad en el grupo control (tabla 118).

Tabla 118.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable reparación de emociones en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%	
O2	1.17	<0.0001	-0.758	0.452	-5.48	-20.009	9.045

En resumen, los resultados indican que para la variable reparación de emociones no existieron cambios o efectos significativos, aunque sí que se puede destacar que existió una alta variabilidad hacia los efectos del programa placebo dentro de los participantes del grupo control.

Por tanto, se debe rechazar la **hipótesis 4**, ya que no se puede afirmar que la inteligencia emocional se desarrolle más en el grupo experimental frente al grupo control.

*5. Efectos sobre el **optimismo***

La medición del optimismo se hizo atendiendo a una única variable: optimismo.

- Resultados para la variable optimismo

A. Datos descriptivos de la variable optimismo

Tabla 119.

Descriptivos de la variable optimismo en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental	22	37.59	9.17	33.52	41.66	42.5	22	52
	Control	27	39.85	8.04	36.67	43.03	38	25	59
	Total	49	38.84	8.55	36.38	41.29	40	22	59
O2	Experimental	22	38.18	8.78	34.29	42.08	37.5	22	53
	Control	27	39.26	7.78	36.18	42.34	40	23	53
	Total	49	38.78	8.18	36.43	41.12	39	22	53

Los datos descriptivos (tabla 119) establecen que el grupo control comenzó con una puntuación mayor que la del grupo experimental. Después cada uno evolucionó de una forma, el grupo experimental sufrió un crecimiento, mientras que en el grupo control la puntuación en esta variable disminuyó (figura 52).

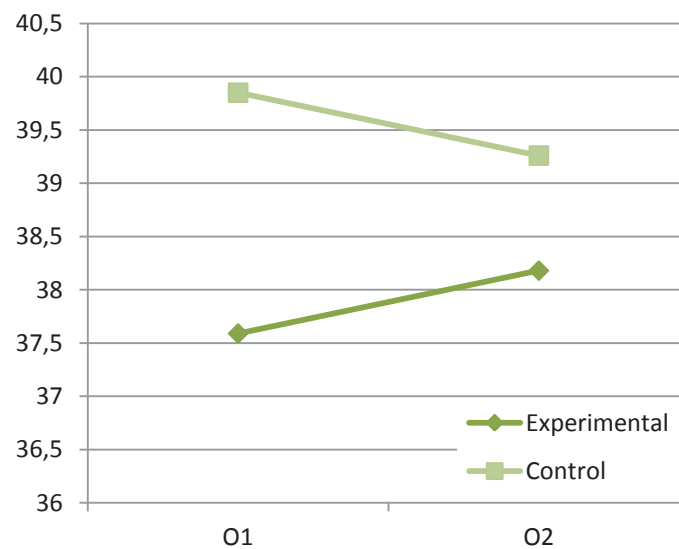


Figura 52. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable optimismo en el Estudio 2.

B. Efecto del programa para la variable optimismo

ANOVA con medidas repetidas para la variable optimismo. Este análisis establece que no existieron efectos significativos ni entre los grupos, ni a través del tiempo, ni en la interacción entre ambos (tabla 120).

Tabla 120.

ANOVA con medidas repetidas para la variable optimismo en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	0.5607	0.4577
Tiempo	0.0044	0.9474
Grupo*Tiempo	0.4068	0.5267

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable optimismo

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable optimismo. Se observó como el grupo experimental aumentaba en torno a un 3.8% en la puntuación de esta variable, tras el entrenamiento; y en el grupo control, se produjo un decrecimiento cercano a 0 (tabla 121).

Tabla 121.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable optimismo en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental	22	3.78	19.28	-4.77	12.33
	Control	27	-0.41	14.39	-6.1	5.29
	Total	49	1.47	16.71	-3.32	6.27

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable optimismo. Al analizar la hipótesis de igualdad de medias, esta no se rechazaba, pero no ocurrió así con la hipótesis de homogeneidad de varianzas que sí se rechazaba, estableciendo que había mayor variabilidad en el grupo experimental (tabla 122).

Tabla 122.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable optimismo en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%	
O2	4.12	0.048	0.845	0.4034	4.19	-5.844	14.218

Por tanto, para la variable optimismo no se establecieron cambios ni efectos significativos, aunque los datos apuntaban a que el efecto que tuvo el programa en esta variable varió entre los participantes del grupo experimental.

Teniendo en cuenta esto, se debe rechazar la **hipótesis 5**, puesto que no se puede establecer que el optimismo crezca más en el grupo experimental frente al grupo control.

6. Efectos sobre la *satisfacción con la vida*

La satisfacción con la vida fue medida con una variable: satisfacción con la vida.

- Resultados para la variable satisfacción con la vida

A. Datos descriptivos de la variable satisfacción con la vida

Tabla 123.

Descriptivos de la variable satisfacción con la vida en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental	23	26.04	4.17	24.24	27.85	26	20	35
	Control	29	26.97	3.02	25.82	28.11	26	22	33
	Total	52	26.56	3.57	25.56	27.55	26	20	35
O2	Experimental	23	27.61	3.97	25.89	29.33	28	21	35
	Control	29	26.93	5.01	25.02	28.84	27	11	35
	Total	52	27.23	4.55	25.96	28.5	28	11	35

Los *descriptivos* (tabla 123) señalaron que el grupo experimental comenzó con una menor puntuación en la variable que el grupo control, para luego evolucionar cada uno de una manera diferente. El grupo experimental tuvo un crecimiento en la puntuación tras el entrenamiento y el grupo control apenas cambió (figura 53).

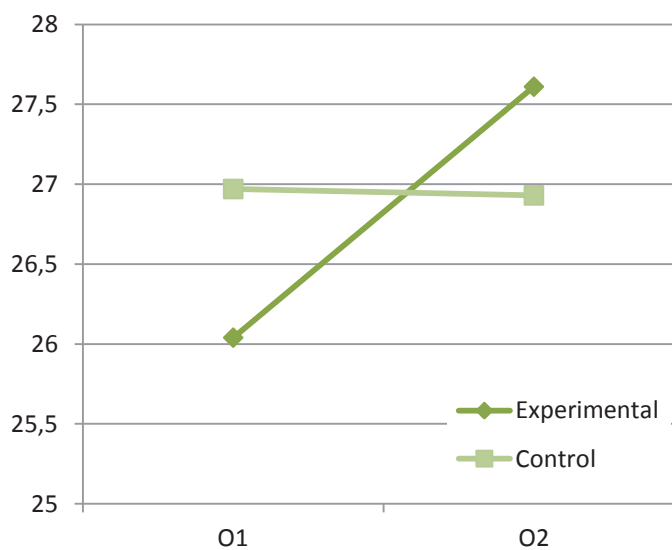


Figura 53. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 2.

B. Efectos del programa para la variable satisfacción con la vida

ANOVA con medidas repetidas para la variable satisfacción con la vida. Se observó que no existían efectos significativos ni de grupo, ni de tiempo, ni para la interacción entre ambos (tabla 124).

Tabla 124.

ANOVA con medidas repetidas para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	0.0156	0.9011
Tiempo	1.2767	0.2639
Grupo*Tiempo	1.7789	0.1883

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable satisfacción con la vida

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable satisfacción con la vida. Se encontró que el grupo experimental tuvo un aumento significativo del 7% en la puntuación de la variable tras el entrenamiento, mientras que el cambio en el grupo control fue cercano a 0% (tabla 125).

Tabla 125.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental	23	7.09	14.13	0.98	13.19
	Control	29	0.37	18.5	-6.67	7.4
	Total	52	3.34	16.89	-1.37	8.04

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable satisfacción con la vida. Al comprobar las hipótesis de igualdad de medias y homogeneidad de varianzas, no se rechazaba ninguna de las dos (tabla 126). Estos resultados no confirmaron los encontrados en la tabla anterior, donde se observaba un cambio significativo entre los momentos O1 y O2 en el grupo experimental, produciéndose un incremento en la satisfacción con la vida después del programa experimental. Dicho cambio no se producía sin embargo en el grupo control al que se aplicó un programa placebo.

Tabla 126.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable satisfacción con la vida en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%	
O2	0.31	0.581	1.439	0.1563	6.72	-2.657	16.096

Contrariamente a lo esperado, los resultados con la prueba t-Student no corroboraron el efecto significativo del cambio encontrado anteriormente, una posible explicación de estos resultados contradictorios es de nuevo el reducido tamaño muestral.

Por tanto, no se rechaza la **hipótesis 6**, al producirse un incremento de la satisfacción con la vida en el grupo experimental que no se produjo en el grupo control.

7. Efectos sobre la *ansiedad*

La ansiedad fue evaluada a través de dos variables: ansiedad estado y ansiedad rasgo.

- *Resultados para la variable ansiedad estado*

A. Datos descriptivos de la variable ansiedad estado

Tabla 127.

Descriptivos de la variable optimismo en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental	23	11.78	6.64	8.91	14.65	10	0	36
	Control	29	12.03	5.69	9.87	14.2	12	1	24
	Total	52	11.92	6.07	10.23	13.61	11.5	0	36
O2	Experimental	23	11.52	5.11	9.31	13.73	13	3	24
	Control	29	17.41	9.72	13.72	21.11	15	4	41
	Total	52	14.81	8.48	12.45	17.17	13	3	41

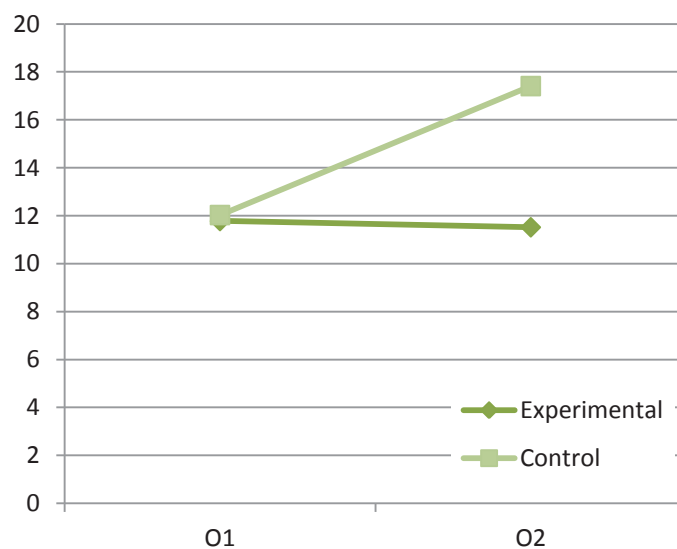


Figura 54. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable ansiedad estado en el Estudio 2.

Los resultados estadísticos (tabla 127) indicaron que ambos grupos comenzaron con una puntuación similar en la variable ansiedad estado para luego evolucionar de forma diferente cada uno de ellos. En el grupo experimental se produjo un ligero decrecimiento, a la vez que en el grupo control la puntuación aumentó (figura 54).

B. Efecto del programa para la variable ansiedad estado

ANOVA con medidas repetidas para la variable ansiedad estado. Al realizar el análisis, se encontró que se rechazaba de manera significativa el efecto del tiempo y el efecto de la interacción grupo*tiempo. Es decir, que la puntuación directa en el estado de ansiedad era diferente entre los momentos considerados y que estas diferencias eran distintas en cada uno de los grupos. El efecto del grupo se quedó al borde de la significación (tabla 128).

Tabla 128.

ANOVA con medidas repetidas para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	4.0215	0.05035
Tiempo	5.1866	0.02707
Grupo*Tiempo	4.8911	0.03159

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas. Al aparecer diferencias significativas en los efectos tiempo y en el efecto en la interacción (grupo*tiempo) para la variable ansiedad estado, se realizó este contraste para analizar cómo era el efecto entre las distintas mediciones y como resultó diferente en cada momento temporal para

cada uno de los grupos, se acudió al contraste t-Student para dos muestras relacionadas (tabla 129). Éste señala que las diferencias:

- para el efecto grupo, que anteriormente quedaba al borde de la significación, en este nuevo contraste se encontró que es significativamente mayor la puntuación de esta variable en el grupo control;
- para el efecto tiempo, el análisis nos indicó que es mayor en el momento O2 después de la intervención; y,
- para el efecto interacción, se halló que en el grupo experimental la diferencia entre O1 y O2 (pre-test y post-test) no resultó significativa, pero sí que lo fue en el grupo control, siendo significativamente mayor en O2.

Tabla 129.

Estimación de las medias de los efectos significativos para la variable ansiedad estado en el Estudio 2.

Efecto	Nivel Grupo	Nivel Tiempo	Media	IC 95% para la media		H ₀ : Igualdad de medias
				Inf.	Sup.	p-valor
Grupo	Experimental	.	11.65	11.598	11.707	0.0368
	Control	.	14.72	14.655	14.793	
Tiempo	.	O1	11.92	11.87	11.976	0.0327
	.	O2	14.81	14.734	14.882	
Grupo *	Experimental	O1	11.78	11.695	11.87	0.8718
		O2	11.52	11.454	11.589	
Tiempo	Control	O1	12.03	11.968	12.101	0.008
		O2	17.41	17.3	17.528	

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad estado

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable ansiedad estado. Se muestra como en el grupo experimental se produjo un aumento del 9% en la puntuación de esta variable tras el entrenamiento, mientras que en el grupo control, este aumento fue de media del 30.6%, siendo significativo este incremento (tabla 130).

Tabla 130.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad estado en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental	23	9.26	47.73	-11.38	29.9
	Control	29	30.65	53.49	10.3	51
	Total	52	21.19	51.66	6.81	35.57

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable ansiedad estado. Al contrastar las hipótesis de igualdad de medias y de homogeneidad de varianzas, no se rechazaban ninguna de ellas (tabla 131).

Tabla 131.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad estado en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%	
O2	0.9	0.3484	-1.501	0.1396	-21.39	-50.016	7.231

Concretando, para la variable ansiedad estado los resultados exponen que existen efectos a tres niveles, comprobándose que la puntuación en esta variable es:

- mayor en el grupo control,
 - mayor en la medición post-test (O2) para el grupo control,
 - mientras que el grupo experimental apenas tuvo diferencias en la puntuación al finalizar el entrenamiento, el grupo control sí que experimentó diferencias significativas, aumentando significativamente la puntuación en la variable ansiedad estado en O2.
- *Resultados para la variable ansiedad rasgo*

A. Datos descriptivos de la variable ansiedad rasgo

Tabla 132.

Descriptivos de la variable ansiedad rasgo en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
O1	Experimental	23	21	10	16.76	25.76	19	6	40
	Control	29	20.45	7	17.65	23.25	20	7	35
	Total	52	20.81	8.76	18.37	23.25	19.5	6	40
O2	Experimental	23	18.83	9.53	14.7	22.95	17	3	35
	Control	29	21.41	8.56	18.16	24.67	18	9	36
	Total	52	20	9	17.76	23	18	3	36

Los estudios *descriptivos* (tabla 132) mostraron como ambos grupos comenzaron en un punto casi similar, ligeramente algo mayor en el grupo experimental, y cada uno evolucionó de manera distinta. En el grupo experimental se produjo un decrecimiento de ansiedad rasgo tras el

entrenamiento, mientras que en el grupo control, la puntuación en esta variable aumentó (figura 55).

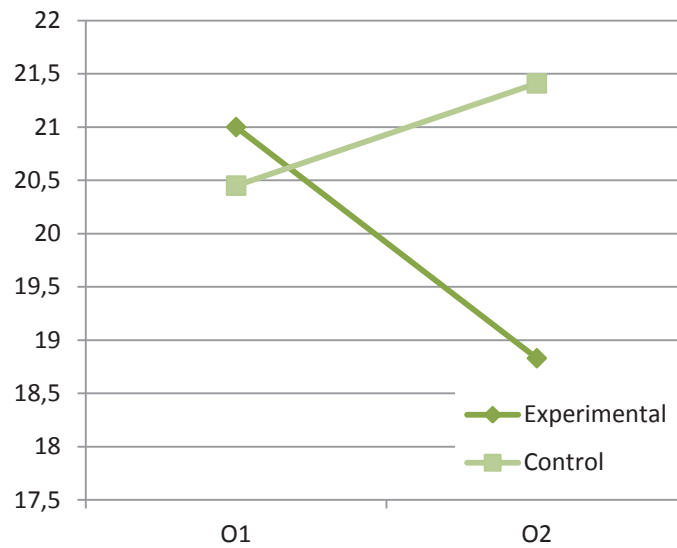


Figura 55. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 2.

B. Efecto del programa para la variable ansiedad rasgo

ANOVA con medidas repetidas para la variable ansiedad rasgo. Los datos reflejaron que existió un efecto en la interacción grupo*tiempo, es decir, que las diferencias en ansiedad rasgo entre los momentos fueron diferentes para cada uno de los grupos (tabla 133).

Tabla 133.

ANOVA con medidas repetidas para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	0.1380	0.71180
Tiempo	0.5905	0.44584
Grupo*Tiempo	5.8085	0.01967

Contraste t-Student para dos muestras relacionadas. Al aparecer diferencias significativas en el efecto interacción (grupo*tiempo), se realizó este análisis para examinar cómo eran las diferencias entre los dos momentos y entre los dos grupos (tabla 134). Éste señaló que las diferencias:

- para el efecto interacción, consistían en que en el grupo experimental la diferencia entre O1 y O2 (pre-test y post-test) era significativa, siendo menor la puntuación en O2 (post-test). En cambio, en el grupo control esta diferencia no era significativa.

Tabla 134.

Estimación de las medias de los efectos significativos para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 2.

Efecto	Nivel Grupo	Nivel Tiempo	Media	IC 95% para la media		H ₀ : Igualdad de medias
				Inf.	Sup.	p-valor
Grupo * Tiempo	Experimental	O1	21.26	21	21	0.0319
		O2	18.83	19	19	
	Control	O1	20.45	20.362	20.535	0.309
		O2	21.41	21.313	21.514	

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad rasgo

En cuanto a los cambios respecto al momento inicial para la variable ansiedad rasgo, se observó que en el grupo experimental existía un decremento del 11% en la puntuación de esta variable tras el entrenamiento, siendo dicho cambio significativo. En el grupo control, se produjo un aumento del 7% (tabla 135).

Tabla 135.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
O2	Experimental	23	-11	23	-20.58	-1
	Control	29	7.3	27.75	-3.26	17.86
	Total	52	-0.65	27.02	-8.18	6.87

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable ansiedad rasgo. Al comprobar las hipótesis de igualdad de medias y homogeneidad de varianzas (tabla 136), se observó cómo ambas se rechazaban. En el grupo experimental el cambio era negativo, mientras que en el control era positivo. La variabilidad era mayor en el grupo control.

Tabla 136.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable ansiedad rasgo en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%	
O2	1.29	<0.0001	-2.503	0.0156	-18	-32	-3.554

Resumiendo, los datos nos indican que para la variable ansiedad rasgo existió un efecto en la interacción entre los grupos y el tiempo, estableciéndose que el grupo experimental tenía una puntuación menor en la medición post-test. Este efecto, se ve confirmado cuando se

analizaron los cambios respecto al momento inicial, dónde se estableció que el grupo experimental sufrió una disminución en la puntuación en ansiedad rasgo tras el entrenamiento. También se observó que la variabilidad era mayor en el grupo control.

La **hipótesis 7**, no se rechaza, ya que los resultados nos indican que en la variable ansiedad estado apareció un aumento significativo en dicha variable en el grupo control. En la ansiedad rasgo, se estableció que en el grupo experimental disminuyó significativamente el valor de esta variable tras el entrenamiento.

6.2.2. Resultados para las variables relacionadas con el rendimiento académico

Recordando la idea de que el rendimiento académico va muy ligado al tipo de estudios que realiza el alumnado, debido a que no todos los grados académicos establecen las mismas exigencias. A semejanza del Estudio 1, se procede a analizar si las titulaciones están vinculadas con el grupo de estudio, resultando cierto, tal y como demuestra la tabla de contingencia (tabla 137).

Como se puede observar, el grupo experimental estaba formado mayoritariamente por alumnado del grado de primaria, y el grupo control por alumnado del grado de infantil. Esto puede sesgar los resultados para las variables que tienen que ver con el rendimiento académico, por lo que en estos casos se procedió a eliminar dicho sesgo utilizando como variable

de estudio la estandarización de la correspondiente variable en cada tipo de titulación, al igual que se hizo en el Estudio 1.

Tabla 137.

Contingencias entre los grupos de estudio y las titulaciones que cursan los participantes en el Estudio 2.

	Grupo: Experimental				Grupo: Control				H ₀ : Independencia	
	n	%	IC 95% para el %		n	%	IC 95% para el %		Chi-cuadrado	p-valor
			Inf.	Sup.			Inf.	Sup.		
Infantil	4	16.67	5.479	38.188	27	93.1	75.789	98.796	28.5315	<0.0001
Primaria	20	83.33	61.812	94.521	2	6.9	1.204	24.211		
Total	24	100	.	.	29	100	.	.		

Nota: Test exacto de Fisher

Por lo cual, todas las variables estudiadas en este apartado, se llevan a cabo aplicando la estandarización por titulación. En el Anexo 14, se pueden observar las tablas de descriptivos a través de los que se realizó la reducción del sesgo para cada una de las diferentes variables.

En este estudio, se fijaron dos mediciones para las variables: la primera correspondería al pre-test (O1) y sería la obtenida en Enero 2013; y la segunda, al post-test (O2), y por tanto la obtenida en Junio 2013.

Siguiendo el Estudio 1, se establecieron cuatro variables que permiten determinar efectos sobre el rendimiento académico: rendimiento, éxito, calificación media y nota media.

- *Resultados para la variable rendimiento*

A. Datos descriptivos de la variable rendimiento

Tabla 138.

Descriptivos de la variable rendimiento estandarizada por titulación en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
Enero 13	Experimental	22	-0.14	1.04	-0.6	0.32	-0.37	-2.05	0.87
	Control	29	0.1	0.96	-0.26	0.47	0.71	-2.05	0.87
	Total	51	0	0.99	-0.28	0.28	0.71	-2.05	0.87
Junio 13	Experimental	22	-0.28	1.22	-0.82	0.25	0.32	-2.62	1.07
	Control	29	0.22	0.73	-0.06	0.49	0.63	-1	1.07
	Total	51	0	0.99	-0.28	0.28	0.63	-2.62	1.07

Los datos descriptivos (tabla 138) muestran cómo el grupo control comenzó con un rendimiento mejor que el grupo experimental para posteriormente, evolucionar cada uno de manera diferente. En el grupo experimental se produjo un decrecimiento, mientras que en el grupo control el rendimiento aumentó (figura 56).

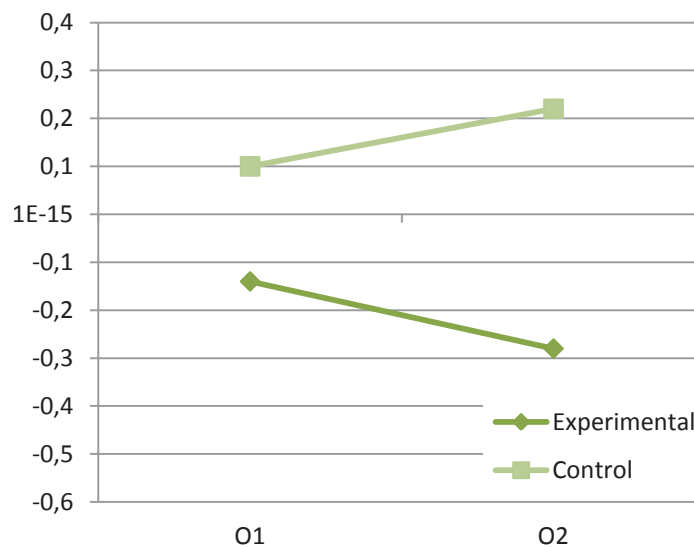


Figura 56. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable rendimiento en el Estudio 2.

B. Efecto del programa para la variable rendimiento

ANOVA con medidas repetidas para la variable rendimiento. Se observó que no había efectos ni entre los grupos, ni a través del tiempo, ni en la interacción entre ambos (tabla 139).

Tabla 139.

ANOVA con medidas repetidas para la variable rendimiento en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	3.1515	0.08207
Tiempo	0.0000	1.00000
Grupo*Tiempo	0.4981	0.48370

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable rendimiento

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable rendimiento. Se ve que en los dos grupos se produjo un decremento, un 31% en el grupo experimental y un 36% en el grupo control, siendo significativo este último cambio (tabla 140).

Tabla 140.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable rendimiento en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
Junio 13	Experimental	22	-30.83	74.56	-63.89	2.23
	Control	29	-36.04	51.63	-55.68	-16.4
	Total	51	-33.79	61.93	-51.21	-16.37

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable rendimiento. En los contrastes de igualdad de medias y homogeneidad de varianzas, no se rechazaba ninguna de las hipótesis (tabla 141). Estos resultados no confirmaron los encontrados en la tabla anterior, donde se observaba un cambio significativo en el grupo control, así como en el total de la muestra, produciéndose un decremento en el rendimiento del mismo tras la aplicación del programa placebo. Dicho cambio no se producía sin embargo en el grupo experimental.

Tabla 141.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable rendimiento en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia	
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%
Junio 13	2.74	0.1041	0.295	0.7695	5.21	-30.303 40.719

Por consiguiente, los resultados para la variable rendimiento encuentran que existe un cambio significativo, en relación a la cuantificación del cambio respecto al momento inicial, para el grupo control el cual disminuye su puntuación en esta variable tras la intervención placebo. Aunque la prueba t-Student no corrobora dicho efecto, lo cual puede deberse nuevamente al reducido tamaño muestral.

- Resultados para la variable éxito

A. Datos descriptivos de la variable éxito

Tabla 142.

Descriptivos de la variable éxito estandarizada por titulación en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
Enero 13	Experimental	22	-0.13	1.05	-0.6	0.33	0.14	-2.05	0.8
	Control	29	0.1	0.95	-0.26	0.46	0.71	-2.05	0.8
	Total	51	0	0.99	-0.28	0.28	0.71	-2.05	0.8
Junio 13	Experimental	22	-0.28	1.22	-0.82	0.25	0.32	-2.62	1.07
	Control	29	0.22	0.73	-0.06	0.49	0.63	-1	1.07
	Total	51	0	0.99	-0.28	0.28	0.63	-2.62	1.07

Los *descriptivos* (tabla 142) mostraron que el grupo control comenzó con un éxito académico mejor que el grupo experimental, después, cada uno evoluciona de una manera distinta. El grupo experimental sufrió un decrecimiento, mientras que el grupo control, aumentó tras la intervención (figura 57).

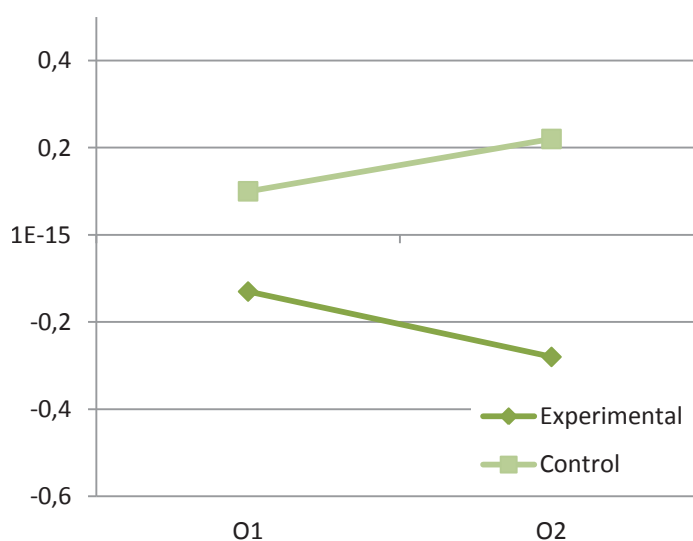


Figura 57. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable éxito en el Estudio 2.

B. Efecto del programa para la variable éxito

ANOVA con medidas repetidas para la variable éxito. Se observó que no había efectos significativos ni entre los grupos, ni a lo largo del tiempo, ni en la interacción entre ambos (tabla 143).

Tabla 143.

ANOVA con medidas repetidas para la variable éxito en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	3.1947	0.08006
Tiempo	0.0000	1.00000
Grupo*Tiempo	0.5137	0.47694

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable éxito

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable éxito. Los datos establecen que en los dos grupos se produjeron decrementos significativos, un 37.6% en el grupo experimental y un 35.7% en el grupo control (tabla 144).

Tabla 144.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable éxito en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
Junio 13	Experimental	22	-37.58	71.71	-69.38	-5.79
	Control	29	-35.65	52.13	-55.48	-15.82
	Total	51	-36.48	60.68	-53.55	-19.41

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable éxito. Al realizar el contraste de igualdad de medias y de homogeneidad de varianzas se observó que no se rechazaba ninguna de las dos hipótesis (tabla 145). Estos resultados no confirmaron los encontrados en la tabla anterior, donde se observaba un cambio significativo en ambos grupos (experimental y control), así como en el total de la muestra, produciéndose un decremento en la puntuaciones de la variable éxito.

Tabla 145.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable éxito en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%	
Junio 13	1.97	0.1669	-0.112	0.9114	-1.94	-36.764	32.885

Resumiendo, cuando se analiza la cuantificación del cambio respecto al momento inicial, los datos apuntan a que se produjo un cambio negativo, es decir, una disminución significativa en el éxito académico para ambos grupos tras la intervención. Dichos efectos no se confirman en la prueba t-Student, pudiendo deberse de nuevo al reducido tamaño muestral.

- Resultados para la variable calificación media

A. Datos descriptivos de la variable calificación media

Tabla 146.

Descriptivos de la variable calificación media estandarizada por titulación en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
Enero 13	Experimental	22	-0.2	0.67	-0.5	0.09	-0.17	-1.75	0.75
	Control	29	0.15	1.16	-0.29	0.6	-0.09	-1.21	4.41
	Total	51	0	0.99	-0.28	0.28	-0.09	-1.75	4.41
Junio 13	Experimental	22	0.03	1.03	-0.42	0.48	0.26	-1.78	1.92
	Control	29	-0.02	0.98	-0.4	0.35	-0.3	-1.83	2.47
	Total	51	0	0.99	-0.28	0.28	0.25	-1.83	2.47

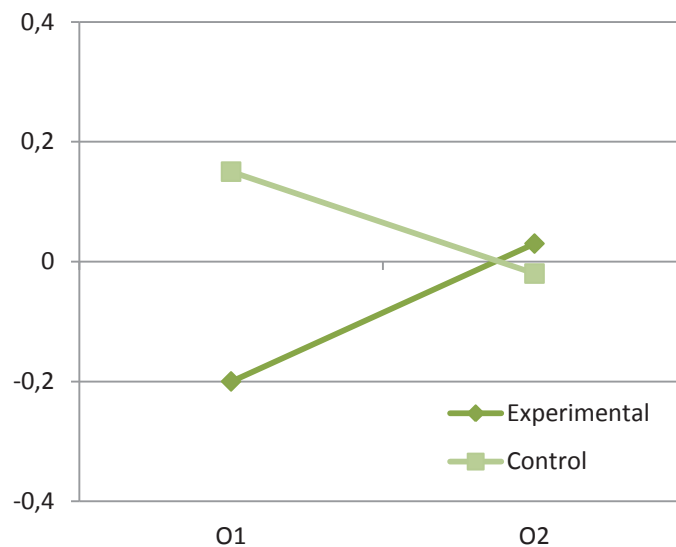


Figura 58. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable calificación media en el Estudio 2.

Los resultados *descriptivos* (tabla 146) muestran como el grupo control comenzó con una calificación media mejor y disminuye, mientras que en el grupo experimental aumentó para acabar los dos grupos con valores parecidos en esta variable (figura 58).

B. Efecto del programa para la variable calificación media

ANOVA con medidas repetidas para la variable calificación media. El análisis señaló que ningún efecto (grupo, tiempo o grupo*tiempo) resultaba estadísticamente significativa (tabla 147).

Tabla 147.

ANOVA con medidas repetidas para la variable calificación media en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	0.4747	0.4941
Tiempo	0.0000	1.0000
Grupo*Tiempo	1.4585	0.2330

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable calificación media

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable calificación media. Se estableció que en los dos grupos se produjo un decremento, un -16.6% en el grupo experimental y un -12% en el grupo control, pero en ninguno de los casos resultó significativo (tabla 148).

Tabla 148.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable calificación media en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
Junio 13	Experimental	22	-16.61	88.95	-56.05	22.82
	Control	29	-11.99	87.99	-45.46	21.48
	Total	51	-13.99	87.55	-38.61	10.64

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable calificación media. Al comprobar la hipótesis de igualdad de medias y de homogeneidad de varianzas, ninguna de ellas se llegaba a rechazar (tabla 149).

Tabla 149.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable calificación media en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%	
Junio 13	0.03	0.8656	-0.185	0.8541	-4.62	-54.849	45.608

Sintetizando, para la variable calificación media los resultados no establecen que existieran efectos ni cambios significativos.

- *Resultados para la variable nota media*

A. Datos descriptivos de la variable nota media

Tabla 150.

Descriptivos de la variable nota media estandarizada por titulación en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.
					Inf.	Sup.			
Enero 13	Experimental	22	-0.13	1.08	-0.61	0.34	-0.54	-1.92	2.85
	Control	29	0.1	0.93	-0.25	0.45	0.23	-1.52	2.37
	Total	51	0	0.99	-0.28	0.28	0	-1.92	2.85
Junio 13	Experimental	22	-0.18	1.18	-0.7	0.34	-0.17	-3.05	1.48
	Control	29	0.14	0.82	-0.18	0.45	0.12	-1.48	1.56
	Total	51	0	0.99	-0.28	0.28	-0.06	-3.05	1.56

Los datos *descriptivos* (tabla 150) describen que el grupo control comenzó con una nota media mejor que el grupo experimental, y prácticamente no hubo cambios en ninguno de los dos grupos (figura 59).

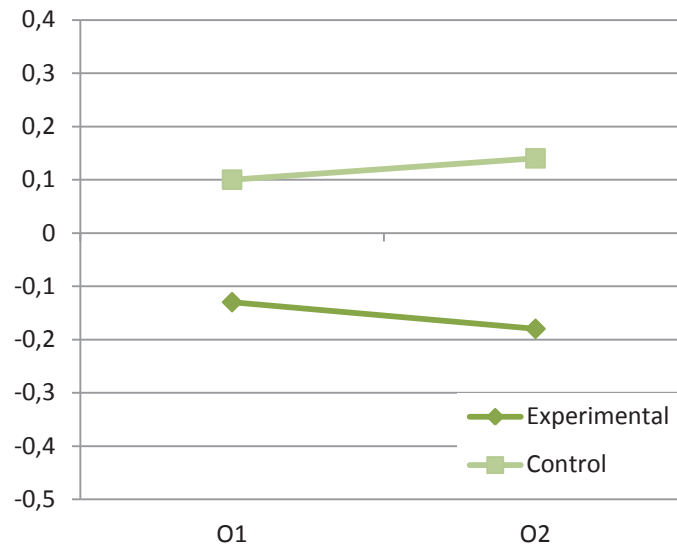


Figura 59. Evolución del efecto del entrenamiento para la variable nota media en el Estudio 2.

B. Efecto del programa para la variable nota media

ANOVA con medidas repetidas para la variable nota media. El análisis concluyó que no aparecían efectos significativos ni a nivel de grupo, ni a través del tiempo, ni en la interacción grupo*tiempo (tabla 151).

Tabla 151.

ANOVA con medidas repetidas para la variable nota media en el Estudio 2.

Efecto	F	p-valor
Grupo	1.3378	0.2530
Tiempo	0.0000	1.0000
Grupo*Tiempo	0.0702	0.7922

C. Cuantificación del cambio respecto al momento inicial para la variable nota media

Descriptivos que definen los cambios respecto al momento inicial para la variable nota media. Se observó que en los dos grupos se produjo un decremento un -22% para el grupo experimental y un -27% para el grupo control, siendo este último cambio significativo (tabla 152).

Tabla 152.

Datos descriptivos del cambio respecto al momento inicial para la variable nota media en el Estudio 2.

Momento temporal	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media	
					Inf.	Sup.
Junio 13	Experimental	22	-22	71.15	-53.54	9.55
	Control	29	-27.44	68.69	-53.56	-1.31
	Total	51	-25.09	69.11	-44.53	-5.65

Nota: Se marcan los cambios significativamente distintos de 0, en verde los incrementos y en rojo los decrementos

Contraste t-Student para dos muestras independientes para la variable nota media. Al contrastar las hipótesis de igualdad de medias y de homogeneidad de varianzas, no se rechazaban ninguna de ellas (tabla 153).

Tabla 153.

Contraste de igualdad de medias para comprobar los efectos del cambio respecto al momento inicial para la variable nota media en el Estudio 2.

Cambio	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias		Distribución de la diferencia	
	Levene Test	p-valor	t-test	p-valor	Media Exp-Control	IC 95%
Junio 13	0.03	0.8739	0.276	0.7839	5.44	-34.193 45.072

En conclusión, los resultados para la variable nota media informan que no se produjo ningún efecto o cambio significativo en esta variable.

Teniendo en cuenta la **hipótesis específica 8** en la que se presuponía que el rendimiento académico mejorará más en el grupo experimental frente al grupo control, los datos apuntan a que se debe rechazar ya que a nivel estadístico sólo se encuentran cambios significativos que apuntaban a que el grupo control disminuyó su rendimiento académico en tres variables de las cuatro que se medían: rendimiento académico, éxito y nota media; y además, en la variable éxito también se produce un decrecimiento significativo para el grupo experimental al cuantificar el cambio respecto al momento inicial, si bien, este resultado no se corroboró con la prueba t-Student, posiblemente por el reducido tamaño muestral.

2.3. Resultados para la evaluación del programa

La evaluación del programa se realizó mediante una hoja de evaluación que comprendía dos apartados. Un total de 52 participantes completan la evaluación (23 del grupo experimental y 29 del grupo control). El primero era un cuestionario y el segundo una zona para las observaciones. La hoja de evaluación era igual para ambos grupos, pero se ha de recordar que el grupo experimental evalúa el programa "Academic Hope Program" a validar, y el grupo control, el programa placebo diseñado para esta ocasión.

- *Resultados para el cuestionario de la evaluación del programa*

El cuestionario estaba formado por siete preguntas de opción múltiple de respuestas que medían diferentes variables:

1. Interés del curso

Ante la pregunta de si les parece que el curso ha tenido diferente interés se encuentra que para:

- El grupo experimental que evalúa el programa “Academic Hope Program”, quince marcan que ha tenido mucho interés, y ocho que bastante interés.
- El grupo control que evalúa el programa placebo, cinco indican que ha tenido mucho interés, veintitrés bastante interés y uno poco interés.

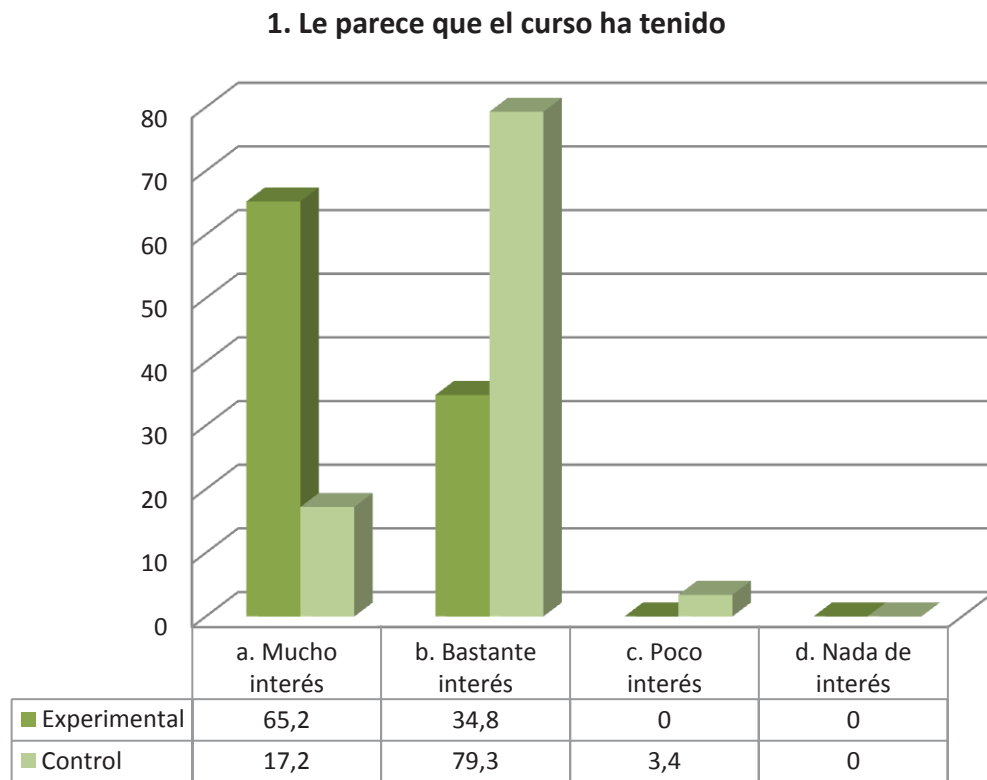


Figura 60. Interés del curso en el Estudio 2.

2. Nivel de aprendizaje

Ante la pregunta de si durante el curso se ha adquirido o no ciertos aprendizajes, se halla que para:

- El grupo experimental que evalúa el programa “Academic Hope Program”, veintitrés señalan que han aprendido muchas cosas útiles.
- El grupo control que evalúa el programa placebo, veintinueve indican que han aprendido muchas cosas útiles.

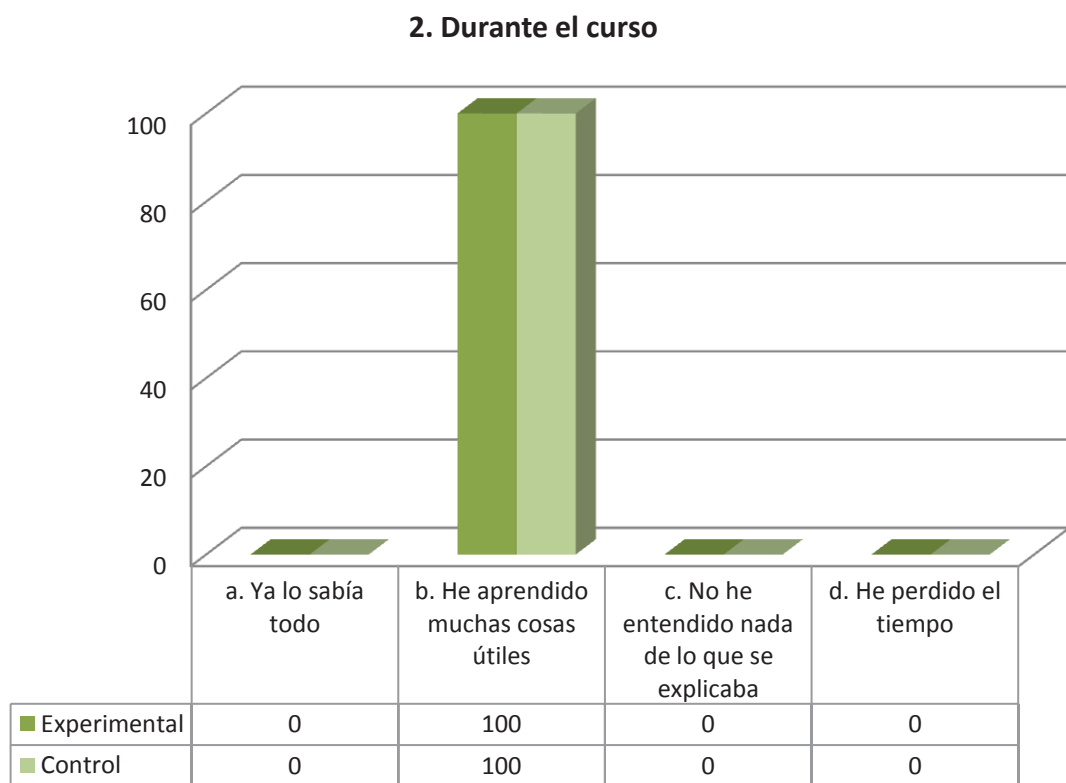


Figura 61. Nivel de aprendizaje en el Estudio 2.

3. Mejoras hacia el curso

Ante la pregunta de qué debería cambiarse si se hiciera un nuevo curso, se encuentra que para:

- El grupo experimental que evalúa el programa “Academic Hope Program”, catorce marcan que cambiarían el horario y nueve que no cambiarían nada.
- El grupo control que evalúa el programa placebo, doce eligen que el horario, cinco la forma de explicar y once no cambiarían nada.

3. Si se hiciera un nuevo curso debería cambiarse

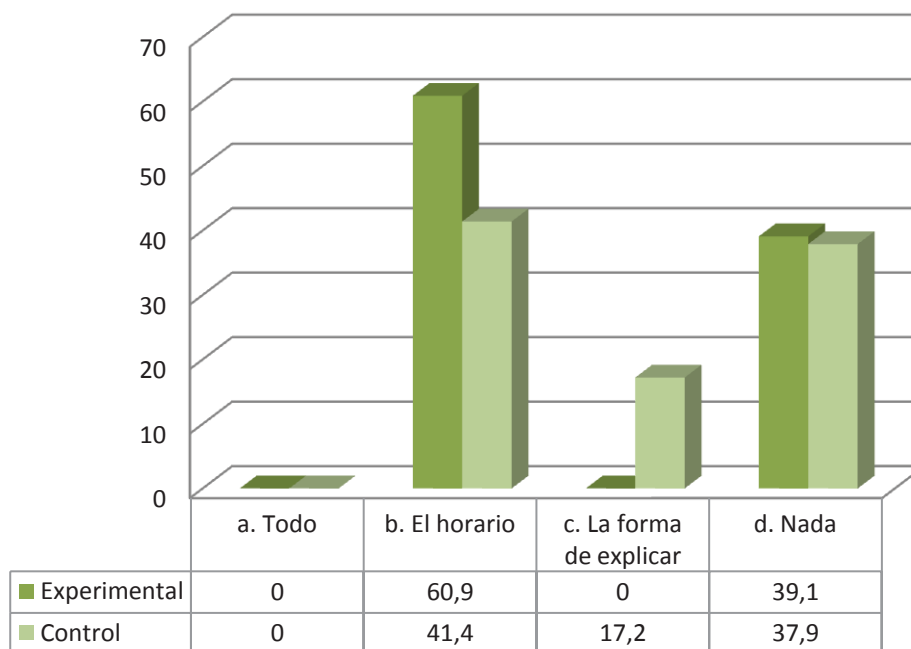


Figura 62. Mejoras hacia el curso en el Estudio 2.

4. Interés de las actividades

Ante la pregunta de cómo les han resultado las actividades realizadas, se encuentra que para:

- El grupo experimental que evalúa el programa “Academic Hope Program”, catorce indican que muy interesantes y nueve, bastante interesantes.

- El grupo control que evalúa el programa placebo, siete señalan que muy interesantes y veintidós que bastante interesantes.

4. Las actividades realizadas me han parecido

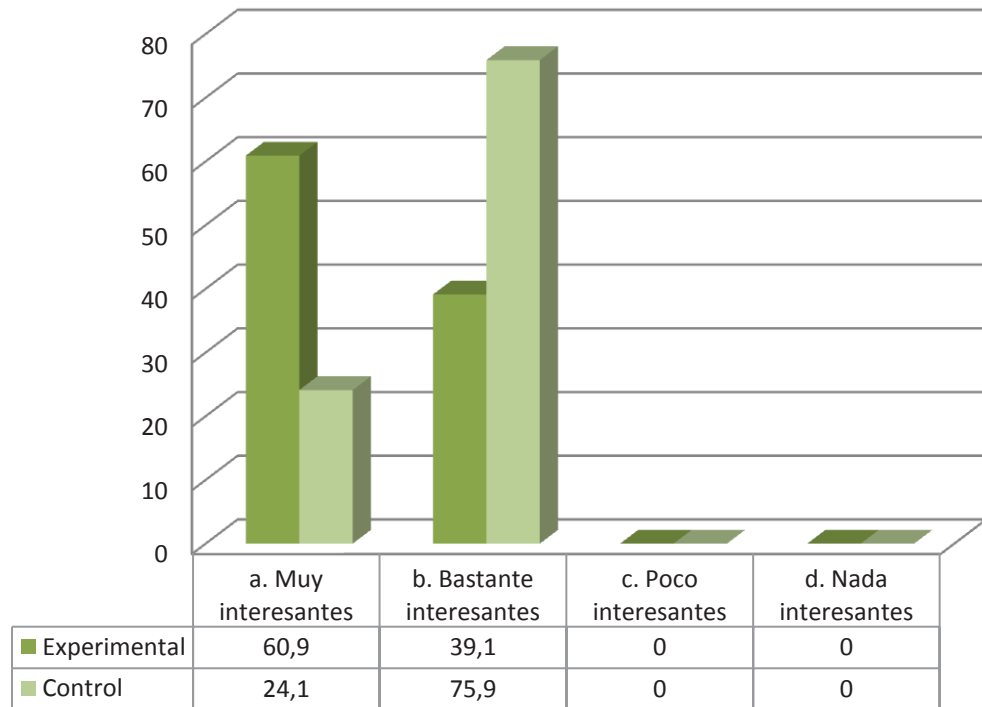


Figura 63. Interés de las actividades en el Estudio 2.

5. Duración de las sesiones

Ante la pregunta de cómo les ha parecido la duración de la sesiones, se encuentra que para:

- El grupo experimental que evalúa el programa “Academic Hope Program”, dos marcan largas, tres cortas y dieciocho que suficientes.
- El grupo control que evalúa el programa placebo, trece indican que largas y dieciséis que suficientes.

5. La duración de las sesiones me han parecido

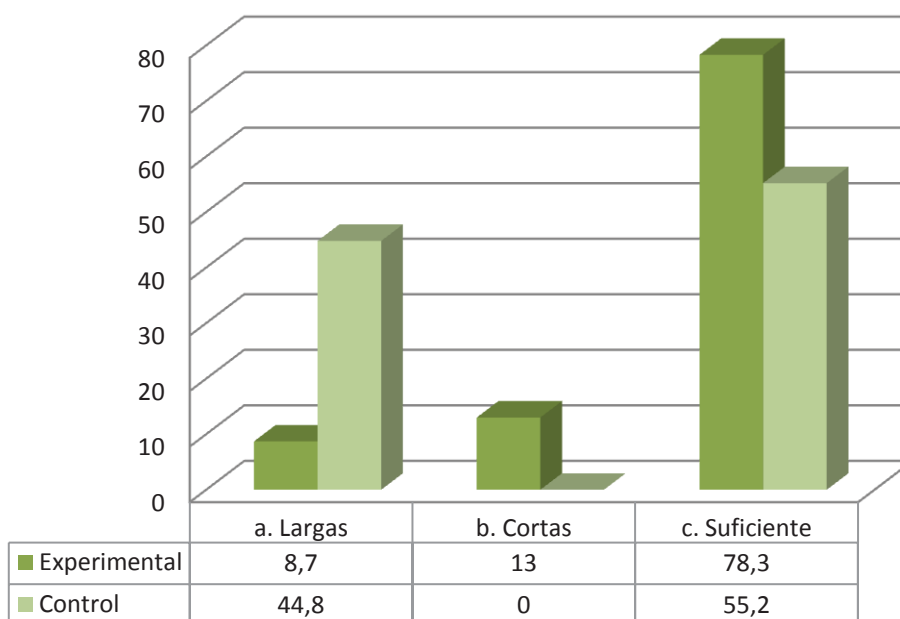


Figura 64. Duración de las sesiones en el Estudio 2.

6. Duración del curso

Ante la pregunta de cómo les ha resultado la duración del curso, se encuentra que para:

- El grupo experimental que evalúa el programa “Academic Hope Program”, cuatro señalan que muchos días y diecinueve que adecuado.
- El grupo control que evalúa el programa placebo, siete marcan que muchos días, tres pocos días y dieciocho que adecuado.

6. La duración del curso me ha parecido

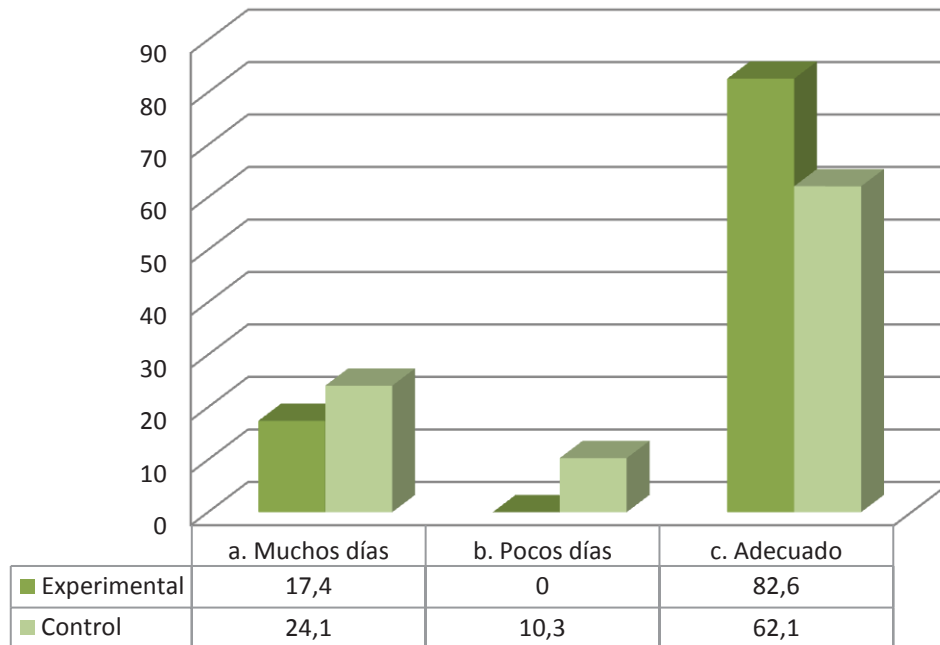


Figura 65. Duración del curso en el Estudio 2.

7. Grado de recomendación

Ante la pregunta de sí recomendarían el curso a otros compañeros, se encuentra que para:

- El grupo experimental que evalúa el programa “Academic Hope Program”, toda la muestra, los veintitrés indican que sí lo recomendarían.
- El grupo control que evalúa el programa placebo, veintiocho señalan que sí lo recomendarían y uno que no.

7. Recomendarías el curso a otros compañeros

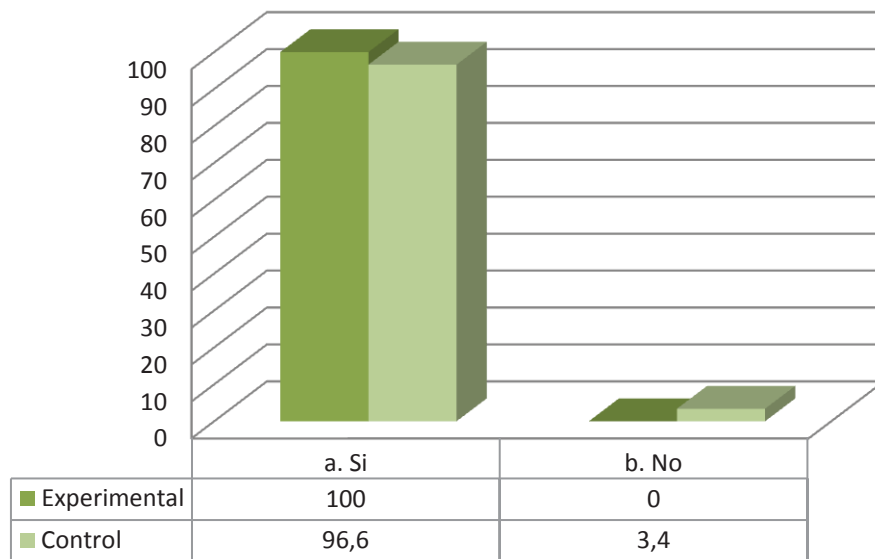


Figura 66. Grado de recomendación en el Estudio 2.

- Resultados para el apartado de observaciones



En este apartado se animaba a dejar de manera voluntaria una valoración cualitativa que permitiera mejorar el curso en el futuro, con cuestiones relacionadas con lo que más les había gustado, que echaron en falta, que mejorarían...



Las respuestas fueron varían ligeramente entre el grupo experimental y el grupo control, todas ellas se pueden ver en el Anexo 15, y pueden dar ideas no sólo para la mejora en el futuro del programa sino para hacer un balance de qué ha significado para ellos la intervención.



3. RESUMEN de los resultados



3.1. Resumen de los resultados para el Estudio 1 con alumnado de 2º, 3º y 4º de grado



- *Variables relacionadas con el bienestar y el desarrollo personal*



	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
Esperanza (Hope) - Pathways - Agency - Hope	<i>Efecto de tiempo en la variable hope:</i> - existen diferencias significativas entre los momentos temporales O1 y O3, siendo mayor la puntuación en O3.	<i>Primer cuatrimestre:</i> - cambios para el grupo experimental C1 en la variable <i>agency</i> después del entrenamiento que aumenta. <i>Segundo cuatrimestre:</i> - cambios en <i>pathway</i> , <i>agency</i> y <i>hope</i> para toda la muestra en su conjunto, que aumentan. - cambios en <i>pathways</i> y <i>hope</i> para el grupo experimental C2, que aumentan.
	Hipótesis específicas	
		Se rechaza parcialmente H1.1 (no se rechaza para la variable <i>agency</i> en el grupo experimental C1 y para <i>pathways</i> y <i>hope</i> en el grupo experimental C2) la aplicación del programa producirá un aumento en la esperanza (<i>hope</i>) y en sus componentes: <i>pathways</i> y <i>agency</i> en aquellos que realizan el programa.
		Se rechaza H1.2 El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá un incremento significativamente mayor en esperanza y sus componentes frente al grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.



	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
Bienestar - Bienestar psicológico subjetivo - Bienestar material	No se encuentran efectos significativos.	<i>Primer cuatrimestre:</i> - cambios para el grupo experimental C1 en la variable <i>bienestar material</i> que aumenta. <i>Segundo cuatrimestre:</i> - cambios en <i>bienestar psicológico positivo</i> para el grupo experimental C2 y para toda la muestra en su conjunto, que aumentan. cambios en <i>bienestar material</i> para el grupo experimental C1 y muestra total, que aumentan
	Hipótesis específicas	
		Se rechaza parcialmente H2.1 (no se rechaza para la variable <i>bienestar material</i> en el primer cuatrimestre ni para el <i>bienestar psicológico positivo</i> en el segundo) La aplicación del programa incrementará los niveles de bienestar de los participantes en él.
		Se rechaza parcialmente H2.2 (no se rechaza para la variable <i>bienestar material</i>). El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre incrementará significativamente sus niveles de bienestar frente al grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
Autoeficacia	No se encuentran efectos significativos.	<i>Primer cuatrimestre:</i> - no hay cambios significativos. <i>Segundo cuatrimestre:</i> cambios para el grupo experimental C1, que aumenta.
	Hipótesis específicas	
		Se rechaza H3.1 La aplicación del programa mejorará la autoeficacia en aquellos que lo realizan.
		No se rechaza H3.2 El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá una puntuación significativamente mayor en autoeficacia frente al grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
Inteligencia emocional - Claridad emocional - Atención emocional - Reparación de emociones	<i>Efecto de tiempo en la variable reparación de emociones:</i> - existen diferencias significativas entre los momentos temporales O1 y O3, siendo mayor la puntuación en O3.	<i>Primer cuatrimestre:</i> - Cambios en la variable <i>atención emocional</i> para el grupo experimental C1, que aumenta. <i>Segundo cuatrimestre:</i> - cambios para la variable <i>claridad emocional</i> en la muestra total, que aumenta. - cambios para la variable <i>reparación de emociones</i> en el grupo experimental C1 y muestra total, que aumenta. Aunque los efectos varían de unos participantes a otros para el grupo experimental C1.
	Hipótesis específicas	
		No se rechaza H4.1 La aplicación del programa incrementará los niveles de inteligencia emocional del alumnado entrenado.
		Se rechaza parcialmente H4.2 (no se rechaza para las variables atención emocional y reparación de emociones) El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre mejorará significativamente más en inteligencia emocional que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
Optimismo	No se encuentran efectos significativos.	<i>Primer cuatrimestre:</i> - no hay cambios significativos. <i>Segundo cuatrimestre:</i> - cambios para el grupo experimental C1, que aumenta. Al contrastar las fases sin entrenamiento entre ambos grupos, el cambio es significativo, siendo mayor la puntuación en el grupo experimental C1 en su fase de seguimiento.
	Hipótesis específicas	
		Se rechaza parcialmente H5.1 (no se rechaza para el grupo experimental C1) La aplicación del programa incrementará el optimismo en aquellos que llevan a cabo el entrenamiento.
		No se rechaza H5.2 El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre desarrollará unos niveles de optimismo significativamente mayores que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
Satisfacción con la vida	No se encuentran efectos significativos.	<i>Primer cuatrimestre:</i> - cambios para el grupo experimental C1 que aumenta, siendo significativo al compararlo con el grupo experimental C2, que aún no ha recibido el entrenamiento, en esta medición. <i>Segundo cuatrimestre:</i> - cambios para el grupo experimental C1, que aumenta. Al contrastar las fases sin entrenamiento entre ambos grupos, el cambio es significativo, siendo mayor la puntuación en el grupo experimental C1 en su fase de seguimiento.
	Hipótesis específicas	
		Se rechaza parcialmente H6.1 (no se rechaza para el grupo experimental C1) La aplicación del programa producirá un aumento de la satisfacción con la vida en aquellos que realizan el entrenamiento.
		No se rechaza H6.2 El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá una mejora significativamente mayor en satisfacción con la vida que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.


	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
Ansiedad - Ansiedad estado - Ansiedad rasgo	<i>Efecto de tiempo en la variable ansiedad rasgo:</i> - existen diferencias significativas entre los momentos temporales O1 y O3, siendo menor la puntuación en O3.	<i>Primer cuatrimestre:</i> - no hay cambios significativos <i>Segundo cuatrimestre:</i> - cambios para la muestra total en la variable <i>ansiedad rasgo</i> que disminuye.
	Hipótesis específicas	
		Se rechaza parcialmente H7.1 (no se rechaza para la variable ansiedad rasgo) La aplicación del programa producirá una disminución de la ansiedad de los participantes.
		Se rechaza H7.2 El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre reducirá significativamente más sus niveles en ansiedad que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.


- Variables relacionadas con el rendimiento académico


	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
<p>Rendimiento Académico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento - Éxito - Calificación media - Nota media 	<p>No se encuentran efectos significativos.</p>	<p><i>Primer cuatrimestre:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambios en las variables <i>rendimiento</i>, <i>éxito</i> y <i>nota media</i> en el grupo experimental C1, grupo experimental C2 y muestra total que disminuyen. <p><i>Segundo cuatrimestre:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambios en la variable <i>rendimiento</i>, incrementa en el grupo experimental y la muestra total. Se confirma a través del contraste de igualdad de medias que es mayor en el grupo experimental C1, y en el periodo sin entrenamiento donde también es mayor para el grupo experimental C1 de la fase de seguimiento. Mayor variabilidad para el grupo experimental C2 tras entrenamiento. - Cambios en la variable <i>éxito</i>, incrementa en el grupo experimental y la muestra total. Se confirma a través del contraste de igualdad de medias que es mayor en el grupo experimental C1, y en el periodo sin entrenamiento donde también es mayor para el grupo experimental C1 de la fase de seguimiento. Además se observa que al final de los entrenamientos es mayor la puntuación en el grupo experimental C2. Mayor variabilidad para el grupo experimental C2 tras entrenamiento. - Cambios en la variable <i>calificación media</i>, decremento en el grupo experimental y la muestra total. - Cambios en la variable <i>nota media</i>, aparece que los efectos varían de unos participantes a otros para el grupo experimental C1.
Hipótesis específicas		
	<p>Se rechaza parcialmente H8.1 (no se rechaza para las variables rendimiento académico y éxito) La aplicación del programa mejorará el rendimiento académico del alumnado que lo realiza.</p>	
	<p>Se rechaza parcialmente H8.2 (no se rechaza para el rendimiento académico, el éxito y en el contraste sin entrenamiento para nota media) El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá un rendimiento académico significativamente mayor que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.</p>	


3.2. Resumen de los resultados para el Estudio 2 con alumnado de 1º de grado


- Variables relacionadas con el bienestar y el desarrollo personal


	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
Esperanza (Hope) - Pathways - Agency - Hope	No se encuentran efectos significativos.	No hay cambios significativos.
	Hipótesis específicas	
	 Se rechaza la Hipótesis 1. La esperanza aumentará en el grupo experimental frente al grupo control.	


	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
Bienestar - Bienestar psicológico subjetivo - Bienestar material	No se encuentran efectos significativos.	Cambio en el grupo experimental en la variable bienestar psicológico subjetivo que aumenta.
	Hipótesis específicas	
	 Se rechaza parcialmente la Hipótesis 2 (no se rechaza en la variable bienestar psicológico subjetivo). El bienestar se incrementará en el grupo experimental frente al grupo control.	

	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
Autoeficacia	<i>Efecto de grupo:</i> existe una mayor puntuación en grupo experimental que en control.	No hay cambios significativos.
	Hipótesis específicas	
	 Se rechaza la Hipótesis 3. La autoeficacia mejorará en el grupo experimental frente al grupo control.	


	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
Inteligencia emocional - Claridad emocional - Atención emocional - Reparación de emociones	No se encuentran efectos significativos.	No hay cambios significativos. En el grupo control se encuentra una mayor variabilidad de los efectos en los participantes tras la intervención.
	Hipótesis específicas	
	 Se rechaza la Hipótesis 4. La inteligencia emocional se desarrollará más en el grupo experimental frente al grupo control.	

Optimismo	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
	No se encuentran efectos significativos.	No hay cambios significativos, aunque los datos apuntan a que el efecto que tiene el programa en esta variable varía entre los participantes del grupo experimental.
	Hipótesis específicas	
	Se rechaza la Hipótesis 5. El optimismo crecerá más en el grupo experimental frente al grupo control.	

Satisfacción con la vida	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
	No se encuentran efectos significativos.	Cambio significativo para el grupo experimental que aumenta.
	Hipótesis específicas	
	No se rechaza la Hipótesis 6. La satisfacción con la vida aumentará más en el grupo experimental frente al grupo control	

Ansiedad - Ansiedad estado - Ansiedad rasgo	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
	Ansiedad estado, efectos de: <ul style="list-style-type: none"> - grupo, mayor la puntuación en grupo control. - tiempo, mayor en el post-test. - interacción, grupo control aumenta la puntuación. Ansiedad rasgo, efecto en la interacción: grupo experimental, menor puntuación en post-test.	Se producen cambios en la variable: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ansiedad estado</i>, aumenta en el grupo control y en la muestra total. - <i>Ansiedad rasgo</i>, disminuye en el grupo experimental, confirmado por el contraste de igualdad de medias que apunta a un decrecimiento en el grupo experimental y incremento en el control Aparece una mayor variabilidad en el grupo control.
	Hipótesis específicas	
	No se rechaza la Hipótesis 7. La ansiedad disminuirá en el grupo experimental frente al grupo control.	

- Variables relacionadas con el rendimiento académico

	Efecto del programa sobre la variable	Cuantificación del cambio respecto al momento inicial
Rendimiento Académico - Rendimiento - Éxito - Calificación media - Nota media	No se encuentran efectos significativos.	Se producen cambios en la variable: - <i>Rendimiento</i> en el grupo control y en la muestra total que decrece la puntuación. - <i>Éxito</i> en el grupo experimental, en el grupo control y en la muestra total, decrece la puntuación en todos los casos. - <i>Nota media</i> en el grupo control y en la muestra total que decrece la puntuación.
	Hipótesis específicas	
		Se rechaza la Hipótesis 8. El rendimiento académico mejorará más en el grupo experimental frente al grupo control.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

1. DISCUSSÃO

Nesta secção, procedemos à interpretação dos resultados. Tal como nas secções anteriores, serão expostas separadamente as discussões do Estudo 1 e do Estudo 2.

1.1 Estudo 1 com os alunos dos 2º, 3º e 4º anos.

O estudo partiu de duas hipóteses gerais de base, a partir das quais se leva a cabo a discussão desta investigação. A primeira hipótese contribui para a reflexão sobre os efeitos provocados pelo programa nas diferentes variáveis estudadas. A segunda hipótese reflete sobre como e quando se manifestam, o que permite especular sobre os ‘porquês’ dos efeitos produzidos.

HIPÓTESE GERAL 1. O programa “Academic Hope Program” (AHP) será eficaz na melhoria do rendimento académico, e do bem-estar psicológico dos alunos universitários dos 2º, 3º e 4º anos

A análise desta hipótese geral corresponde à verificação de oito hipóteses específicas que se podem observar na tabela H1.

Tabela 154.

Resumo das Hipóteses Específicas que configuram a Hipótese Geral do Estudo 1.

HIPÓTESES ESPECÍFICAS	ACEITAÇÃO		
	Total	Parcial	REJEITADO
1.1 A aplicação do programa produzirá um aumento da Esperança (<i>Hope</i>) e dos seus componentes <i>pathways</i> e <i>agency</i> , nos indivíduos que o realizam	✓		
2.1 A aplicação do programa aumentará os níveis de bem-estar dos participantes.			✗
3.1 A aplicação do programa melhorará a autoeficácia nos indivíduos que o realizam.		✓	
4.1 A aplicação do programa irá produzir o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos treinados.	✓		
5.1 A aplicação do programa irá incrementar o otimismo nos indivíduos que realizem a formação.		✓	
6.1 A aplicação do programa irá produzir o aumento da satisfação com a vida nos indivíduos que realizem a formação.		✓	
7.1 A aplicação do programa irá produzir a diminuição da ansiedade dos participantes.		✓	
8.1 A aplicação do programa irá melhorar o rendimento académico dos alunos que o realizam.		✓	

Hipótese 1.1: A aplicação do programa produzirá um aumento da Esperança (Hope) e dos seus componentes pathways e agency, nos indivíduos que o realizam.

Os dados obtidos indicam que a esperança (*Hope*), e seus componentes, melhoram discretamente com a aplicação do programa. Resultados similares foram encontrados por outros autores que, com a administração de um programa baseado na esperança, observam um aumento dos respetivos valores com a referida formação (Pedrotti, Lopez y Krieshok, 2000; Edwards y Lopez, 2000; Bouwkamp y Lopez, 2001; Marques, Lopez y Pais-Ribeiro, 2011; Feldman y Dreher, 2011).

Esta melhoria tende a ocorrer mais concretamente na componente motivacional, por ser mais sensível à intervenção (Marques et al., 2011).

Neste estudo, tal é confirmado no grupo experimental C1, o qual apresenta o aumento nos valores na *agency* logo após terminar a formação. Todavia, no grupo experimental C2, as mudanças são mais evidentes no valor de esperança (*Hope*) em geral e na sua componente *pathways* em particular. Assim, os resultados indicam que, neste grupo, se produziu maiores incrementos na componente cognitiva da esperança.

*Hipótese 2.1: A aplicação do programa aumentará os níveis de **bem-estar** dos participantes.*

Os níveis de bem-estar evoluem de modo diferente em ambos os grupos experimentais, o que nos leva a aceitar esta hipótese. O grupo experimental C1 aumenta principalmente o seu nível de bem-estar material, mantendo-o ao longo da fase de monitorização [pós-formação]. O grupo experimental C2 aumenta o seu nível de bem-estar psicológico subjetivo, no final da formação. Por outro lado, na última medição (seguimento) observou-se um aumento significativo do nível de bem-estar psicológico, em ambos os grupos. Deste modo, os dados sugerem que se produzem mudanças no bem-estar, tal como foi verificado em outras investigações, onde melhorar os níveis de esperança levava ao aumento dos níveis de bem-estar (Irving et al., 2004, Magyar-Moe, 2004, en Werner, 2012); apesar de se verificarem diferenças entre os grupos no tipo de bem-estar em que se produz inicialmente essa melhoria.

Uma das possíveis razões do aumento de bem-estar ter sido mais ténue, apesar do claro aumento dos níveis de esperança (*hope*), poderá residir no facto de que, no momento da medição, não se tenham conseguido concluir os objetivos propostos para os participantes do

programa AHP. Não obstante as atividades levadas a cabo terem em vista a concretização de objetivos académicos, na sua maioria estavam ligados à aprovação nas unidades curriculares, mas nos momentos de medição, realizados antes dos períodos de exames, não se sabia se tinham ou não alcançado os objetivos e se terminavam o processo definido a partir da teoria da esperança. Por outro lado, há que considerar que, quando se concretiza um objetivo e se experiencia uma situação de êxito, são desencadeadas emoções positivas com impacto no bem-estar (Heiman y Shemesh, 2012).

Hipótese 3.1: A aplicação do programa melhorará a autoeficácia nos indivíduos que o realizam.

No presente estudo, podemos confirmar parcialmente esta hipótese, uma vez que apenas no grupo experimental C1 se verificou um aumento significativo dos valores da autoeficácia, sendo mais evidente na fase de monitorização. Neste grupo, tal como já referido, melhoraram os níveis de esperança e mais concretamente o componente *agency*. Estes resultados estão de acordo como os encontrados em estudos prévios que sugerem que a esperança (*hope*) é um bom preditor de autoeficácia (Robinson y Rose, 2010; Bryant y Cvengros, 2004), e ainda mais do componente *agency* (Magaletta y Olivier, 1999; Snyder et al., 2002).

Contudo, o grupo experimental C2 não experimenta o aumento dos valores de autoeficácia, apesar de se verificar um aumento de esperança (*hope*), sendo que tal é verificado sobretudo no componente *pathways*, que não se encontra tão vinculado a esta variável.

A diferença de relação verificada entre a autoeficácia e os componentes da esperança (*hope*) poderá estar relacionada com o facto de cada um deles representar aspetos distintos da concretização de um objetivo. Não obstante a *agency*, como componente motivacional, implicar uma perceção generalizada do futuro, diretamente relacionada com a motivação e crença nas próprias capacidades para conseguir os objetivos, *pathways* é mais específico e situacional, já que requer uma definição precisa de objetivos concretos e o estabelecimento de rotas para conseguir os referidos objetivos. Tal faz com que a *agency* demonstre uma maior associação com a autoeficácia geral, do que a verificada com a variável *pathways* (Bryant y Cvenngros, 2004). Considera-se também a possibilidade de que este último componente possa estar mais associado a perceções diferentes de autoeficácia, em função da área a que o objetivo se dirige.

Hipótesis 4.1: A aplicação do programa irá produzir o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos treinados

Podemos confirmar que a aplicação do programa AHP leva a um aumento da inteligência emocional dos alunos que frequentaram a formação. Tais resultados são mais evidentes na variável *reparação emocional*, sendo mais difusos nas restantes variáveis, *atenção emocional* e *claridade emocional*.

O aumento de valores na *reparação emocional* é concordante com os dados de diversas investigações que demonstram uma maior correlação entre esta variável e a esperança (*hope*) (.460), e uma menor

correlação com a *claridade emocional* (.290) (Vadillo, 2013; Velázquez, 2012).

Hipótese 5.1: A aplicação do programa irá incrementar o otimismo nos indivíduos que realizem a formação

Esta hipótese é parcialmente aceite, já que se verifica o aumento do otimismo, embora apenas num dos grupos que receberam a formação. De facto, verificou-se um aumento dos valores nesta variável no grupo C1, na fase de monitorização, significativamente superior aos encontrados no grupo experimental C2, na fase em que não recebeu formação.

Os dados são concordantes com os encontrados na variável *esperança (hope)*, que mantém uma forte relação com o otimismo (Magaletta y Olivier, 1999; Peterson, 2000; Shorey et al., 2007). Bryant y Cvenegros (2004) estabelecem que o otimismo se correlaciona com os fatores de *esperança, agency e pathways*. No caso do grupo experimental C1, ambos os componentes aumentam os seus níveis no segundo trimestre, mais concretamente depois da fase de monitorização, coincidindo com um aumento significativo do otimismo nesta observação, o que pode estar a suportar esta relação.

Por outro lado, Peterson (2000) afirma que é principalmente o componente *agency* que se relaciona com o otimismo, sendo que o grupo experimental C1 é precisamente o que apresenta uma melhoria significativa no referido componente, enquanto o grupo experimental C2 aumenta principalmente os valores no componente *pathways*. Contudo, devemos ser cautelosos a afirmar esta relação, já que logo no primeiro

trimestre, imediatamente a seguir à formação, se observou, no grupo experimental C1, um aumento no componente *agency*, mas não na variável otimismo.

Estes resultados podem ser indicadores de padrões distintos sugeridos para o otimismo e esperança (*hope*). No caso do otimismo, considera-se que está mais ligado a avaliações cognitivas dos resultados pessoais, enquanto a esperança (*hope*) seria sobre as crenças das próprias capacidades pessoais (Bryant y Cvengros, 2004).

Hipótese 6.1: A aplicação do programa irá produzir o aumento da satisfação com a vida nos indivíduos que realizem a formação.

Esta hipótese é confirmada parcialmente, já que os resultados apontam no sentido de um ligeiro aumento desta variável, após a formação. No caso do grupo experimental C1, este efeito é manifestado mais intensamente depois do período de monitorização. Marques, Lopez y Pais Ribeiro (2011) encontraram dados semelhantes na aplicação de um programa de esperança em estudantes do curso de Educação. Estes autores comprovaram que, para além de melhorar os níveis de esperança, os valores na satisfação com a vida também aumentaram, mantendo-se os resultados 18 meses depois da intervenção.

Assim, estes dados confirmam o possível vínculo entre esperança (*hope*) e a satisfação com a vida, o que foi verificado em diferentes grupos: são exemplos os estudantes de direito (Rand et al., 2011), estudantes do ensino secundário e bacharelato (Valle et al., 2006; Gilman y Huebner, 2006; Gilman et al., 2006), estudantes com dificuldades de

aprendizagem (Heiman y Shesmesh, 2012) e doentes de cancro (Jafari et al., 2010).

Hipótese 7.1: A aplicação do programa irá produzir a diminuição da ansiedade dos participantes.

Esta hipótese apenas é confirmada na ansiedade enquanto traço, mas não no estado de ansiedade, onde não se manifesta qualquer mudança ou efeito no estudo. Contudo, no caso do traço de personalidade, parece produzir-se um efeito significativo entre a primeira observação e a última, em toda a amostra, concluindo-se que no segundo trimestre os valores diminuem significativamente para esta variável.

Redondo, Flores y Martínez-Sinovas (2013) encontraram resultados similares na aplicação de um programa de esperança a pais e mães de filhos com deficiência, onde ambas as dimensões da ansiedade diminuíram, sendo esta diminuição mais evidente na dimensão traço de ansiedade.

Hipótese 8.1: A aplicação do programa irá melhorar o rendimento académico dos alunos que o realizam

Neste caso, apenas se pode confirmar parcialmente a hipótese para as variáveis *rendimento* e *êxito*, já que se observa uma melhoria em ambas, a longo prazo. Ou seja, é evidenciado, no segundo trimestre, um aumento das pontuações no *rendimento* e *êxito* para o grupo experimental C1, que recebeu a formação no primeiro trimestre. Observou-se ainda, para a variável *nota média*, que os efeitos se produzem de maneira diferente entre os que participam neste grupo. Esta

variabilidade, no momento da produção dos efeitos da intervenção, também se observa no grupo experimental C2, logo após finalizar a aplicação do programa AHP e para as variáveis *rendimento* e *êxito*.

Não obter resultados a curto prazo no âmbito académico foi evidenciado anteriormente, noutros estudos, onde também não foram encontrados efeitos a longo prazo (Marques et al., 2011). As causas destes resultados são discutidas na hipótese 8.2, que adiante se apresentam.

Não obstante, podemos concluir, neste ponto, que a Hipótese Geral 1, proposta para este estudo, é confirmada parcialmente, ao verificar que o programa AHP produz claros efeitos na esperança e inteligência emocional, e efeitos mais ligeiros no otimismo, satisfação com a vida, ansiedade e rendimento académico. Contudo, para as variáveis bem-estar e autoeficácia, apesar de se produzirem efeitos ligeiros, estes não são conclusivos.

HIPÓTESE GERAL 2. A aplicação do programa no primeiro trimestre será mais eficaz do que se aplicado no segundo trimestre.









Esta segunda hipótese geral, baseada no estabelecimento do momento temporal mais adequado para a aplicação do programa AHP, é ilustrada através de outras oito hipóteses específicas, resumidas na Tabela LL. Os resultados ajudam a entender como e quando se produzem os efeitos da intervenção, cada vez que se expõem as possíveis causas e motivos da respetiva ocorrência.

É importante destacar que a literatura científica não prestou especial interesse por esta linha de trabalho, o que implica não existir um

amplo corpo teórico com que possamos contrastar os resultados obtidos neste estudo.

Tabela 155.

Resumo das Hipóteses Específicas que configuram a Hipótese Geral 2 do Estudo 1

HIPÓTESE	ACEITAÇÃO		REJEITADO
	Total	Parcial	
2.1 O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre terá uma pontuação significativamente superior na esperança e seus componentes, face ao grupo que a recebe no segundo trimestre.			
2.2 O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre aumentará significativamente os seus níveis de bem-estar , face ao grupo que a recebe no segundo trimestre.			
3.2 O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre terá uma pontuação significativamente maior na autoeficácia , face ao grupo que a recebe no segundo trimestre.			
4.2 O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre melhorará significativamente em inteligência emocional , face ao grupo que a recebe no segundo trimestre.			
5.2 O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre terá valores de otimismo significativamente superiores, em relação ao grupo que a recebe no segundo trimestre.			
6.2 O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre terá valores de satisfação com a vida significativamente superiores do que o grupo que a recebe no segundo trimestre.			
7.2 O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre terá uma pontuação significativamente menor na ansiedade , do que o grupo que a recebe no segundo trimestre.			
8.2 O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre terá um rendimento académico significativamente maior do que o grupo que a recebe no segundo trimestre.			

Hipótese 2.1 : O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre terá uma pontuação significativamente superior na esperança e seus componentes, face ao grupo que a recebe no segundo trimestre

Neste caso, seguindo um critério conservador, devemos rejeitar a hipótese, embora existam indícios que a poderão confirmar parcialmente. Tal como anteriormente referido, os resultados para o grupo experimental C1 mostravam que depois da formação no primeiro trimestre, o valor do

componente *agency* tem um aumento significativo, não obstante existir, no grupo experimental C2, depois da formação no segundo trimestre, um aumento significativo do componente *pathways* e da esperança (*hope*). Em cada um dos grupos, há melhorias dos componentes e isto faz com que no segundo trimestre, quando se analisa a amostra global, apareçam mudanças positivas significativas tanto na esperança (*hope*), como em cada um dos seus componentes. Estes resultados podem ser devidos quer ao aumento que se produz em cada um dos grupos em separado, quer porque ao aumentar a dimensão da amostra a nível estatístico, é mais provável obter resultados.

Assim, é muito difícil determinar qual o momento temporal mais adequado para a formação em esperança, embora existam indícios para aceitar que no primeiro trimestre, dada a melhoria no componente motivacional (*agency*), se mantenha na fase de monitorização. Resultados similares foram obtidos por Marques et al. (2011), que observaram a manutenção das melhorias neste componente, até dezoito meses após a intervenção.

No tocante às causas da evolução diferenciada de cada um dos componentes em cada um dos grupos experimentais, as possíveis hipóteses apontam que o procedimento faça com que se produza uma seleção natural, testando a motivação dos alunos. Isto é, no primeiro trimestre são realizadas as inscrições para participar no estudo. Os alunos do grupo experimental C1 têm a recompensa a curto prazo, ou seja, na semana de inscrição já começa a formação em esperança. Contudo, os que participam no grupo experimental C2 terão de esperar até ao

segundo trimestre para receber a formação, o que implica que aqueles que não tinham uma elevada motivação, não esperam a recompensa a longo prazo, abandonando antes, sendo que os que participam já terão demonstrado ter uma motivação desenvolvida, pelo que será natural que a componente cognitiva seja mais sensível à intervenção e mostre uma maior melhoria motivacional.

Hipótese 2.2: O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre aumentará significativamente os seus níveis de bem-estar, face ao grupo que a recebe no segundo trimestre.

A presente hipótese é confirmada parcialmente, já que os dados mostram claramente que quem recebe a formação no primeiro trimestre experimenta um aumento significativo na variável bem-estar material, depois da formação, mantendo-se as referidas mudanças depois da fase de monitorização, no segundo trimestre. Neste período observa-se ainda uma mudança no bem-estar psicológico subjetivo, ao analisar toda a amostra no seu conjunto.

Bermúdez, Teva y Sánchez (2003) manifestam que as pessoas com maior índice de bem-estar material num momento determinado, não apresentam a necessidade de obter uma recompensa imediata, pelo que disfrutarão da atividade laboral diária e se ficarão em metas a curto prazo, orientadas para o alcance de objetivos propostos, o que indica que são pessoas responsáveis, entendendo-se a responsabilidade como um constructo que não só inclui a ação, mas também que se refere à planificação de ações orientadas para a realização de objetivos a longo prazo. Tal sugere que o bem-estar material está relacionado com a

esperança (*hope*), pelo que conseguir estes resultados no primeiro trimestre é um bom indicador de que o programa funciona neste momento temporal, mantendo ou aumentando o seu efeito durante a fase de monitorização. Mais, se tivermos em conta algumas investigações, um elevado bem-estar material é um bom preditor de um elevado bem-estar psicológico (Garaigordobil, Aliri y Fontaneda, 2009).

No tocante à aplicação do programa AHP no segundo trimestre, verifica-se que o grupo experimental C2 experimenta uma melhoria significativa na variável bem-estar psicológico subjetivo e, como já se indicou anteriormente, esta variável potencia o sentimento de felicidade, mas apenas quando associada ao afeto positivo e não na possibilidade de levar a cabo o estabelecimento e realização de metas.

A diferença entre um grupo e outro pode ser precisamente o momento temporal em que se desenvolve a formação. Ao terminar o primeiro trimestre, os alunos têm noção de que se encontram a meio do curso académico, e centram-se mais em coisas materiais que pessoais, logo na realização de objetivos para o período académico seguinte. Contudo, ao terminar o segundo trimestre, as sensações na hora de conseguir atingir as metas académicas são mais vinculadas a recompensas que têm a ver com as férias, o descanso e o desfrute, pelo que é mais lógico que aumentem os sentimentos de felicidade relacionados com estímulos positivos.

Deste modo, apesar da aplicação do programa no segundo trimestre implicar efeitos positivos no bem-estar psicológico, não são tão amplos como os obtidos ao aplicá-lo no primeiro trimestre.

Hipótese 3.2: O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre terá uma pontuação significativamente maior na autoeficácia, face ao grupo que a recebe no segundo trimestre.

Os resultados permitem confirmar esta hipótese, já que o grupo experimental C1, que realiza o programa AHP no primeiro trimestre, melhora significativamente os seus valores em autoeficácia, apesar de não ser imediato, observando-se apenas depois da fase de monitorização. Assim, os efeitos da formação são produzidos a longo prazo. No caso do grupo experimental C2, a autoeficácia também não aumenta depois da aplicação do programa, isto é, não se obtêm resultados a curto prazo.

As causas para estes efeitos a longo prazo podem dever-se à expectativa de eficácia (Bandura, 1977). Estes sentimentos de confiança sobre as próprias capacidades formam-se muitas vezes através das experiências passadas de sucesso. Neste caso, os alunos do grupo experimental C1 conseguem-nos nos resultados obtidos na avaliação do primeiro trimestre em Janeiro, de onde interpretam, a partir das qualificações alcançadas, se a aplicação do que foi aprendido lhes foi útil ou não. As medições depois da formação no programa AHP realizaram-se antes de obter as referidas qualificações, portanto, quando ainda não se tinham estabelecido as *expectativas de eficácia*, sendo que apenas o interpretariam através do segundo componente da autoeficácia, que são as *expectativas de resultado* (Bandura, 1977), não sendo suficiente para melhorar esta variável. Na fase de monitorização, os alunos tiveram a oportunidade de poder formar essas *expectativas de eficácia*, refletindo-se no valor total da autoeficácia nesta última medição.

Em conclusão, se os efeitos na autoeficácia se observam a longo prazo, será mais eficaz realizar o programa no primeiro trimestre para que se manifestem melhorias ao longo do curso académico.

Hipótese 4.2: O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre melhorará significativamente em inteligência emocional, face ao grupo que a recebe no segundo trimestre.

Confirma-se parcialmente que é mais eficaz aplicar o programa AHP no primeiro trimestre que no segundo. Especificamente para a variável *reparação emocional*, onde se observa um maior desenvolvimento desta variável a longo prazo no grupo que realizou a formação no primeiro trimestre. Em relação à variável *atenção emocional*, os dados apontam que o grupo experimental C1 experimentou um aumento dos seus níveis depois da formação, apesar de tal não se verificar no grupo experimental C2. No tocante à variável *clareza emocional*, observa-se que no segundo trimestre há um ligeiro aumento dos seus níveis para toda a amostra no seu conjunto.

Estes resultados tão díspares podem estar relacionados com a evolução da variável *esperança (hope)*, tal como explicado anteriormente, uma vez que dos três componentes, se estabeleceu a existência de uma clara correlação entre a *esperança (hope)* e a variável *reparação emocional* (Vadillo, 2013), e que até ao segundo trimestre não se experimenta um aumento na variável *esperança (hope)* por parte dos participantes no estudo. É natural que também não apareçam efeitos na variável *reparação emocional* até este momento determinado.

Hipótese 5.2: O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre terá valores de otimismo significativamente superiores, em relação ao grupo que a recebe no segundo trimestre.

Esta hipótese é confirmada, já que o grupo que recebe a formação no primeiro trimestre experimenta níveis superiores de otimismo, pese embora estes apenas se manifestem a longo prazo, depois da fase de monitorização. Assim, o efeito desta variável aparece a longo prazo.

O facto dos efeitos não aparecerem imediatamente, mas sim depois da fase de monitorização, pode prender-se com a relação existente entre a variável e os componentes da esperança, *pathways* e *agency* (Magaletta y Oliver, 1999; Shorey et al., 2007), já que é precisamente no segundo trimestre que, no grupo experimental C1, as pontuações nestes componentes aumentam, tal como acontece no otimismo.

Hipótese 6.2: O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre terá valores de satisfação com a vida significativamente superiores do que o grupo que a recebe no segundo trimestre.

Confirma-se a hipótese, já que o grupo experimental C1, que recebe a formação no primeiro trimestre, aumenta os seus níveis de satisfação com a vida, logo ao finalizá-lo e esses níveis não só se mantêm, como aumentam durante a fase de monitorização, no segundo trimestre, tal como acontece em outras intervenções cujos efeitos perduram nos 18 meses seguintes (Marques et al., 2011).

Torna-se contraditório que esses efeitos não se manifestem de forma imediata no grupo experimental C2, o que se pode dever a que neste grupo o componente de esperança (*hope*) o que mais se desenvolve é o cognitivo (*pathways*), apesar de que no grupo experimental C1 é o motivacional (*agency*). Refletindo sobre a definição deste constructo, que implica que a satisfação com a vida seja a avaliação global que a pessoa faz da sua vida, comparando o que conseguiu até então, os seus sucessos, com o que esperava obter, as suas expectativas (Diener et al., 1985), pode-se interpretar que o componente motivacional poderia ter uma maior influência na avaliação realizada.

Hipótese 7.2: O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre terá uma pontuação significativamente menor na ansiedade, do que o grupo que a recebe no segundo trimestre.

A presente hipótese é rejeitada, já que os dados não permitem diferenciar qual é o trimestre mais adequado para levar a cabo a formação em esperança (*hope*), já que se verifica que a ansiedade traço diminui ao longo do curso académico, sendo significativa esta diminuição no segundo trimestre.

Considera-se que a ansiedade se ativa quando o estudante considera que as suas capacidades intelectuais e motivacionais serão excedidas pelas exigências de uma situação de realização altamente valorizada (Pekrun, 2006). O facto de possuir uma esperança elevada vai diminuir a probabilidade de que se manifestem valores altos em ansiedade, já que esta atua como regulador de ansiedade, ao centrar os

pensamentos nas expectativas positivas de futuro (Feldman y Snyder, 2005).

O facto de no presente estudo os dois grupos manifestarem uma diminuição da ansiedade, no segundo trimestre, pode ser devido a que logo neste momento temporal ambos mostrem valores altos de esperança, ou que essas expectativas positivas de futuro sejam criadas porque se aproxima o fim do curso académico, levando a esses estímulos positivos relacionados com as férias. Todavia, considerando que a medição se realiza imediatamente antes da época de exames, momento em que se podem observar índices elevados de ansiedade (Onwuegbuzie y Daley, 1996), esta última hipótese seria menos provável.

Hipótese 8.2: O grupo que recebe a formação no primeiro trimestre terá um rendimento académico significativamente maior do que o grupo que a recebe no segundo trimestre

De acordo com o anteriormente exposto na Hipótese 8.1, a presente hipótese é aceite parcialmente, já que o grupo que recebe a formação no primeiro trimestre manifesta um aumento significativo nas variáveis *rendimento* e *êxito* a longo prazo, isto é, no segundo trimestre, depois da fase de monitorização. Estes resultados podem estar relacionados com os obtidos na variável esperança (*hope*), tal como já foi expresso repetidamente para as variáveis cujas mudanças se manifestam através do tempo, já que é precisamente neste segundo trimestre que a esperança (*hope*) apresenta um aumento significativo dos seus níveis para o grupo que recebeu a formação no primeiro trimestre, e o mesmo sucede com as variáveis *rendimento académico* e *êxito*. Tal poderá confirmar a

correlação estabelecida entre esperança e *rendimento académico* (Snyder, Cheavens y Michael, 1999).

Por outro lado, os dados apontam para a existência de uma melhoria provável dentro do rendimento académico nas variáveis que apontam para a quantidade (*rendimento e êxito*) mais do que para a qualidade do rendimento (*classificação média e nota média*). Uma possível interpretação estaria ligada ao componente da esperança *pathways*, já que é indispensável dispor de estratégias e caminhos para conseguir os objetivos (Irving, Snyder y Crowson, 1998). Contudo, outros investigadores constataram que o componente motivacional representado pela *agency* é mais importante para a adaptação no momento de atingir objetivos, do que ser capaz de identificar os caminhos específicos (Cramer y Dyrkacz, 1998).

Os dados deste estudo, em princípio, poderiam apoiar esta última interpretação, já que o grupo experimental C1 experimenta valores superiores em *agency* ao finalizar a formação no primeiro trimestre. Não obstante, até ao segundo trimestre não se observa um maior rendimento académico, pelo que a partir dos dados deste estudo só se poderia corroborar a relação entre esperança (*hope*) e o rendimento académico, ainda que esta última variável se possa especificar que é mais ao nível da quantidade do que da qualidade desse rendimento.

Em resumo, a Hipótese Geral 2 deste estudo pretende determinar qual o trimestre mais indicado para realizar a formação no programa AHP, estabelecendo que o primeiro trimestre seria melhor. Esta hipótese confirma-se claramente para as variáveis autoeficácia, otimismo e satisfação com a vida, e um pouco menos para o bem-estar, inteligência

emocional e rendimento acadêmico. No caso das variáveis esperança (*hope*) e ansiedade, os dados não permitem discernir qual o momento mais adequado para levar a cabo a intervenção, porque em ambos os trimestres se experimentam efeitos interessantes.

1.2. Estudo 2 com os alunos do 1º ano

O Estudo 2 levanta uma única hipótese geral formada por oito hipóteses específicas (tabela MM), a partir das quais se leva a cabo a discussão que se expõe na continuação.

HIPÓTESE GERAL: O programa “Academic Hope Program” será mais eficaz na melhoria do rendimento acadêmico e do bem-estar psicológico dos alunos universitários no grupo formado, *versus* o grupo controlo que recebe uma intervenção placebo.

Tabela 156.

Resumo das Hipóteses Específicas que configuram a Hipótese Geral do Estudo 2

HIPÓTESE	ACEITAÇÃO		REJEITADO
	Total	Parcial	
1. A esperança aumentará no grupo experimental face ao grupo controlo.			✗
2. O bem-estar aumentará no grupo experimental face ao grupo controlo.		✓	
3. A autoeficácia melhorará no grupo experimental face ao grupo controlo.			✗
4. A inteligência emocional será mais desenvolvida no grupo experimental face ao grupo controlo.			✗
5. O otimismo crescerá mais no grupo experimental face ao grupo controlo.			✗
6. A satisfação com a vida aumentará no grupo experimental face ao grupo controlo.	✓		
7. A ansiedade diminuirá no grupo experimental face ao grupo controlo.	✓		
8. O rendimento académico melhorará mais no grupo experimental face ao grupo controlo.			✗

Hipótese 1: A esperança aumentará no grupo experimental face ao grupo controle

Nesta primeira hipótese, os dados apontam para a rejeição, já que não se encontraram efeitos significativos em nenhum dos seus componentes, nem na esperança (*hope*) em geral. Estes resultados contrariam os encontrados no Estudo 1, e em muitas outras investigações que testaram programas de esperança, em que sempre houve produção de melhorias na esperança (*hope*) ou de algum dos seus componentes (Pedrotti et al., 2000; Edwards y Lopez, 2000; Bouwkamp y Lopez, 2001; Marques et al., 2011; Feldman y Dreher, 2011).

Não obstante, revela um padrão encontrado em algumas intervenções de esperança (Redondo et al., 2013), onde os participantes obtêm pontuações mais elevadas no pré-teste desta variável, e depois da formação, quando são mais conscientes do que é e implica a esperança. Ao realizar o pós-teste são mais críticos com as respostas que emitem. Neste caso, pese embora o grupo experimental mostrasse uma pontuação mais elevada que o grupo controle, ambas eram elevadas na pontuação de partida e diminuía depois da intervenção.

Temos ainda de ter em conta que neste estudo os alunos estão no primeiro ano e não têm interiorizado o estabelecimento de objetivos. Até agora na etapa do secundário e bacharelato, os objetivos são impostos e essa forma de trabalho é mantida ainda nos primeiros meses de universidade.

Hipótese 2: O bem-estar aumentará no grupo experimental face ao grupo controle

Neste caso confirma-se parcialmente a hipótese. O grupo experimental obtém melhores pontuações na variável bem-estar psicológico subjetivo do que o grupo controle, resultados que não se observam na variável bem-estar material. Contudo, em todas as medições realizadas, ambas as escalas apresentam valores superiores aos encontrados em outros estudos com universitários do primeiro ano (Cornejo y Lucero, 2005).

Os dados obtidos estão em consonância com os encontrados no estudo precedente, com o grupo que recebeu a formação também no segundo trimestre, onde observamos como também melhoraram esses sentimentos de felicidade.

Em relação às seguintes hipóteses:

Hipótese 3: A autoeficácia melhorará no grupo experimental face ao grupo controle.

Hipótese 4: A inteligência emocional será mais desenvolvida no grupo experimental face ao grupo controle.

Hipótese 5: O otimismo crescerá mais no grupo experimental face ao grupo controle.

Os resultados indicam que se deve rejeitar. Contudo, depois da discussão do Estudo 1, onde se defende que se podem encontrar alguns efeitos nestas variáveis, estes seriam a longo prazo, estando a ausência de mudanças logo após a formação dentro do esperado.

No tocante à autoeficácia, os dados indicam que o grupo experimental apresenta valores maiores que o grupo controlo. Tal ocorre antes e depois da formação, e não se produzem efeitos diferenciais depois da aplicação do programa AHP, pelo que não se mostra relevante.

Enquanto ao nível da inteligência emocional, a diferença no primeiro estudo se dá concretamente na variável *reparação de emoções*, que neste estudo melhorou com a aplicação do programa, embora não na aplicação intermédia, mas apenas na de seguimento, neste estudo não se verifica qualquer melhoria. Uma possível explicação, desta diferença entre os estudos, é que neste último não há medida de seguimento e, portanto, não decorre tempo suficiente para poder apreciar eventuais mudanças, como ocorria no primeiro estudo.

Uma tentativa de explicação, sobre o motivo da necessidade de mais tempo entre a aplicação do programa e a melhoria desta variável, poderá ser que o aumento da atenção e experiência de emoções positivas, derivadas de uma intervenção deste tipo, pode estar a incidir na perceção da respetiva gestão de emoções. Tal deve-se a que as emoções positivas geram uma tendência para agir não específica e pouco definida (Fredrickson y Levenson, 1998; Fredrickson, 2001), pelo que é necessário dispor de um período de adaptação, que permita diminuir a intensidade das referidas emoções positivas, para que as aprendizagens realizadas possam desenvolver-se adequadamente.

Sobre o otimismo, deve-se assinalar que aparecem diferenças nos efeitos que o programa tem nos participantes no grupo experimental nesta variável, isto é, determinados alunos experimentam um ligeiro aumento nos valores de otimismo.

Tal pode dever-se às diferentes formas de interiorizar as aprendizagens entre os indivíduos, que se associa ao processo de maturidade que os alunos têm a nível pessoal, para além dos alunos do primeiro ano nesta etapa temporal desenvolverem em diferentes tempos a adaptação e evolução pessoal.

Hipótese 6: A satisfação com a vida aumentará no grupo experimental face ao grupo controlo.

A presente hipótese é confirmada pelos dados, que indicam que se produz uma melhoria na satisfação com a vida no grupo experimental, tal como acontece em outras intervenções (Marques et al., 2011) e no grupo experimental C1 do Estudo 1, anteriormente descrito.

No caso dos alunos do primeiro ano, é provável que a intervenção estimule uma maior atenção à perceção das emoções positivas, o que tem repercussões na sensibilidade para perceber a sua vida de forma mais benevolente, produzindo um aumento no seu nível de felicidade e logo na satisfação.

Hipótese 7: A ansiedade diminuirá no grupo experimental face ao grupo controlo.

Confirma-se esta hipótese nas duas variáveis que a configuram: estado de ansiedade e traço de ansiedade. Na primeira verifica-se que é o grupo controlo que aumenta os seus valores nesta variável, algo habitual nos estudantes antes do período de exames, sendo que é estimado que a

maior parte, cerca de 80% dos alunos universitários, experimenta níveis de ansiedade incómodos (Onwuegbuzie y Wilson, 2003).

O facto do grupo experimental manter os seus níveis de ansiedade, e não os aumente neste período, supõe um grande avanço, sobretudo se tivermos em conta que se tratam de alunos de primeiro ano, em que a maioria das situações que experimentam na universidade são novas, pelo que os níveis de ansiedade seriam ainda mais elevados.

Ainda sobre este resultado, é de acrescentar que o grupo experimental na variável traço de ansiedade apresenta uma diminuição significativa, apesar de no grupo controlo aparecer um aumento nos valores desta variável depois da intervenção. Este dado poderia ser indicador de pessoas com esperança (*hope*) elevada, uma vez que se observa que estas pessoas experimentam menos ansiedade e, em concreto, uma menor ansiedade nos momentos prévios aos exames (Snyder, 1999).

Hipótese 8: O rendimento académico melhorará mais no grupo experimental face ao grupo controlo.

Esta última hipótese também é rejeitada, uma vez que, ainda que se produza um decréscimo nos níveis das variáveis *rendimento*, *êxito* e *nota média* para toda a amostra, e este decréscimo seja significativo no grupo controlo, não se pode afirmar que exista uma melhoria no grupo experimental. Como já referido, outras investigações também têm vindo a manifestar que depois de uma formação em esperança não se observam melhorias no campo académico (Marques et al., 2011). Por outro lado,

baseando-nos nos resultados do Estudo 1, estas melhorias podem obter-se a longo prazo, logo quando se produza um desenvolvimento da variável esperança (*hope*) naqueles que participaram na formação. Assim, os dados estão dentro do esperado.

2. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

2.1. Conclusões

Uma vez expostos e interpretados os dados obtidos em ambos os estudos, retiram-se as seguintes conclusões:

- A teoria da esperança de Snyder concentra as características necessárias para ser a base de um programa destinado a melhorar a esperança, o bem-estar, o desenvolvimento pessoal e o rendimento académico;
- A aplicação deste programa específico, baseado na teoria da esperança de Snyder e denominado *Academic Hope Program* (AHP), produz efeitos diversos nas variáveis medidas, numa amostra de universitários.
- O programa AHP produz um aumento da variável de esperança (*hope*) e seus componentes, *pathways* e *agency*, ainda que esse efeito não apareça claramente depois da realização da formação, sendo que se produz num primeiro momento de forma desigual nas distintas variáveis, embora com o passar do tempo esses efeitos amadureçam, observando-se um aumento mais nítido em todos eles.

- O programa AHP atua de forma diferente sobre o bem-estar, segundo o momento temporal em que se aplica. Os alunos que recebem a formação no primeiro trimestre experimentam uma melhoria no seu bem-estar material, embora aqueles que o alcançam no segundo trimestre, seja no bem-estar psicológico subjetivo.
- O programa AHP tem um efeito sobre a variável autoeficácia a longo prazo, encontrando-se um aumento dos valores desta ao longo do tempo.
- O programa AHP, em relação à inteligência emocional, apenas produz um efeito a longo prazo na variável *reparação emocional*.
- O programa AHP atua sobre o otimismo, aumentando os seus níveis a longo prazo.
- O programa AHP é claramente eficaz na satisfação com a vida, já que aumenta os níveis desta variável ao finalizar a formação e os mantém ao longo do tempo.
- O programa AHP atua sobre a ansiedade, reduzindo os seus níveis na variável traço de ansiedade para todos os alunos, tanto do 1º como dos 2º, 3º e 4º anos. Além disso, no caso dos alunos do primeiro ano, mantém os níveis da variável estado de ansiedade, fazendo com que não aumentem no período de exames. Estes efeitos aparecem a curto prazo para os alunos do primeiro ano e a longo prazo para os alunos dos outros anos.
- O programa AHP, em relação ao rendimento académico, contribui para melhorar a longo prazo as variáveis *rendimento* e *êxito*.

- Considera-se que o primeiro trimestre é o momento mais adequado para aplicar o programa AHP, já que existem diferentes variáveis que experimentam efeitos a longo prazo.
- Os alunos que participam em ambos os estudos mostram-se satisfeitos ao finalizar o programa e recomendariam a outros colegas.
- Destaca-se a necessidade de trabalhar variáveis relacionadas com o bem-estar e desenvolvimento pessoal neste nível académico, fortemente influenciado por fatores socio-emocionais.

2.2. Limitações do estudo

A limitação que mais se destaca nesta investigação está relacionada com a **amostra**, a dois níveis:

O primeiro nível tem a ver com a pouca representatividade a nível universitário, que a amostra oferece. Participam estudantes de uma única faculdade cujas áreas de estudo estão ligadas à educação e à área social, o que faz com que estejam mais sensibilizados para os temas trabalhados, além de dificultar a generalização dos resultados obtidos a outras áreas de estudo.

O segundo nível parte do carácter voluntário na participação no estudo. Os alunos universitários colaboram de forma voluntária, o que faz com que se produza uma seleção natural, combinando nos participantes uma série de características que estabelecem um determinado perfil. No âmbito académico, aquelas pessoas que se oferecem para colaborar têm um percurso muito bom, o que limita a margem de melhoria do seu rendimento académico e, ao tratar-se de um programa que tem por

finalidade aumentá-lo, os efeitos que se produzem têm um raio mais reduzido de atuação, algo que não aconteceria se trabalhássemos com uma amostra representativa de todos os níveis de rendimento académico.

Por outro lado, a nível pessoal, o carácter voluntário dos que participam confere-lhes certas qualidades que facilitam o desenvolvimento das diferentes atividades propostas. São estudantes mais comprometidos, pelo que aumenta a probabilidade de que cumpram com o estabelecido. Dispõem de uma mente aberta, pelo que são mais recetivos ao novo ou alternativo. Têm ilusão e curiosidade, pelo que estão predispostos a tudo o que se lhes propõe.

Contudo, contam com um maior número de experiências em formações e *workshops*, pelo que são mais críticos com o que é apresentado. A maioria acumula os estudos universitários ou com trabalho ou com outras atividades extracurriculares, pelo que são mais exigentes. Não se satisfazem com qualquer coisa, já que querem aproveitar o seu tempo tanto a nível pessoal como profissional.

Assim, se no início são os candidatos ideais porque são acessíveis e abertos, com o passar do tempo a sua motivação decresce, pelo que é necessário manter os seus níveis, levando novidades e estratégias em que vejam resultados a curto prazo.

A seguinte tem a ver com as limitações que os dados obtidos apresentam, já que os **resultados não são conclusivos**, ao tratar-se de um estudo aplicado que pode ser influenciado por múltiplas variáveis, pelo

que é necessário levar a cabo mais estudos complementares que permitam confirmar os efeitos encontrados.

Outra limitação deste trabalho está ligada a **quando e onde se aplicou o programa**, já que se fez fora do horário académico, o que dificultava a sua adesão ao mesmo. Os alunos assistiam às aulas habituais, em alguns casos antes e em outros depois, e prolongavam a sua jornada académica para frequentar a formação. Isto, juntando ao facto de que tal era feito na mesma faculdade em que estudavam, o que fazia com que em muitos casos o assumissem como mais uma unidade curricular, levando a acumular cansaço a nível físico e mental, que poderia influenciar a intervenção realizada.

Em relação ao programa, outra possível limitação estaria no **desconhecimento do impacto das atividades de boas-vindas e de despedida** na aprendizagem e desenvolvimento da esperança, já que, apesar de estas se introduzirem com o objetivo de criar um ambiente de confiança entre os que integravam os grupos para poder trabalhar temas mais pessoais, é certo que ao aumentar o número e intensidade de emoções positivas, poder-se-ia estar a influenciar a assimilação dos conteúdos específicos da esperança.

O último bloco de limitações está relacionado com as **variáveis estudadas e as medições realizadas**. Foi necessário reduzir o número de variáveis a medir para evitar saturar os participantes nas diferentes avaliações, o que fez com que não se pudesse analisar outros constructos que também poderiam estar implicados, como por exemplo, a autoestima, a resolução de conflitos, o clima social e o *engagement*.

Quanto ao momento em que se fizeram as medições O2 e O3, precisamente antes do período de exames, e portanto, sem se conhecer se se cumpria a maioria dos objetivos estabelecidos pelos que participaram no programa, poderia reduzir, nos dados de algumas variáveis, o impacto alcançado pelo programa AHP, por não se ter completado o processo desenvolvido para trabalhar a esperança.

Ainda, poderia ter sido interessante medir, no grupo experimental C2 do primeiro estudo, e no grupo experimental e controlo do segundo estudo, depois de uma fase de monitorização, o que permitiria contrastar com os efeitos a longo prazo produzidos nas variáveis estudadas no grupo experimental C1 do Estudo 1.

2.3. Linhas de investigação futuras

De acordo com as conclusões e limitações deste estudo, anteriormente expostas, consideram-se os contributos obtidos nesta investigação e linhas futuras que o trabalho oferece.

2.3.1. Contributos da investigação

Os contributos do presente trabalho podem dividir-se em teóricas e práticas.

Contributos teóricos. A nível teórico, foi evidenciado:

- O valor da teoria da esperança, como teoria cognitivo-motivacional para o estabelecimento e realização de objetivos, neste caso, no âmbito académico.

- A importância que têm as variáveis relacionadas com o bem-estar e o desenvolvimento pessoal sobre o rendimento académico.
- A transcendência do componente afetivo dentro da motivação académica.
- Uma recompilação dos principais programas, baseados na teoria da esperança, aplicados à educação.

Contributos práticos. A nível prático, a contribuição passou por:

- Criação de um programa baseado na teoria da esperança para melhorar o rendimento académico dos alunos universitários.
- O estabelecimento do momento temporal mais apropriado, dentro do calendário académico universitário, para levar a cabo uma intervenção que tenha como objetivo desenvolver forças pessoais e/ou bem-estar.
- O interesse demonstrado pelos alunos universitários na sua formação e sua capacidade de compromisso nas diferentes intervenções que têm como base o desenvolvimento pessoal.
- A necessidade de integrar, no âmbito académico, a cultura do estabelecimento de objetivos.

2.3.2. Futuras linhas de investigação

A criação do programa e sua validação são fonte de inspiração para futuras linhas de investigação.

A primeira é **ampliar a amostra**, sendo mais representativa de todos os alunos universitários e suas diferentes áreas de estudo. É interessante

conhecer como estudantes de diferentes áreas de conhecimento reagem a uma formação em esperança, e poder estabelecer se existem diferenças entre os perfis das diferentes especializações.

A segunda linha seria destinada a investigar os possíveis **efeitos a longo prazo** do programa, estabelecendo uma monitorização dos grupos intervencionados para poder analisar se os efeitos a curto prazo se mantêm no tempo e se os de a longo prazo aparecem em todas as situações estudadas.

A terceira linha de investigação futura é dirigir a intervenção a **outros grupos**, onde o estabelecimento de objetivos seja uma parte essencial do seu desenvolvimento. Este é o caso dos alunos de doutoramento, em que é preciso estabelecer metas, criar caminhos para alcançá-las e manter a motivação e gerir emoções que se experimentam, sendo parte essencial do processo de aprendizagem. Assim, um programa baseado na formação de esperança é adequado na perfeição para realizar de forma mais eficaz este tipo de estudos.

A quarta linha está relacionada com **o programa** em si. Por um lado, com a possibilidade de reduzir em tempo a sua aplicação, isto é, comprovar se tem a mesma eficácia realizar a formação de forma intensiva (por exemplo, introduzindo as oito sessões em duas semanas consecutivas), face à formação atual (estabelecida uma sessão semanal ao longo de dois meses). Por outro lado, com o facto de poder investigar se as atividades de boas-vindas e de despedida, introduzidas com o fim de criar um clima de confiança embora aumentem o número e intensidade de emoções positivas, poderia estar a influenciar o processo de

aprendizagem da esperança e retardando ou impedindo os efeitos produzidos pelo programa.

A quinta e última consiste em adaptar o programa e introduzi-lo **dentro da docência** de uma unidade curricular estabelecida dentro de um plano de estudos, no primeiro trimestre do curso, com o fim de praticar com objetivos que sejam específicos e realistas. A seu tempo, os alunos integrariam-no dentro do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, o estudo apresentado oferece alguns contributos para a psicologia positiva, e em concreto, para a educação positiva, embora deixe em aberto caminhos para continuar a avançar e aprofundar dentro desta área de conhecimento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology, 23*(3), 287-294.
- Alarcon, G. M., Bowling, N. A., & Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences, 54*, 821-827.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2009). Positive and negative affect among mothers of children with intellectual disabilities. *The British Journal of Development Disabilities, 55*(109), 109-127.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology, 84*(3), 261-271.
- Ames, C., & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 535-556.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology, 80*(3), 260-267.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., & del Mar Salvador, M. (2010). Programa "aulas felices", Psicología positiva aplicada a la educación, SATI. Publicado en <http://catedu.es/psicologiapositiva/aulas%20felices.Pdf>. (Octubre 2010)
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., & Salvador, M. D. M. (2010). Programa "Aulas Felices": Psicología Positiva aplicada a la educación. *Revista del museo pedagógico de Aragón, 3*, 55-57.
- Arnau, J. (1995). Diseños longitudinales aplicados a las ciencias sociales y del comportamiento. México, D.F.: Editorial Limusa.

- Arnau, R. C., Rosen, D. H., Finch, J. F., Rhudy, J. L., & Fortunato, V. J. (2007). Longitudinal effects of hope on depression and anxiety: A latent variable analysis. *Journal of personality, 75*(1), 43-64.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema, 12*(2), 314-319.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review, 64*(6p1), 359-372.
- Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation. Princentonn, NJ: Van Nostrand.
- Augusto, J. M., Aguilar-Luzón, M. D. C., & Salguero, M. F. (2008). El papel de la IEP y del optimismo/pesimismo disposicional en la resolución de problemas sociales: un estudio con alumnos de trabajo social. *Electronic journal of research in educational psychology, 6*(15), 363-382.
- Avia, M. D. (2006). La Psicología positiva y la moda de la «soft psychology». *Clínica y Salud, 17*(3), 239-244.
- Bacete, F J.G., y Betoret, F.D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción, 1*(11), 55-65.
- Baessler, J. & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés, 2*(1), 1-8.
- Bailey, T. C., & Snyder, C. R. (2007). Satisfaction with life and hope: A look at age and marital status. *The Psychological Record, 57*(2), 233-240.
- Bailey, T. C., Eng, W., Frisch, M. B., & Snyder, C. R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 2*(3), 168-175.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist, 37*(2), 122-147.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Baylis, N. (2004). Teaching Positive Psychology. En Linley, P. A., & Joseph, S. (Eds.). *Positive psychology in practice* (pp. 210-217). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bear, G. G. (2009). The positive in positive models of discipline. En Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (Eds.). *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 305-321). New York: Routledge.
- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Biswas-Diener, R. (2008). *Invitation to Positive Psychology: Research and tools for the professional*. United Kingdom: Robert Biswas-Diener.
- Brouwer, D., Meijer, R. R., Weekers, A. M., & Baneke, J. J. (2008). On the dimensionality of the Dispositional Hope Scale. *Psychological Assessment*, 20(3), 310-315.
- Bryant, F. B., & Cvengros, J. A. (2004). Distinguishing hope and optimism: Two sides of a coin, or two separate coins?. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(2), 273-302.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, P.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.

- Cabañero, M. J., Richart, M., Cabrero, J., Orts, M. I., Reig, A., & Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, *16*(3), 448-455.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally. [Traducción española (1980). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu].
- Carr, A. (2011). *Positive psychology: the science of happiness and human strengths* (2ª Ed.). New York: Routledge.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, *30*(7), 879-889.
- Castejón, J. L., Cantero, M. P., & Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic journal of research in educational psychology*, *6*(15), 339-362.
- Casuso Holgado, M. J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud*. Tesis doctoral de la Universidad de Málaga.
- Cecilia, E. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. *American psychology*, *33*(4), 1-30.
- Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Woodward, J. T., & Snyder, C. R. (2006). Hope in cognitive psychotherapies: On working with client strengths. *Journal of cognitive Psychotherapy*, *20*(2), 135-145.
- Chen, H., & Chen, J. (2008). Structural equation modeling: Hope, coping styles and emotions of impoverished undergraduates. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, *16*(4), 392-394.
- Chico Librán, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, *14*(3), 544-550.

- Ciarrochi, J., Heaven, P. C., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality, 41*(6), 1161-1178.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas, 1*(2), 183-194.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cornejo, M., & Lucero, M. C. (2006). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en humanidades, 12*(12), 143-153.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Row.
- Cuetos, A. M. (2003). *Programa de desarrollo del SH en estudiantes universitarios: diseño y validación experimental*. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid. Trabajo de Investigación Predoctoral, dirigido por J.M. Román.
- Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of educational psychology, 72*(1), 16-20.
- Curran, K., & Reivich, K. (2011). Goal Setting and Hope. *National Association of School Psychologists. Communique, 39*(7), 44-45.
- Delgado, A.R. y Prieto, G. (1997). *Introducción a los métodos de investigación de la psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment, 49*(1), 71-75.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies, 1*(1), 41-78.

- Díez, R. (2005). *Programa de desarrollo del SH en personas mayores del ámbito rural: diseño y validación experimental*. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid. Trabajo de Investigación Predoctoral, dirigido por J.M. Román.
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5-12.
- Espada, J., González, M., Orgilés, M., Carballo, J., & Piqueras, J. (2012). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 355-370.
- Extremera, N., Durán, M. A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, (342), 239-256.
- Feather, N. T. (1982). *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc Incorporated.
- Feldman, D. B., & Dreher, D. E. (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college students. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 745-759.
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 401-421.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacon-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.

- Fernández Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 85-108.
- Fernández, A.G. (2005). Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernandez-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11(2), 101-122.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.
- Fernández-Castillo, A. (2009). Ansiedad durante pruebas de evaluación académica: influencia de la cantidad de sueño y la agresividad. *Salud mental*, 32(6), 479-486.
- Ferrando, P.J., Chico, E. y Tous, J.M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14(3), 673-680.
- Fineburg, A. C. (2004). Introducing positive psychology to the introductory psychology student. En P.A. Linley, & S. Joseph. (Eds.). *Positive psychology in practice* (pp. 197-209). Hoboken, NJ: Wiley.
- Fletcher, P. C., Bryden, P. J., Schneider, M. A., Dawson, K. A., & Vandermeer, A. (2007). Health Issues and Service Utilization of University Students: Experiences, Practices & Perceptions of Students, Staff and Faculty. *College Student Journal*, 41(2), 482-493.
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Sierra-Baigrie, S., Lemos-Giráldez, S., & Muñiz, J. (2012). Propiedades psicométricas del "Cuestionario de ansiedad estado-rasgo" (STAI) en universitarios. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 20, 547-561.

- Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition & Emotion*, 12(2), 191-220.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226.
- Galiana, L., Oliver, A., Sancho, P., & Tomás, J. M. (2015). Dimensionality and Validation of the Dispositional Hope Scale in a Spanish Sample. *Social Indicators Research*, 120(1), 297-308.
- Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2009). Positive expectancies and mental health: Identifying the unique contributions of hope and optimism. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 548-556.
- Gallup (2012) *Gallup Student Poll Manual*. Gallup, Inc.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., & Fontaneda, I. (2009). Bienestar psicológico subjetivo: diferencias de sexo, relaciones con dimensiones de personalidad y variables predictoras. *Psicología conductual*, 17(3), 543-559.
- García-Larrauri, B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor. ¡Porque la vida con buen humor merece la pena!* Madrid: Pirámide.
- García-Larrauri, B. (Dir.) (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido. Todo rueda mejor si se engrasa con humor*. Madrid: Pirámide.
- García-Larrauri, B., Monjas, I., Román, J.M., Flores, V. y Cuetos, A.M. (2005). *Sense of Humor Development Program in Adult People*. 9th European Congress International Psychology. Universidad de Granada. Simposio.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-301.
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(2), 166-178.

- Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (Eds.). (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.
- González, A., Donolo, D., Rinaudo, C., & Paoloni, V. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en universitarios. *Estudios de psicología*, 32(2), 257-270.
- González, L. F., Hernández, A. G., y Torres, M. V. T. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic journal of research in educational psychology*, 13(35), 111-130.
- Guillén-Riquelme, A., & Buena-Casal, G. (2011). Actualización psicométrica y funcionamiento diferencial de los ítems en el State Trait Anxiety Inventory (STAI). *Psicothema*, 23(3), 510-515.
- Halama, P. (2010). Hope as a mediator between personality traits and life satisfaction. *Studia Psychologica*, 52(4), 309-314.
- Heiman, T., & Shemesh, D. O. (2012). Students with LD in higher education use and contribution of assistive technology and website courses and their correlation to students' hope and well-being. *Journal of learning disabilities*, 45(4), 308-318.
- Hellman, C. M., Pittman, M. K., & Munoz, R. T. (2013). The First Twenty Years of the Will and the Ways: An Examination of Score Reliability Distribution on Snyder's Dispositional Hope Scale. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 723-729.
- Hernández-Pozo, M. D. R., Coronado, O., Araujo, V., & Cerezo, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta colombiana de psicología*, 11(1), 13-23.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66(23,3), 23-41.

- Hervás, G., Sánchez, A. y Vázquez, C. (2008). Intervenciones psicológicas para la promoción del bienestar. En Vázquez, C., & Hervás, G. (Eds.), *Psicología positiva aplicada* (pp. 41-71). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18, 99–102.
- Irving, L. M., Snyder, C. R., & Crowson, J. J. Fr., 1998. Hope and the negotiation of cancer facts by college women. *Journal of Personality*, 66, 195-214.
- Irving, L. M., Snyder, C. R., Cheavens, J., Gravel, L., Hanke, J., Hilberg, P., & Nelson, N. (2004). The relationships between hope and outcomes at the pretreatment, beginning, and later phases of psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 14(4), 419-443.
- Jafari, E., Najafi, M., Sohrabi, F., Dehshiri, G. R., Soleymani, E., & Heshmati, R. (2010). Life satisfaction, spirituality well-being and hope in cancer patients. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1362-1366.
- Jarquín, K. R., & Pozo, M. D. R. H. (2012). Análisis crítico de los estudios que exploran la auto-eficacia y bienestar vinculados al comportamiento saludable. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 3(2), 5-24.
- John Fox and Sanford Weisberg (2011). An {R} Companion to Applied Regression, Second Edition. Thousand Oaks CA: Sage. URL: <http://socserv.socsci.mcmaster.ca/jfox/Books/Companion>
- Kashdan, T. B., Pelham, W. E., Lang, A. R., Hoza, B., Jacob, R. G., Jennings, J. R., Blumenthal, J. D. & Gnagy, E. M. (2002). Hope and optimism as human strengths in parents of children with externalizing disorders: Stress is in the eye of the beholder. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(4), 441-468.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Lackaye, T., & Margalit, M. (2008). Self-efficacy, loneliness, effort, and hope: developmental differences in the experiences of students with learning

- disabilities and their non-learning disabled peers at two age groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 1-20.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111-121.
- Landero, R., & González, M. T. (2009). Propiedades psicométricas de la versión española del Test de Optimismo Revisado (LOT-R) en una muestra de personas con fibromialgia. *Ansiedad y estrés*, 15(1), 111-117.
- Leeson, P., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 630-635.
- Lerner, J. S., & Small, D. A. (2002). Do positive and negative emotions have opposing influences on hope?. *Psychological Inquiry*, 13(4), 299-302.
- Levy-Tossman, I., Kaplan, A., & Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 231-252.
- Liébana, C. (2009). *El SH en el aula. Reír y aprender en un ambiente positivo*. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid. Trabajo de investigación predoctoral, dirigido por B. García-Larrauri y V. Flores.
- Liébana, C. (2015). *El SH en el aula: diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención*. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid. Tesis doctoral, dirigida por V. Flores y B. García-Larrauri.
- Linley, P. A. & Joseph, S. (2004). Applied Positive Psychology: A new perspective for professional practice. En Linley, P. A., & Joseph, S. (Eds.). *Positive psychology in practice* (pp. 3-12). Hoboken, NJ: Wiley.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (Eds.). (2004). *Positive psychology in practice*. Hoboken, NJ: Wiley.

- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Soriano, S. y Lázaro, S. (2008). Programa de promoción del desarrollo personal y social: la prevención del malestar y la violencia. En Vázquez, C., & Hervás, G. (Eds.). *Psicología positiva aplicada* (pp. 263-282). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lopez, S. J., (2011) *The Gallup Student Success Model*. Gallup, Inc.
- Lopez, S. J. (2013). *Making hope happen: Create the future you want for yourself and others*. New York: Simon and Schuster.
- Lopez, S. J., Agrawal, S., & Calderon, V. J. (2010). The Gallup Student Poll Technical Report. *Unpublished Report. Omaha, NE*.
- Lopez, S. J., Floyd, R. K., Ulven, J. C., & Snyder, C. R. (2000). Hope therapy: Helping clients build a house of hope. En Snyder, C. R. (Ed.). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 123-150). San Diego, California: Academic Press.
- Lyubomirsky, S. (2008). La ciencia de la felicidad: Un método comprobado para conseguir el bienestar. Barcelona: Ediciones Urano, S. A.
- Madden, W., Green, S., & Grant, AM (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, 6(1), 71–83.
- Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of clinical psychology*, 55(5), 539-551.
- Magyar-Moe, J. L. (2004). Predictors of therapy outcome: An attempt to explain more of the variance. University of Kansas. Dissertation Abstracts International B, 64, 4624.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). “Building Hope for the Future”: A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 139-152.

- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2009). Validation of a Portuguese version of the Children's Hope Scale. *School Psychology International*, 30(5), 538-551.
- Martínez, I. M., & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios: relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, (330), 361-371.
- Marujo, H. A. & Neto, L. M. (2008). Programa VIP: hacia una psicología positiva aplicada. En Vázquez, C., & Hervás, G. (Eds.). *Psicología positiva aplicada* (pp. 311-336). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of educational psychology*, 82(1), 60-70.
- Millán, A., Eugenia, M., & Buznego, A. (2011). Validación de la Escala de Bienestar Psicológico en una muestra multiocupacional venezolana. *Revista CES Psicología*, 4(1), 52-71.
- Miller, D. N., Nickerson, A. B. & Jimerson, S. R. (2009). Positive psychology and school-based interventions. En Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (Eds.). *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 293-304). New York: Routledge.
- Multon, R., Brown, S. y Lent, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta analytic investigation. *Journal of counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Muñoz, F. J. (1999). El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios. *Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, España*.

- Muñoz, S. (2005). Indicadores de rendimiento académico del alumnado de la Universidad de la Laguna. Jornadas sobre políticas de calidad en la universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, 2005.
- Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology, 73*(6), 816-824.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review, 91*(3), 328-346.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In *Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga, Portugal.*
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., & Domínguez, E. (2010). Análisis de las propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en sujetos practicantes de actividad física. *Revista de psicología del deporte, 19*(2), 291-304.
- Olafson, K. M., & Ferraro, F. R. (2001). Effects of emotional state on lexical decision performance. *Brain and Cognition, 45*(1), 15-20.
- Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (1996). The relative contributions of examination-taking coping strategies and study coping strategies to test anxiety: A concurrent analysis. *Cognitive Therapy and Research, 20*(3), 287-303.
- Onwuegbuzie, A. J., & Snyder, C. R. (2000). Relations between hope and graduate students' coping strategies for studying and examination-taking. *Psychological Reports, 86*(3), 803-806.
- Onwuegbuzie, A. J., & Wilson, V. A. (2003). Statistics Anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments--a comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education, 8*(2), 195-209.
- Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E., Gómez, J.A. y Castro, C. (1998). *Psicología de la personalidad: Manual de prácticas*. Editorial Ariel, S.A.

- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & van Wijhe, C. I. (2012). Good morning, good day: A diary study on positive emotions, hope, and work engagement. *human relations*, 65(9), 1129-1154.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 4, 543-578.
- Papantoniou, G., Moraitou, D., Katsadima, E., & Dinou, M. (2010). Control de la acción y disposición a la esperanza: Un estudio de su incidencia en la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (20), 5-32.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891-909.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
- Paulick, I., Watermann, R., & Nückles, M. (2013). Achievement goals and school achievement: The transition to different school tracks in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 75-86.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28(1), 1-20.
- Pedrotti, J. T., Edwards, L., & Lopez, S. J. (2008). Promoting hope: Suggestions for school counselors. *Professional School Counseling*, 12(2), 100-107.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Frenzel, A.C., Goetz, T. y Perry, R.P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. *Emotion in education*, 13-36.

- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist, 37*(2), 91-106.
- Perczek, R., Carver, C. S., Price, A. A., & Pozo-Kaderman, C. (2000). Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions. *Journal of personality Assessment, 74*(1), 63-87.
- Pérez Álvarez, M. (2012). La psicología positiva: Magia simpática. *Papeles del Psicólogo, 33*(3), 183-201.
- Pérez Sánchez, A. M. (1997). *Factores Psicosociales y rendimiento académico*. Tesis doctoral de la Universidad de Alicante.
- Pérez, N., & Castejón, J. L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad estrés, 393-400*.
- Peterson, C. & Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En Vázquez, C., & Hervás, G. (Eds.), *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 191-207). Madrid: Alianza Editorial.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American psychologist, 55*(1), 44-55.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press, USA.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological review, 91*(3), 314-347.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P (2004). Open Mindedness. Judgment, Critical Thinking. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.), *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 143-159). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.

- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (Eds.) (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of happiness studies*, 6(1), 25-41.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2002). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Polo, A., Hernández, J. M., & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2-3), 159-172.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., & Linley, P. A. (2011). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377-388.
- Proyer, R. T., Ruch, W., & Buschor, C. (2012). Testing strengths-based interventions: A preliminary study on the effectiveness of a program targeting curiosity, gratitude, hope, humor, and zest for enhancing life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 1-18.

- R Core Team (2013). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0. URL <http://www.R-project.org/>.
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality, 45*(6), 683-686.
- Redondo, A., Flores-Lucas, V., & Martínez-Sinovas, R. (2013). Enlightening Hope: A program for fostering hope in mothers and fathers of children with disabilities. *Third World Congress on Positive Psychology, Los Angeles, June 2013*.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 419-431.
- Richards, J. M. (2002). Emotion, emotion regulation, and hopeful thinking. *Psychological Inquiry, 13*(4), 308-311.
- Robinson, C., & Rose, S. (2010). Predictive, construct, and convergent validity of general and domain-specific measures of hope for college student academic achievement. *Research in the Schools, 17*(1), 38-52.
- Roces, C.; Tourón, J. y González, M.C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón, 47* (1), 107-120
- Rodríguez, M. N. y Ruíz, M. Á. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios versus créditos acumulados. *Revista de educación, (355)*, 467-492.
- Roesch, S. C., & Vaughn, A. A. (2006). Evidence for the factorial validity of the dispositional hope scale: Cross-ethnic and cross-gender measurement equivalence. *European Journal of Psychological Assessment, 22*(2), 78-84.
- Román, J.M. (2014). Habilidades docentes básicas e implicación (engagement) de los alumnos en la escuela. En Feliciano H. Veiga (coord.): *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students'*

Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Educación(pp. 88-111). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Román, J.M. y Poggioli, L. (2013). *ACRA-Escalas de estrategias de aprendizaje* (revisión de las ACRA-Escalas de estrategias de aprendizaje de Román y Gallego, 1994). Madrid, TEA ediciones.

Rose, S., Elkis-Abuhoff, D., Goldblatt, R., & Miller, E. (2012). Hope against the rain: Investigating the psychometric overlap between an objective and projective measure of hope in a medical student sample. *The Arts in Psychotherapy, 39*(4), 272-278.

Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Chipperfield, J. G. (2007). Academic optimistic bias: Implications for college student performance and well-being. *Social Psychology of Education, 10*(1), 115-137.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology, 52*(1), 141-166.

Salanova, M., Cifre, E., Grau, R. M., Llorens, S. y Martínez, I. M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21*(1-2), 159-176.

Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios, facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología, 21*(1), 170-180.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality, 9*(3), 185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, disclosure, and health, 125*, 154.

Sánchez, Ó., Martín-Brufau, R., Méndez, F. X., Corbalan, F.J., & Limiñana, R. M. (2010). Relación entre optimismo, creatividad y síntomas psicopatológicos, en

estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1151-1178.

Sánchez-Cánovas, J. (1998). *Manual Escala de Bienestar Psicológico*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.

Sánchez-Cánovas, J. (2007). *Manual Escala de Bienestar Psicológico (2ª)*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.

Sánchez-Cánovas, J. (2008). *Escala de Bienestar Psicológico (2ª Edición)*. Madrid: TEA ediciones, S.A.

Sanjuan, P., Pérez, A. M., & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(Suplemento), 509-513.

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4(3), 219-247.

Schunk, D.H. y Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. En A. Wigfield y J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.

Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.

- Segrin, C., & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences, 43*(4), 637-646.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology, 2*, 3-12.
- Seligman, M. E. (2011). La vida que florece. *Barcelona: Ediciones B.*
- Seligman, M. E. P. (1998). Learned Optimism: How to change your mind and your life. Nueva York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. P. (2003). La auténtica felicidad. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist; American Psychologist, 55*(1), 5.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293-311.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist, 60*(5), 410-421.
- Seligman, M. E.P. (2004). Aprenda optimismo. Barcelona: DeBolsillo.
- Shadyac, T., Shimizu, E. H., Reid, F., Belic, R. (productores) & Belic, R. (director). (2011). Happy Movie [Cinta cinematográfica]. United States: Wadi Rum Films & Shady Acres.
- Sheldon, K. M. (2009). Providing the scientific backbone for positive psychology: A multi-level conception of human thriving. *Psihologijske teme, 18*(2), 267-284.
- Shorey, H. S., Little, T. D., Snyder, C. R., Kluck, B., & Robitschek, C. (2007). Hope and personal growth initiative: A comparison of positive, future-oriented constructs. *Personality and Individual Differences, 43*(7), 1917-1926.

- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Yang, X., & Lewin, M. R. (2003). The role of hope as a mediator in recollected parenting, adult attachment, and mental health. *Journal of Social and Clinical Psychology, 22*(6), 685-715.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of clinical psychology, 65*(5), 467-487.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development, 73*(3), 355-360.
- Snyder, C. R. (1999). Hope, goal-blocking thoughts, and test-related anxieties. *Psychological Reports, 84*(1), 206-208.
- Snyder, C. R. (1999). Hope, goal-blocking thoughts, and test-related anxieties. *Psychological reports, 84*(1), 206-208.
- Snyder, C. R. (2000). Genesis: The birth and growth of hope. En Snyder, C. R. (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 25-38). San Diego, California: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. En Snyder, C. R. (Ed.). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 3-21). San Diego, California: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249-275.
- Snyder, C. R. (2005). Teaching: The lessons of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(1), 72-84.
- Snyder, C. R. (Ed), (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA, US: Academic Press.
- Snyder, C. R., Berg, C., Woodward, J. T., Gum, A., Rand, K. L., Wroblewski, K. K., ... & Hackman, A. (2005). Hope against the cold: Individual differences in trait hope and acute pain tolerance on the cold pressor task. *Journal of Personality, 73*(2), 287-312.

- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Michael, S. T. (1999). Hoping. En C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what Works* (pp. 205-231). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Shorey, H. S., & Rand, K. L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1061-1070.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams, V. H. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology, 9*(4), 249-269
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L. Gibb, J., Langelle, C. & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology, 60*(4), 570-585.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H. & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology, 22*(3), 399-421.
- Snyder, C. R., Ilardi, S. S., Cheavens, J., Michael, S. T., Yamhure, L., & Sympson, S. (2000). The role of hope in cognitive-behavior therapies. *Cognitive Therapy and Research, 24*(6), 747-762.
- Snyder, C. R., Lehman, K. A., Kluck, B., & Monsson, Y. (2006). Hope for rehabilitation and vice versa. *Rehabilitation Psychology, 51*(2), 89-112.
- Snyder, C. R., Lehman, K. A., Kluck, B., & Monsson, Y. (2006). Hope for rehabilitation and vice versa. *Rehabilitation Psychology, 51*(2), 89-112.
- Snyder, C. R., McDermott, D., Cook, W., & Rapoff, M. (1997). Hope for the journey: Helping children through good times and bad. Boulder, CO: Westview/HarperCollins.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. En C. R. Snyder, & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257 – 276). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Snyder, C. R., Ritschel, L. A., Rand, K. L., & Berg, C. J. (2006). Balancing psychological assessments: Including strengths and hope in client reports. *Journal of Clinical Psychology, 62*(1), 33-46.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology, 94*(4), 820-826.
- Snyder, C. R., Simpson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of personality and social psychology, 70*(2), 321.
- Snyder, C. R., Simpson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of personality and social psychology, 70*(2), 321-346.
- Spielberger, C. D., Cubero, N. S., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (2008). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo: manual (7ª edición revisada)*. Madrid: TEA ediciones, S.A.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R.L. y Lushene. R.E. (1970). *STAI, Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R.L. y Lushene. R.E. (2008). *STAI, Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. (7ª)*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Spielberger, R., Gorsuch, R., & Lushene, R. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools, 41*(1), 163–172.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist, 20*(3), 135-142.

- Vadillo, A. (2013). Fortalezas personales, inteligencia emocional y bienestar psicológico en estudiantes de grado de la Uva (Trabajo Fin de Máster). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3900>
- Valle, A., Cabanach, R. G., Gómez, M.L. y Piñeiro, I. (1998). Factores motivacionales y aprendizaje escolar. En A. Valle y R.G. Cabanach, *Psicología de la Educación, I. Variables personales y aprendizaje escolar*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J.C., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 52(4), 499-519.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González, J. A., & Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2007). *El estudiante eficaz*. Madrid: CCS.
- Van Ryzin, M. J. (2011). Protective factors at school: Reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope. *Journal of youth and adolescence*, 40(12), 1568-1580.
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 1-2.
- Vázquez, C. (2009). La ciencia del bienestar psicológico. *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. En Vázquez, C., & Hervás, G. (Eds.), *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 13-46). Madrid: Alianza Editorial.
- Vázquez, C., & Hervás, G. (2009). La ciencia del bienestar. *Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- Vázquez, C., & Hervás, G. (Eds). (2008). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención psicosocial*, 3, 87-116.
- Velázquez, A. (2012). *Inteligencia Emocional y Psicología Positiva en la educación de estudiantes de grado de Educación Infantil de la Uva (Trabajo Fin de Máster)*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2667>
- Vélez, D. M. A., Garzón, C. P. C., & Ortíz, D. L. S. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39.
- Vera, B. (2006). Psicología Positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Vernberg, D., Snyder, C. R., & Schuh, M. (2005). Preliminary validation of a hope scale for a rare health condition using web-based methodology. *Cognition & Emotion*, 19(4), 601-610.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51-59.

ANEXOS

ANEXO 1

**Hoja de Recogida de Información de los
Datos Sociodemográficos**

Cuestionario Sociodemográfico

Raquel M. Sinovas (2012)

Nombre: Fecha:

Por favor, rellena todos los apartados con la mayor concreción posible y en mayúsculas. Muchas gracias por tu colaboración.

DATOS PERSONALES			
Nombre y Apellidos:			
Fecha de Nacimiento:		Edad:	
Lugar de Nacimiento:		Género:	M F
DATOS DE CONTACTO			
Dirección completa (calle, portal, piso, población y código postal):			
Teléfono de contacto:			
Correo Electrónico:			
DATOS ACADÉMICOS			
Universidad:			
Facultad:			
Grado/Estudios que te encuentres cursando:			
Curso:		Grupo:	
Nº de alumno:		DNI:	

ANEXO 2

Instrumentos de evaluación de los datos sobre el bienestar y el desarrollo personal

Anexo 2.1

**Escala de Disposición hacia la Esperanza
(Dispositional Hope Scale, DHS; Snyder et al., 2000)**

Escala de Esperanza

Lea cada ítem cuidadosamente y selecciona en la escala el número que mejor te describe:

1 TOTALMENTE FALSO	5 LIGERAMENTE VERDADERO
2 MAYORMENTE FALSO	6 BASTANTE VERDADERO
3 BASTANTE FALSO	7 MAYORMENTE VERDADERO
4 LIGERAMENTE FALSO	8 TOTALMENTE VERDADERO

CUESTIONARIO	
1. Puedo pensar en varias formas de salir de un atasco	1 2 3 4 5 6 7 8
2. Persigo con energía mis objetivos	1 2 3 4 5 6 7 8
3. Me siento cansado/a la mayor parte del tiempo	1 2 3 4 5 6 7 8
4. Hay muchas formas de salir de o superar un problema	1 2 3 4 5 6 7 8
5. Soy fácilmente derrotado (abandono) en una discusión	1 2 3 4 5 6 7 8
6. Puedo pensar en muchas formas de obtener cosas en la vida que son importante para mí	1 2 3 4 5 6 7 8
7. Me alarmo con asuntos de mi salud	1 2 3 4 5 6 7 8
8. Incluso cuando los otros se desaniman, sé que pueden encontrar la forma de solucionar un problema	1 2 3 4 5 6 7 8
9. Mis experiencias pasadas me han preparado bien para mi futuro	1 2 3 4 5 6 7 8
10. He tenido bastante éxito en la vida	1 2 3 4 5 6 7 8
11. A menudo me doy cuenta de que estoy preocupado/a por alguna cosa	1 2 3 4 5 6 7 8
12. Cumplo los objetivos que me propongo	1 2 3 4 5 6 7 8

Anexo 2.2

Escala de Bienestar Psicológico (EBP; Sánchez-Canovas, 1998)

Escala de Bienestar Psicológico (EBP)

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones sobre sentimientos que las personas podemos experimentar en cualquier etapa de nuestra vida. Te pedimos que al leer cada frase observes cómo te sientes *en el momento actual* de tu vida. Contesta de forma espontánea y sincera marcando con un aspa (X) el valor que te asignas según la siguiente escala:

1 = Nunca o casi nunca
2 = Algunas veces
3 = Bastantes veces
4 = Casi siempre
5 = Siempre

CUESTIONARIO					
1. Acostumbro a ver el lado favorable de las cosas.	1	2	3	4	5
2. Me gusta transmitir mi felicidad a los demás.	1	2	3	4	5
3. Me siento bien conmigo mismo.	1	2	3	4	5
4. Todo me parece interesante.	1	2	3	4	5
5. Me gusta divertirme.	1	2	3	4	5
6. Me siento jovial	1	2	3	4	5
7. Busco momentos de distracción y de descanso	1	2	3	4	5
8. Tengo buena suerte.	1	2	3	4	5
9. Estos ilusionado/a.	1	2	3	4	5
10. Se me han abierto muchas puertas en mi vida.	1	2	3	4	5
11. Me siento optimista.	1	2	3	4	5
12. Ne siento capaz de realizar mi trabajo.	1	2	3	4	5
13. Creo que tengo buena salud.	1	2	3	4	5
14. Duermo bien y de forma tranquila.	1	2	3	4	5
15. Me creo útil y necesario/a para la gente.	1	2	3	4	5

16. Creo que me sucederán cosas agradables.	1	2	3	4	5
17. Creo que como persona (madre/padre, esposa/esposo, trabajador/trabajadora) he logrado lo que quería.	1	2	3	4	5
18. Creo que valgo tanto como cualquier otra persona.	1	2	3	4	5
19. Creo que puedo superar mis errores y debilidades.	1	2	3	4	5
20. Creo que mi familia me quiere.	1	2	3	4	5
21. Me siento "en forma".	1	2	3	4	5
22. Tengo muchas ganas de vivir.	1	2	3	4	5
23. Disfruto de las comidas.	1	2	3	4	5
24. Me gusta lo que hago.	1	2	3	4	5
25. Disfruto de las comidas.	1	2	3	4	5
26. Me gusta salir y ver a la gente.	1	2	3	4	5
27. Me concentro con facilidad en lo que estoy haciendo.	1	2	3	4	5
28. Creo que, generalmente, tengo buen humor.	1	2	3	4	5
29. Siento que todo me va bien.	1	2	3	4	5
30. Tengo confianza en mí mismo/a.	1	2	3	4	5
31. Vivo con cierto desahogo y bienestar.	1	2	3	4	5
32. Puedo decir que soy afortunado/a.	1	2	3	4	5
33. Tengo una vida tranquila.	1	2	3	4	5
34. Tengo lo necesario para vivir-	1	2	3	4	5
35. La vida me ha sido favorable.	1	2	3	4	5
36. Creo que tengo una vida asegurada, sin grandes riesgos.	1	2	3	4	5
37. Creo que tengo lo necesario para vivir cómodamente.	1	2	3	4	5
38. Las condiciones en las que vivo son cómodas.	1	2	3	4	5
39. Mi situación es relativamente próspera.	1	2	3	4	5
40. Estoy tranquilo/a sobre mi futuro económico.	1	2	3	4	5

Anexo 2.3

Escala de Autoeficacia General
(Baessler y Schwarzer, 1996; adaptación de Sanjuan, Pérez y
Bermúdez, 2000)

Escala de Autoeficacia General

A continuación vas a encontrar una serie de afirmaciones dónde tienes que marcar tu grado de acuerdo con ellas en una escala del 1 al 10, donde 1 es *nada de acuerdo* y 10 es *totalmente de acuerdo*.

CUESTIONARIO	
1. Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo 2.4

TMMS-24

(Trait Meta-Mood Scale-24; Fernández-Berrocal et al., 2004)

TMMS-24

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	Nada de Acuerdo
2	Algo de Acuerdo
3	Bastante de acuerdo
4	Muy de Acuerdo
5	Totalmente de Acuerdo

CUESTIONARIO					
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo 2.5

Test de optimismo: LOT-R

(Life Orientation Test; versión española de Otero, Luengo, Romero,
Gómez y Castro, 1998)

LOT-R

¿En qué medida cada una de las siguientes frases describe tu modo habitual de comportarte, reaccionar y/o sentir?

1. En absoluto me describe-----10. Me describe totalmente

CUESTIONARIO										
1. En tiempos difíciles, suelo esperar lo mejor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Me resulta fácil relajarme.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasará	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Siempre soy optimista en cuanto al futuro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Disfruto un montón de mis amistades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Para mí es importante estar siempre ocupado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. No me disgusto fácilmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Casi nunca cuento con que me sucedan cosas buenas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexo 2.6

Escala de Satisfacción con la Vida: SWLS
(Satisfaction With Life Scale; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985;
versión española de Núñez, Martín-Albo, y Domínguez, 2010)

SWLS

A continuación hay cinco frases, que reflejan cómo pueden pensar y sentirse las personas respecto a su vida. Con la siguiente graduación de 1 a 7, indique con toda sinceridad en qué punto de ellas se encuentra y siente.

1	2	3	4	5	6	7
No, en absoluto	No, apenas	Más bien no	Ni sí, ni no	Más bien sí	Si, bastante	Si, del todo

CUESTIONARIO	
1. En general, mi vida se corresponde con mis ideales	1 2 3 4 5 6 7
2. Las condiciones de mi vida son muy buenas.	1 2 3 4 5 6 7
3. Estoy satisfecho con mi vida.	1 2 3 4 5 6 7
4. Hasta ahora, he logrado cosas importantes en la vida.	1 2 3 4 5 6 7
5. Si volviese a nacer, desearía tener la misma vida.	1 2 3 4 5 6 7

Anexo 2.7

Inventario de Ansiedad Estado Rasgo: STAI

(State-Trait Anxiety Inventory, STAI; Spielberger, 1970; versión española de Spielberger, Gorsuch y Lushene, 7ª edición de TEA Ediciones, 2008)

STAI-R

Algunas expresiones que las personas usan para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y encierre en un círculo el número que indique **cómo se siente generalmente**.

No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa cómo se siente generalmente.

CUESTIONARIO				
1. Me siento bien	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
2. Me canso rápidamente	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
3. Siento ganas de llorar	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
4. Me gustaría ser tan feliz como otros	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
5. Me pierdo cosas por no poder decidirme rápidamente	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
6. Me siento descansado	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
7. Soy una persona "tranquila, serena y sosegada"	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
8. Siento que las dificultades se amontonan al punto de no poder soportarlas	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
9. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
10. Soy feliz	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
11. Me inclino a tomar las cosas muy a pecho	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
12. Me falta confianza en mí mismo	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
13. Me siento seguro	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
14. Trato de evitar enfrentar una crisis o dificultad	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
15. Me siento melancólico	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
16. Estoy satisfecho	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
17. Me rondan y molestan pensamientos sin importancia	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
18. Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
19. Soy una persona estable	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre
20. Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me pongo tenso y alterado	1.Casi nunca	2.Algunas veces	3.Frecuente mente	4.Casi siempre

STAI-E

Algunas expresiones que las personas usan para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y encierre en un círculo el número que indique **cómo se siente ahora mismo**, o sea, en estos momentos.

No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

CUESTIONARIO				
1. Me siento calmado	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
2. Me siento seguro	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
3. Estoy tenso	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
4. Estoy contrariado	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
5. Me siento cómodo (a gusto)	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
6. Me siento alterado	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
7. Estoy alterado por algún posible contratiempo	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
8. Me siento descansado	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
9. Me siento ansioso	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
10. Me siento cómodo	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
11. Me siento con confianza en mí mismo	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
12. Me siento nervioso	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
13. Estoy agitado	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
14. Me siento "a punto de explotar"	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
15. Me siento relajado	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
16. Me siento satisfecho	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
17. Estoy preocupado	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
18. Me siento muy excitado y aturdido	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
19. Me siento alegre	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho
20. Me siento bien	1.No	2.Un poco	3.Bastante	4.Mucho

ANEXO 3

Versión inglesa de Snyder (2000) y versión española de la adaptación de Galiana, Oliver, Sancho y Tomás (2014) para la Escala de Disposición hacia la Esperanza (Dispositional Hope Scale DHS)

Versión inglesa de Snyder (2000) y versión española de la adaptación de Galiana, Oliver, Sancho y Tomás (2014) para la Escala de Esperanza Disposicional (Dispositional Hope Scale DHS). Adaptado de Galiana, L., Oliver, A., Sancho, P., & Tomás, J. M. (2015). Dimensionality and Validation of the Dispositional Hope Scale in a Spanish Sample. *Social Indicators Research*, 120(1), pág. 306.

Número de ítem	Dominio	Contenido del ítem
1	P	I can think of many ways to get out of a jam <i>Puedo pensar en muchas salidas cuando me atasco</i>
2	A	I energetically pursue my goals <i>Persigo mis objetivos enérgicamente</i>
	F	I feel tired most of the time <i>Me siento cansado la mayor parte del tiempo</i>
3	P	There are lots of ways around any problem <i>Hay muchas maneras de solucionar un problema</i>
	F	I am easily downed in an argument <i>Me superan fácilmente en una discusión</i>
4	P	I can think of many ways to get the things in life that are most important to me <i>Puedo pensar en muchas formas de conseguir las cosas que en la vida son importantes para mí</i>
	F	I worry about my health <i>Me preocupo por mi salud</i>
5	P	Even when others get discouraged, I know I can find a way to solve the problem <i>Incluso cuando los demás se desaniman, yo sé que puedo encontrar una forma de solucionar el problema</i>
6	A	My past experiences have prepared me well for my future <i>Mis experiencias pasadas me han preparado bien para mi futuro</i>
7	A	I've been pretty successful in life <i>He tenido bastante éxito en la vida</i>
	F	I usually find myself worrying about something <i>Muchas veces me encuentro preocupado por algo</i>
8	A	I meet the goals that I set for myself <i>Consigo los objetivos que me propongo</i>

En cursiva los ítems en la versión española.

P pathways, A agency, F ítems de relleno

ANEXO 4

Hoja de evaluación del programa realizado



HOJA DE EVALUACIÓN

Curso de Psicología Positiva y Educación

1. Le parece que el curso ha tenido:

- a) Mucho interés
- b) Bastante interés
- c) Poco interés
- d) Nada de interés

2. Durante el curso:

- a) Ya lo sabía todo
- b) He aprendido muchas cosas útiles
- c) No he entendido nada de lo que se explicaba
- d) He perdido el tiempo

3. Si se hiciera un nuevo curso debería cambiarse:

- a) Todo
- b) El horario
- c) La forma de explicar
- d) Nada

4. Las actividades realizadas me han resultado:

- a) Muy interesantes
- b) Bastante interesantes
- c) Poco interesantes
- d) Nada interesantes

5. La duración de las sesiones me han parecido:

- e) Largas
- f) Cortas
- g) Suficiente

6. La duración del curso me ha parecido:

- a) Muchos días
- b) Pocos días
- c) Adecuado

7. Recomendarías el curso a otros compañeros:

- a) Si
- b) No

Observaciones :

Ayúdanos a mejorar dejando algún comentario sobre el curso, qué es lo que más te ha gustado, qué has echado en falta, qué mejorarías.....:

ANEXO 5

Programa “Academic Hope Program”

Anexo 5.1

Estructura del programa AHP

INTRODUCCIÓN

La Esperanza es una de las fortalezas orientadas hacia el futuro que más se han estudiado y aplicado dentro del ámbito de la Psicología Positiva.

En concreto, la teoría de la esperanza (Hope Theory) de Snyder (2000), plantea un modelo cognitivo cuyo elemento central es el logro de metas, teniendo en cuenta no sólo las expectativas sobre el futuro, sino también la motivación y planificación necesarias para la consecución de dichas metas (Snyder, 2000).

En educación, se ha demostrado ampliamente la eficacia de diferentes programas basados en la teoría de la esperanza de Snyder. A continuación, se muestra nuestro planteamiento de un nuevo programa dirigido a estudiantes universitarios, basado en esta teoría.

OBJETIVOS DEL ACADEMIC HOPE PROGRAM

El **principal objetivo** del programa es mejorar el rendimiento académico del alumnado universitario, a la vez que se favorece el bienestar psicológico y el crecimiento personal y social de los estudiantes.

Los **objetivos específicos** que se derivan de este objetivo principal son:

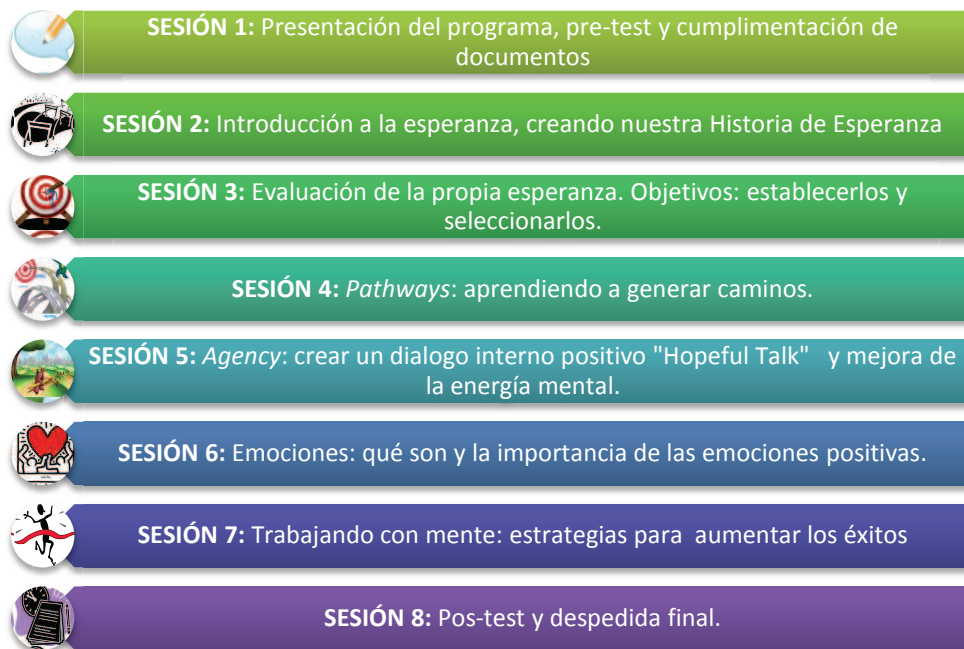
- Generar y/o desarrollar la fortaleza Esperanza de los participantes.
- Dar a conocer los componentes implicados en la Teoría de la Esperanza de Snyder (objetivos, pathway, agency): desarrollarlos e introducirlos en la historia personal del alumnado de universitario.
- Aumentar el rendimiento académico de los alumnos y alumnas.
- Intensificar el bienestar psicológico de los participantes.
- Mejorar la autoeficacia del alumnado.
- Disminuir la ansiedad de los partícipes.
- Fomentar un mayor clima social entre el alumnado.
- Generar un aumento de la satisfacción con la vida.

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

El programa consta de **8 sesiones**, de **dos horas** de duración, y de periodicidad **semanal**. Todas las sesiones tienen una estructura similar:

- Comienza con una **actividad de bienvenida**, destinada a la creación de un clima positivo y de confianza entre el grupo.
- Continúa con el **trabajo específico sobre esperanza**, se inicia partiendo de las tareas que tenían para casa, que ayuda a conectar con lo trabajado en sesiones anteriores. Luego, se expone el contenido teórico sobre la esperanza, con ayuda de medios audiovisuales (power-point), esta teoría se les facilita por escrito. Se refuerza lo explicado a través de actividades prácticas o individuales para terminar proponiendo nuevas tareas para realizar durante la semana.
- Termina con una **actividad de despedida** que favorezca la experimentación de emociones positivas, y así mejorar la adherencia al programa.

El planteamiento del contenido teórico se distribuirá según el siguiente orden:



En el Anexo 4.2, se muestran los esquemas de cada una de las sesiones, para posteriormente desarrollar una de ellas (Sesión 3), así como los materiales implicados en su ejecución.

Anexo 5.2

Sesiones del programa AHP



SESIÓN 1

Presentación del programa, pre-test y cumplimentación de documentos.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Presentar el programa y crear compromiso hacia el mismo.
- Realizar el pre-test.
- Cumplimentación de la documentación necesaria para el desarrollo del programa.
- Fomentar las primeras relaciones del grupo y desarrollar un clima positivo y de confianza en el grupo.
- Generar la necesidad de realizar un cambio personal en los participantes.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividad de bienvenida

- Presentación por tarjetas

Trabajo sobre esperanza

- Cumplimentación de los diferentes test que conforman el pretest
- Explicación del programa Academic Hope

Tarea para realizar durante la semana: Diario de las Emociones Positivas

Actividad de despedida

- No siempre es lo que parece



SESIÓN 2

Introducción a la esperanza, creando nuestra Historia de Esperanza.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Aumentar el conocimiento entre los miembros del grupo.
- Transmitir la teoría de la esperanza y su implicación para la vida.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividad de bienvenida

- Gominolas Positivas

Trabajo sobre esperanza

- APRENDIENDO SOBRE ESPERANZA: Introducción de la teoría y exposición sobre la relevancia de realizar el proceso de cambio y las consecuencias positivas que se obtienen de él
- HISTORIA DE ESPERANZA

Tarea para realizar durante la semana: Escribir mi Historia de Esperanza

Actividad de despedida

- Por mis huellas me conoceréis



SESIÓN 3

**Evaluación de la propia esperanza.
Objetivos: establecerlos y seleccionarlos.**

OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Afianzar los sentimientos de confianza y pertenencia al grupo.
- Evaluar los niveles propios de esperanza y de esperanza académica.
- Conocer las características de un buen objetivo y los pasos a realizar para convertirlo en efectivo.
- Aprender a establecer metas personales.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividad de bienvenida

- Saludos risueños

Trabajo sobre esperanza

- EVALUANDO MI ESPERANZA: a través de la historia de esperanza y de la escala específica para la esperanza en el ámbito académico, se analiza la esperanza a nivel individual.
- ACERCÁNDONOS AL OBJETIVO: Características de los objetivos: modelo SMART. Pasos para lograr objetivos efectivos.
- CREANDO OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y POSITIVOS: Practicamos el modelo. Se definen las metas que son factibles, siguiendo el orden de las que son más específicas, positivas y claras.

Tarea para realizar durante la semana: Ficha para seleccionar un objetivo.

Actividad de despedida

- Sillas cooperativas



SESIÓN 4

Pathways: aprendiendo a generar caminos.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Descubrir y practicar las estrategias para la creación de caminos dirigidos hacia una meta.
- Aprender a superar los obstáculos que nos pueden aparecer en el camino hacia las metas.
- Generar una sensación de disfrute hacia aquello que realizamos.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividad de bienvenida

- Llevando globos
- Guerra de globos

Trabajo sobre esperanza

- ESTRATEGIAS PARA GENERAR CAMINOS: Explicación sobre qué hacer y no hacer para crear caminos.
- GENERANDO CAMINOS: Descubrir a partir de los propios objetivos planteados los diferentes caminos.
- ENFRENTÁNDOSE A LOS OBSTÁCULOS: En los caminos hacia las metas nos podemos encontrar con diferentes obstáculos que deberemos superar, para ello se trabaja ejercicios de creatividad y sentido del humor.

Tarea para realizar durante la semana: Generando todos los caminos.

Actividad de despedida

- Reto cooperativo: globo arriba



SESIÓN 5

Agency: crear un diálogo interno positivo "Hopeful Talk" y mejora de la energía mental.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Identificar, crear y fomentar el diálogo interno positivo "*hopeful talk*"
- Conocer y aplicar las técnicas y estrategias para aumentar la energía mental.
- Trabajar la conciencia corporal y la conexión mente-cuerpo.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividad de bienvenida

- Me muevo con mente

Trabajo sobre esperanza

- "HOPEFUL TALK": Identificar, crear y fomentar el autodiálogo.
- RECARGA MENTAL: Descubrir y aplicar las técnicas y estrategias para aumentar la propia energía mental.

Tarea para realizar durante la semana: Kit de supervivencia para la Recarga Mental.

Actividad de despedida

- Danzaterapia: Danza de la fuerza interior



SESIÓN 6

Emociones: qué son y la importancia de las emociones positivas.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Adquirir conciencia de las emociones y su implicación en el desarrollo de la esperanza.
- Reconocer la importancia de las emociones positivas para la vida.
- Aprender y practicar herramientas para la regulación emocional.
- Desarrollar la confianza entre los participantes.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividad de bienvenida

- Los Nudos

Trabajo sobre esperanza

- ¿QUÉ ES EMOCIÓN? Las emociones y su clasificación.
- IDENTIFICANDO LAS EMOCIONES: a través de materiales audiovisuales (música y video) se generan emociones que se han de identificar en uno mismo y los demás
- LA EMOCIONES POSITIVAS: sus efectos.
- REGULACIÓN EMOCIONAL: Conocimiento de técnicas que permiten autorregular la emociones: reestructuración cognitiva y relajación.

Tarea para realizar durante la semana: Planificar y practicar las técnicas de regulación emocional.

Actividad de despedida

- Relajación de Jakobson



SESIÓN 7

Trabajando con mente: estrategias para aumentar los éxitos.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Conocer nuevas técnicas que favorecen el aumento y buen desarrollo de la esperanza.
- Consolidar todos los conocimientos alcanzados hasta ahora.
- Trabajar la respiración y la relajación.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividad de bienvenida

- Respiración feliz y pensamiento positivo

Trabajo sobre esperanza

- **NUEVOS PROPÓSITOS:** Se realiza un role-play grupal, en dónde se ve cómo se elige un objetivo, que pasos existen para lograrlo, cómo se motivan y aparecen obstáculos que se superan hasta lograr el objetivo elegido.
- **VISUALIZACIÓN:** Aprender y practicar la técnica de la visualización como habilidad para aumentar la esperanza.
- **DESCUBRIENDO NUESTROS MODELOS:** Conocer que es el modelado y su importancia para nuestro aprendizaje.
- **CONSTRUYENDO UN SUEÑO:** Descubrir la importancia de “Soñar despiertos” y experimentar la sensación de alegría al sentir que se realiza.

Tarea para realizar durante la semana: Practicar la visualización del objetivo elegido.

Actividad de despedida

- La persona más importante del mundo y karaoke



SESIÓN 8

Post-test y despedida final.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Realizar el post-test.
- Evaluar el programa.
- Trabajar la respiración y la relajación.
- Favorecer una despedida y desvinculación adecuada del grupo y del programa.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividad de bienvenida

- Ejercicio de respiración china.

Trabajo sobre esperanza

- Complimentación del post-test.
- Evaluación final del programa “Academic Hope Program”.

Actividad de despedida

- Fiesta de despedida, con música de fondo y picoteo para todos.
- Despierta al líder que llevas dentro

Anexo 5.3

Desarrollo de una de las sesiones del programa AHP



DESARROLLO DE LA SESIÓN 3

Evaluación de la propia esperanza.

Objetivos: establecerlos y seleccionarlos.

La Sesión 3 comienza con la *actividad de bienvenida* denominada “Saludos Risueños”, desarrollada en el Anexo 5.4.

Una vez realizada, todos los participantes vuelven a sus lugares y se les pregunta sobre cómo les ha ido la semana y qué beneficios e inconvenientes han experimentado a la hora de realizar la tarea semanal propuesta. En este caso, habrían tenido que escribir su “Historia de Esperanza”. Tras ponerlo en común, se pide que reversen la tarea para utilizarla más adelante. Entonces, se les invita a realizar la actividad EVALUANDO MI ESPERANZA, que consiste en completar la escala de esperanza específica para el ámbito académico (McDermott y Snyder, 1999), ver figura A.1.

Ámbito Académico

1	2	3	4	5	6	7	8
Totalmente falso	Muy falso	Bastante falso	Algo falso	Algo verdadero	Bastante verdadero	Muy verdadero	Totalmente verdadero
<input type="checkbox"/>							



Figura A.1. Escala de Esperanza para el ámbito académico (McDermott y Snyder, 1999).

Cuando han terminado, se les enseña a obtener los resultados de la misma. Así cada participante obtendrá sus valores para su esperanza en el ámbito académico en general, y para cada uno de sus componentes: *pathways* y *agency*. Por lo que podrán calificarse con una alta o baja esperanza. Pero, además, se puede obtener y contrastar esta información con la que nos proporciona su Historia de Esperanza para lo cual es preciso aprender a analizar su historia de Esperanza. Se les explica cómo analizarlo, en la Figura H se pueden observar las diapositivas utilizadas en su presentación.



HABIA UNA VEZ...
Mi historia de Esperanza

Analizando nuestra historia

Buscar indicadores = palabras que señalan cómo te sientes o cómo piensas

Son mensajes que te dices a ti mismo

Identificarlos y analizarlos no es fácil:

- Descripciones completas y detalladas
- Palabras que reflejen cómo te sientes y piensas



¿Cómo lo analizo?

1º Subrayar los indicadores: palabras que indiquen lo que sientes y piensas. Reflejar el modo en que tu piensas y sientes, no el de otras personas





2º Clasificar los indicadores, en la columna correspondiente según el nivel de esperanza que reflejen

3º Comparando los resultados, con el cuestionario realizado



Lista de descripciones personales


Indicadores de baja esperanza	Indicadores neutros	Indicadores de alta esperanza
-------------------------------	---------------------	-------------------------------

Figura A.2. Diapositivas utilizadas como apoyo para explicar cómo analizar la historia de esperanza en la Sesión 3 del programa AHP

Ahora, ya se tienen ambas informaciones (la de la historia de esperanza y la de la escala), se comparan y a nivel individual se establecen los niveles de esperanza propios, pero a su vez, también se aprovecha para localizar los pensamientos, conductas y sentimientos que les ayudan a experimentar una alta o baja esperanza. Terminando este apartado, haciendo hincapié en las ventajas que experimentan las personas que poseen una alta esperanza (figura A.3), con el fin de reforzar la creencia de que es necesario trabajarla y desarrollarla para obtener una serie de beneficios.

Ventajas de una alta esperanza

- Se **centran en el éxito** más que en el fracaso.
- Mantienen un **diálogo positivo** continuado que incluyen afirmaciones del tipo “no voy a rendirme”, “puedo hacerlo”
- Experimentan **menos** y con menos intensidad **emociones negativas** cuando encuentran obstáculos
- Generan rutas alternativas de **forma creativa** para alcanzar los objetivos cuando aparecen obstáculos.
- **Seleccionan** de forma más flexible otros objetivos más alcanzables




Carr (2011) y Snyder (2000): Los adultos con más esperanza pasan por tantos contratiempos como los demás, pero han desarrollado creencias que les **permiten adaptarse a los cambios y desafíos y manejarse (afrontar) con la adversidad.**

Figura A.3. Diapositiva que presenta las ventajas de una alta esperanza empleada en la Sesión 3 del programa AHP.

Ahora, pasamos a trabajar específicamente uno de los componentes del modelo de la teoría de la esperanza de Snyder, que son los objetivos. El siguiente apartado de la sesión, llamado ACERCÁNDONOS AL OBJETIVO, consiste en una exposición teórica de qué es un objetivo, los tipos de objetivos que existen y cuáles son las características que definen un buen objetivo, para terminar enseñando los cinco pasos claves para lograr objetivos efectivos. Toda la teoría está recogida en el Anexo 4.5, en concreto, en el material que se les facilita a los asistentes durante la propia sesión.

Conociendo la teoría, se pasa a la práctica, específicamente a la actividad CREANDO METAS/OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y POSITIVOS. Por grupos, tienen que conseguir seleccionar un objetivo factible, para ello se les va indicando una serie de pasos (figura A.4) que deberán ir completando. Cuando todos han terminado, se hace una puesta en común en gran grupo para ver todos los ejemplos y solucionar las posibles dudas.



PASOS PARA SELECCIONAR UN OBJETIVO

1. Elegid un ámbito:
2. ¿Qué tengo que hacer para aumentar mi satisfacción en este ámbito?
3. Mi objetivo es:
4. Para ver si es factible me he hecho (o he preguntado a personas que ya habían logrado el objetivo) las siguientes preguntas:
5. Las respuestas que he obtenido han sido.
6. Los principales pasos que tomaré para llegar a mi objetivo son:
7. Orden de los pasos que tomaré desde el primero hasta el último:

Figura A.4. Pasos para seleccionar un objetivo, facilitados en la Sesión 3 del programa AHP.

Para reforzar lo aprendido, se les propone que de *tarea semanal* completen la Ficha para seleccionar un objetivo académico (Anexo 5.6).

Se termina la sesión con la *actividad de despedida*, en este caso se lleva a cabo la dinámica de las Sillas Cooperativas presentada en el Anexo 5.7.

Anexo 5.4

**Actividad de bienvenida de la Sesión 3 del
programa AHP**



SALUDOS RISUEÑOS

Objetivo: Fomentar la relación entre los miembros de grupo a través del buen humor y llenándose de energía que proporciona el movimiento y la risa.

Material: Ninguno, aunque puede utilizarse música animada de fondo.

Desarrollo: Los integrantes del grupo se han de mover por la sala, saludar aleatoriamente al máximo número de compañeros y compañeras, *siempre mirándose a los ojos y sonriéndose mutuamente*. El profesorado ha de cambiar el tipo de saludo con cierta agilidad, no dejando que decaiga el interés del ejercicio. Sugerimos los siguientes saludos adoptados de M. Dataría (2002):

- *Risa de bienvenida.* Saludarse estrechándose las manos. Mientras se realiza decir “hola” y mirarse a los ojos, sonreír o reír, no entretenerse hablando.
- *Risa del vaivén.* Consiste en darse las manos entre dos personas, de modo que queden cruzadas: la derecha con la mano izquierda y la izquierda con la derecha; a continuación, mirándose a los ojos, mover las manos a modo de vaivén y sonreír.
- *Risa saludándose en un idioma irreconocible.* Hacer el gesto de saludo improvisado e imitar saludos farfullados de un idioma irreconocible, mirarse a los ojos y sonreír.
- *Saludo carioca.* Saludarse chocando entre sí las palmas de las manos y a continuación chocan los puños cerrados.
- *Saludo del león.* Abrir mucho la boca, sacar la lengua “a tope” y situar las manos a ambos lados, cerca de la cara, agitándolas a modo de garras. En esta postura colocarse frente al compañero o compañera a la vez y emitir el rugido del león.

Fuente: Garcia-Larrauri, B. (Dir.) (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido. Todo rueda mejor si se engrasa con humor*. Madrid: Pirámide.

Anexo 5.5

**Material facilitado sobre el contenido de la Sesión
3 del programa AHP**



HACIA EL OBJETIVO

Pasos para lograr objetivos efectivos

Tipos de objetivos:

- *Objetivos asociados al fin* – Tienen que ver con el objetivo final y pocas veces están bajo el control absoluto de uno. Proporcionan inspiración.
- *Objetivos asociados al rendimiento* – identifican el nivel de rendimiento que uno considera necesario para lograr el objetivo asociado al fin. Dependen en gran medida de nosotros y, además, permiten ir evaluando los progresos. Definen qué hay que hacer.

Cualidades de un buen objetivo, un objetivo debe ser...

SMART, Inteligente

- Específico (specific)
- Medible (measurable)
- Acordado (agreed)
- Realista (realistic)
- Por fases (time phased)

PURE, puro

- Enunciado en positivo (positively stated)
- Comprendido (understood)
- Pertinente (relevant)
- Ético (ethical)

CLEAR, claro

- Desafiante (challenging)
- Legal (legal)
- Repetitivo con el medio ambiente (environmentally sound)
- Registrado (recorded)

CINCO PASOS PARA LOGRAR OBJETIVOS EFECTIVOS*

1) Selecciona el ámbito

Dentro de tus estudios, elige algún punto donde no estés satisfecho con tu rendimiento o dónde quieras aspirar a más.

2) Decidir lo que quieres

Pregúntate: ¿qué tengo que hacer para mejorar.....? Permítete soñar durante unos minutos. Es bueno ver la idea general que queremos para luego subdividir el objetivo. Escribe en la ficha el objetivo que hayas identificado

3) Ver si es factible

¿Qué posibilidades tengo de conseguir el objetivo? ¿Obstáculos que tengo que enfrentarme? ¿Qué pasos he de dar? Apunta tanto las preguntas, dudas como las respuestas y soluciones. Puedes consultar con personas que hayan conseguido ese objetivo (recuerda: las personas con alta esperanza buscan ayuda)

4) Trazando el camino

Escribe todos los pasos que piensas que son necesarios. A las personas con una baja esperanza les resulta más difícil generar estos pasos para llegar al objetivo. Es importante que pienses en algo que sueles hacer en pequeños pasos (por ejemplo, cocinar). Si nunca has conseguido este objetivo, un buen modo para trazar el camino necesario es preguntar a otras personas. Consigue toda la información que puedas y escribe los pasos que has de llevar a cabo

5) Ordenar los pasos

Ordena los pasos que has de tomar para conseguir el objetivo. La lista de pasos tiene que ser limitada. Más adelante según encuentres obstáculos será necesario añadir algunos pasos.

Importantes para ti

Dividibles en pequeños pasos

Factibles

Anexo 5.6

**Material para realizar la tarea semanal de la
Sesión 3 del programa AHP**



FICHA PARA SELECCIONAR UN OBJETIVO ACADÉMICO

Dentro de los estudios, elige algún punto donde no estés satisfecho con tu rendimiento o dónde quieras aspirar a más. ¿Qué tengo que hacer para mejorar en este aspecto?

Mi objetivo es:

Para ver si es factible me he hecho (o he preguntado a personas que ya habían logrado el objetivo) las siguientes preguntas:

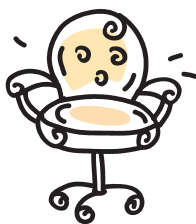
Las respuestas que he obtenido han sido:

Los principales pasos que tomaré para llegar a mi objetivo son:

Orden de los pasos que tomaré desde el primero hasta el último:

Anexo 5.7

**Actividad de despedida de la Sesión 3 del
programa AHP**



SILLAS COOPERATIVAS

Objetivo: Colaborar para conseguir una meta común. Sentirse ayudado y ayudada por los otros miembros. Tomar contacto físico entre las personas. Mejorar la cohesión y confianza grupal.

Material: Sillas y música.

Desarrollo: Se disponen tantas sillas en círculo (con el respaldo hacia adentro) como participantes. Todos se sitúan de pie por fuera del círculo. Mientras suena la música, las personas se mueven alrededor de las sillas al ritmo de la misma, siempre en el mismo sentido.

Cuando la música deja de oírse, todas las personas buscan una silla a la que subirse. En este momento se agrupan sobre ellas y nadie puede tocar el suelo. Si el grupo completo lo consigue se quita una silla y se reinicia el juego. Lógicamente varias personas pueden compartir la misma silla. Poco a poco se va reduciendo el número de sillas y será más complicado mantenerse todas las personas sobre ellas. ¿En cuántas sillas es capaz de meterse el grupo?

Fuente: CODEFPAZ “LA PEONZA” Colectivo de Docentes de Educación Física para la Paz.

ANEXO 6

**Autorización para la obtención de los datos
sobre el rendimiento académico**



Universidad de Valladolid

AUTORIZACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS

D./Dña. _____ con

DNI: _____, estudiante de la titulación _____

_____:

AUTORIZO a Raquel Martínez Sinovas, con DNI 71123027N a consultar y recabar las calificaciones que he obtenido durante el curso académico 2011-2012 en la 1ª y 2ª convocatoria (febrero y junio), así como las que obtendré durante el curso académico 2012-2013 también en la 1ª y 2ª convocatoria (febrero y junio), con el fin de que dicha información sea empleada de manera confidencial y únicamente en las investigaciones vinculadas al desarrollo de su Tesis Doctoral.

Valladolid, a ___ de _____ de 2012.

ANEXO 7

**Cartel realizado para la captación de
alumnado para el Estudio 1**

Psicología Positiva y RENDIMIENTO



SI BUSCAS:

- Aprender a marcarte objetivos durante la carrera
- Automotivarte para lograr esos objetivos
- Conseguirlos
- Y además, mejorar a nivel académico y también en lo personal

Te presentamos:

ACADEMIC HOPE PROGRAM

Procedente de la Psicología Positiva

Dirigido a estudiantes de 2º, 3º y 4º curso

8 sesiones de 2 horas de duración

Periodicidad semanal

Metodología activa

Totalmente gratuito



Impartido por profesorado del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid

COMIENZO el lunes 19 de Noviembre de 2012 de 10-12h
Después, todos los MIERCOLES de 10 a 12h de la mañana.
INSCRIPCIÓN a partir del 7 de Noviembre de 2012.

Plazas Limitadas. Información e inscripciones en:
raquel.msinovas@psi.uva.es o al teléfono 983 184494

Inscrito dentro de la Tesis Doctoral de Raquel Martínez Sinovas y dirigida por Dr. José M^º Román y la Dra. Valle Flores

ANEXO 8

**Consentimiento informado elaborado
para el Estudio**



Universidad de Valladolid

CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña. _____ con

DNI: _____ declaro que:

- He sido informado de que la asistencia a este taller forma parte de los trabajos de investigación desarrollados dentro de la Tesis Doctoral de Raquel Martínez Sinovas.
- La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y entiendo que conservo los derechos de retirarme del estudio en cualquier momento sin que eso me perjudique de ninguna forma.
- La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los términos de esta investigación.
- Si tuviese alguna duda en relación al proyecto, tengo total libertad para hacer preguntas en relación al mismo.
- En el caso de que el investigador no pudiese acceder a mis calificaciones obtenidas durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013, me comprometo a facilitar personalmente dichos calificaciones.

Valladolid, __de _____ de 2012.

ANEXO 9

**Compromiso firmado realizado
para el Estudio**

COMPROMISO FIRMADO

Yo _____ me comprometo firmemente a asistir a todas las sesiones de las que consta el taller, así como a colaborar y realizar todas aquellas actividades que implica.

Valladolid a ____ de _____ de 2012

- Sabiendo que no sólo favorecerá el curso de una investigación sino que repercutirá en mi mejora personal.

ANEXO 10

Diseño del Curso Introducción a la Psicología Positiva

DISEÑO DEL CURSO INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA POSITIVA

El **objetivo general** sería informar de qué es la psicología positiva, así como acercar las diferentes temáticas que son estudiadas desde este enfoque y relacionarlo todo con su implicación en la educación.

En este caso se decidió que se mantendría una **metodología** dinámica, participativa y experiencial, sobre los contenidos expuestos.

Respecto a las **características del curso**, deberían de ser exactamente iguales a las propuestas en el diseño del programa “Academic Hope Program”, es decir, se conservaría una estructura de 8 sesiones semanales de dos horas de duración, y con una estructura que mantuviera las actividades o dinámicas de grupo que contribuyeran a crear ese clima de confianza entre todos los participantes y así como a la motivación y adherencia al entrenamiento mismo. Aunque en este caso la parte central se destinarían a contenidos propios de la psicología positiva.

De manera que las sesiones quedarían estructuradas de la siguiente manera:

La **primera sesión** tendría como objetivo principal realizar la evaluación pretest. Además, se realizaría una pequeña introducción sobre los contenidos del mismo. A nivel grupal, se pretendía fomentar las primeras relaciones y se empezaría a desarrollar un clima positivo y de confianza en el grupo.

La **segunda sesión**, se trabajaría sobre qué es la psicología positiva y su relación con la educación. Se seguiría trabajando a nivel grupal, mejorando y aumentando el conocimiento entre los miembros del grupo.

La **tercera sesión** correspondería al desarrollo de dos herramientas características de la psicología positiva: la atención plena y el *flow o fluidez*. Mientras, se sigue trabajando en afianzar los sentimientos de confianza y pertenencia al grupo.

La **cuarta sesión** se centraría en el estudio de las fortalezas personales y su implicación en la educación. A nivel grupal, trabajaríamos para generar la sensación de disfrute hacia aquello que realizamos.

La **quinta sesión**, estaría destinada a los diferentes estudios que se han realizado sobre las emociones positivas

La **sexta sesión** sería un monográfico sobre el sentido del humor, terminando con la aportación positiva que este puede realizar durante los procesos de estrés.

La **séptima sesión** estaría compuesta por el visionado de la película *Happy*, un documental sobre la felicidad y su estudio. (Ver www.thehappymovie.com).

La **octava sesión** se centraría en la aplicación del post-test y la evaluación final del programa. Terminando con actividades que permitieran una despedida y desvinculación adecuada del programa y del grupo.

ANEXO 11

**Ejemplo del documento que certifica la
realización del curso para el grupo control**



Universidad de Valladolid

Departamento de Psicología

*Raquel Martínez Sinovas profesora del Departamento de
Psicología de la Universidad de Valladolid*

CERTIFICA que:

NOMBRE APELLIDO APELLIDO

asistió al ***Curso de Psicología Positiva y Educación,***
impartido en la *Facultad de Educación y Trabajo Social* de
la *Universidad de Valladolid*, desde el día 18 de Febrero
de 2013 hasta el día 15 de Abril de 2013, con una
duración de 16 horas.

Valladolid a 15 de Abril de 2013.

Fdo.: Raquel Martínez Sinovas
Departamento de Psicología

ANEXO 12

**Descriptivos empleados para la estandarización de las variables
y reducción del efecto de la titulación para el Estudio 1 con
alumnado de 2º, 3º y 4º de grado**

DESCRIPTIVOS EMPLEADOS PARA LA ESTANDARIZACIÓN DE LA VARIABLE RENDIMIENTO ACADÉMICO del ESTUDIO 1

Tabla de los descriptivos empleados para la estandarización de la variable rendimiento académico para la reducción del efecto de la titulación en el Estudio 1.

Momento temporal	Titulación	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín .	Max.	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias (global)	
					Inf.	Sup.				Levene Test	p-valor	F-valor	p-valor
En12	Infantil	41	88.94	15.83	83.94	93.93	100	40	100	0.98	0.408	1.5091	0.2228
	Primaria	9	80	28.28	58.26	101.74	100	20	100				
	Ed.Social	5	96	8.94	84.89	107.11	100	80	100				
	Trab. Social	2	71.67	16.5	-76.57	219.91	71.67	60	83.33				
Jun12	Infantil	41	97.8	6.9	95.63	99.98	100	70	100	2.64	0.0589	2.4986	0.0695
	Primaria	9	97.78	6.67	92.65	102.9	100	80	100				
	Ed.Social	5	88	17.89	65.79	110.21	100	60	100				
	Trab. Social	2	90	14.14	-37.06	217.06	90	80	100				
En13	Infantil	41	97.14	7.8	94.68	99.6	100	75	100	2.84	0.0465	2.4998	0.0694
	Primaria	9	89.63	16.37	77.05	102.21	100	60	100				
	Ed.Social	5	92	17.89	69.79	114.21	100	60	100				
	Trab. Social	2	80	28.28	-174.12	334.12	80	60	100				
Jun13	Infantil	41	92.24	17.71	86.65	97.82	100	20	100	0.48	0.6994	0.4773	0.6994
	Primaria	9	93.33	10	85.65	101.02	100	80	100				
	Ed.Social	5	100	0	100	100	100	100	100				
	Trab. Social	2	100	0	100	100	100	100	100				

La variabilidad y la media del rendimiento académico se quedan al borde de la significación en Junio 2012 y Enero 2013.

DESCRIPTIVOS EMPLEADOS PARA LA ESTANDARIZACIÓN DE LA VARIABLE ÉXITO del ESTUDIO 1

*Tabla de los descriptivos empleados para la estandarización de la variable éxito para la
reducción del efecto de la titulación en el Estudio 1.*

Momento temporal	Titulación	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias (global)	
					Inf.	Sup.				Levene Test	p-valor	F-valor	p-valor
En12	Infantil	41	88.33	21.03	81.69	94.97	100	40	130	1.43	0.2445	0.3462	0.792
	Primaria	9	84.63	34.36	58.22	111.04	100	16.67	125				
	Ed.Social	5	96	8.94	84.89	107.11	100	80	100				
	Trab. Social	2	80	28.28	-174.12	334.12	80	60	100				
Jun12	Infantil	41	97.8	6.9	95.63	99.98	100	70	100	3.39	0.0246	3.1889	0.031
	Primaria	9	100	0	100	100	100	100	100				
	Ed.Social	5	88	17.89	65.79	110.21	100	60	100				
	Trab. Social	2	90	14.14	-37.06	217.06	90	80	100				
En13	Infantil	41	97.75	6.96	95.55	99.95	100	75	100	3.49	0.0219	3.0349	0.0371
	Primaria	9	89.63	16.37	77.05	102.21	100	60	100				
	Ed.Social	5	92	17.89	69.79	114.21	100	60	100				
	Trab. Social	2	80	28.28	-174.12	334.12	80	60	100				
Jun13	Infantil	41	94.19	16.9	88.85	99.52	100	20	100	0.6	0.6171	0.6012	0.6171
	Primaria	9	100	0	100	100	100	100	100				
	Ed.Social	5	100	0	100	100	100	100	100				
	Trab. Social	2	100	0	100	100	100	100	100				

La variabilidad y la media del éxito académico se rechazan en Junio 2012 y Enero 2013.

La variabilidad es menor en Infantil y la media mayor en este grupo, salvo en Primaria de Junio 2012 que todos los individuos tienen éxito (100).

DESCRIPTIVOS EMPLEADOS PARA LA ESTANDARIZACIÓN DE LA VARIABLE CALIFICACIÓN MEDIA del ESTUDIO 1

Tabla de los descriptivos empleados para la estandarización de la variable calificación media para la reducción del efecto de la titulación en el Estudio 1.

Momento temporal	Titulación	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias (global)	
					Inf.	Sup.				Levene Test	p-valor	F-valor	p-valor
En12	Infantil	41	1.79	0.4	1.66	1.92	1.8	1	2.86	1.54	0.216	3.1382	0.0329
	Primaria	9	1.54	0.36	1.26	1.82	1.6	1	2				
	Ed.Social	5	1.41	0.19	1.18	1.64	1.4	1.2	1.6				
	Trab. Social	2	1.27	0.09	0.42	2.11	1.27	1.2	1.33				
Jun12	Infantil	41	2.26	0.54	2.08	2.43	2.2	1	3.47	1.42	0.2485	5.5066	0.0023
	Primaria	9	2.2	0.53	1.79	2.6	2	1.25	2.87				
	Ed.Social	5	1.54	0.22	1.26	1.81	1.4	1.33	1.8				
	Trab. Social	2	1.12	0.18	-0.46	2.71	1.12	1	1.25				
En13	Infantil	41	2.11	0.49	1.96	2.27	2	1	3.2	0.96	0.4197	2.915	0.0426
	Primaria	9	1.76	0.55	1.33	2.18	2	0.92	2.47				
	Ed.Social	5	1.68	0.23	1.4	1.96	1.6	1.4	2				
	Trab. Social	2	1.53	0.19	-0.16	3.23	1.53	1.4	1.67				
Jun13	Infantil	41	2.16	0.54	1.99	2.33	2	1	3	0.58	0.6279	1.6518	0.1885
	Primaria	9	2.09	0.54	1.67	2.5	2	1.4	3				
	Ed.Social	5	1.64	0.36	1.2	2.08	1.6	1.2	2				
	Trab. Social	2	1.8	0.28	-0.74	4.34	1.8	1.6	2				

La variabilidad es homogénea en los cuatro momentos recogidos. En cambio, la hipótesis global de igualdad de medias se rechaza en Enero 2012, Junio 2012 y Enero 2013. En Enero 2012 y Enero 2013 el grupo de Infantil tiene una calificación media mayor, en Junio 2012 son Educación Social y Trabajo Social los que tienen peores calificaciones medias.

DESCRIPTIVOS EMPLEADOS PARA LA ESTANDARIZACIÓN DE LA VARIABLE NOTA MEDIA del ESTUDIO 1

*Tabla de los descriptivos empleados para la estandarización de la variable nota media
para la reducción del efecto de la titulación en el Estudio 1.*

Momento temporal	Titulación	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias (global)	
					Inf.	Sup.				Levene Test	p-valor	F-valor	p-valor
En12	Infantil	41	7	1	6.69	7.32	7.09	4.02	8.34	1.02	0.3912	1.5796	0.2052
	Primaria	9	6.54	1.24	5.59	7.49	7.22	3.98	7.87				
	Ed.Social	5	6.58	0.46	6.01	7.16	6.86	5.86	6.94				
	Trab. Social	2	5.72	0.42	1.93	9.51	5.72	5.42	6.02				
Jun12	Infantil	41	8.05	0.98	7.74	8.36	8.16	5.51	9.74	0.22	0.8821	5.271	0.003
	Primaria	9	7.96	0.96	7.22	8.69	7.76	6.1	9.15				
	Ed.Social	5	6.68	0.81	5.67	7.68	7.02	5.32	7.24				
	Trab. Social	2	6.13	0.83	-1.37	13.63	6.13	5.54	6.72				
En13	Infantil	41	7.93	0.84	7.67	8.2	8.1	5.92	9.39	1.18	0.3253	5.757	0.0017
	Primaria	9	7.25	1.29	6.26	8.24	7.75	5.34	8.65				
	Ed.Social	5	6.69	0.52	6.04	7.34	6.74	6	7.2				
	Trab. Social	2	6.09	0.81	-1.15	13.33	6.09	5.52	6.66				
Jun13	Infantil	41	7.89	1.3	7.48	8.3	8.24	4.2	9.8	0.74	0.5348	0.7485	0.5281
	Primaria	9	7.91	0.96	7.17	8.65	7.5	6.58	9.28				
	Ed.Social	5	7.07	0.67	6.24	7.9	7.08	6.14	7.72				
	Trab. Social	2	7.53	0.24	5.37	9.69	7.53	7.36	7.7				

La variabilidad es homogénea en los cuatro momentos recogidos. En cambio, la hipótesis global de igualdad de medias se rechaza en Junio 2012 y Enero 2013, en donde el grupo de Infantil y Primaria tiene notas medias mayores.

ANEXO 13

Evaluación del programa del ESTUDIO 1 con alumnado de 2º, 3º y 4º de grado: resultados del apartado de observaciones.

Evaluación del programa del ESTUDIO 1 con alumnado de 2º, 3º y 4º de grado

Resultados para el apartado de observaciones

A continuación se detallan las observaciones realizadas por los participantes en el cuestionario de evaluación del programa, tal y cómo fueron redactadas por ellos mismos.

GRUPO EXPERIMENTAL C1

- Lo que más me ha gustado han sido las dinámicas de grupo realizadas en clase y conocer cómo aprender de mis sentimientos y emociones.
- El curso ha sido muy útil e interesante y además es muy aplicable a la Educación Infantil que estamos estudiando.
- Me parece un tema interesante para profundizar y formarme más.
- Lo que más me ha gustado han sido las dinámicas y la forma de darlo y explicarlo, además es muy útil para la Educación Infantil. Inconveniente: nos ha parecido un poco corto.
- Creo que las dinámicas que hemos hecho han ayudado mucho a entender la teoría y han hecho el curso muy ameno.
- Me ha gustado pero mejor si hubiera sido dos días a la semana. Se nos hubiera hecho más corto.
- Me ha gustado las dinámicas de grupo. Las explicaciones han sido bastante fugaces (teoría explicada demasiado deprisa, algunas veces, sobre todo cuando se trabajan las diapositivas).
- Me ha servido sobre todo a nivel personal, pero pensaba que nos iban a dar más claves para aplicar en la futura docencia.
- Para mí lo mejor ha sido las dinámicas o prácticas, lo peor el horario.
- A mí me gusta más la teoría, haber aprendido un poco más de teoría (curiosidades, etc) porque me gusta más que ejercicios, dinámicas. Pero he aprendido mucho y estoy contenta con tenerla.
- Para mí lo mejor del curso ha sido que la parte de teoría se reforzara con ejercicios prácticos.
- La teoría se hacía muy pesada, las fotocopias se tendrían que dar de antemano. Se necesitan más dinámicas.
- Me hubiese gustado más dinámicas. Aportaría un manual para seguir mejor la clase.
- Lo que más me ha gustado han sido las actividades dinámicas que hemos realizado, creo que como futura maestra son muy útiles.

GRUPO EXPERIMENTAL C2

- Me ha gustado el tener que escribir todo los días cosas positivas, porque se valora más así la vida y el presente. También los detalles de la profesora (cuaderno, boli, gominolas...) que son de agradecer ☺ No cambiaría nada, me ha gustado mucho.
- Me ha parecido un curso muy interesante, tanto la parte teórica como las dinámicas de grupo. Quizá me hubiese gustado alguna actividad más para conocer a mis compañeros, pero entiendo que no ha habido mucho tiempo y hay que priorizar otras cosas.
- Lo que más me ha gustado son las actividades, como los vídeos y algún trabajo en grupo que teníamos que interpretar. Pero lo que más me ha gustado es la buena actitud y alegría con que venía la profe, la generosidad y el optimismo hacen que te metas más en el curso. Gracias ☺
- Muchas de las actividades realizadas me han parecido muy originales y divertidas. Los ejercicios de relajación me han resultado muy positivos.
- Yo incluiría más actividades de todo tipo. Sobre todo de relajación, de pensar en uno mismo... plantear situaciones reales, pues es en una verdadera situación cuando se ve como actuamos las personas y lo que se piensa.
- Las dinámicas realizadas me han parecido muy divertidas y útiles, para llevarlas a cabo con cualquier colectivo.
- En mi opinión ha faltado un mayor número de dinámicas en vez de tanta teoría y respecto al horario lo pondría algo más tarde para no venir tan dormidos, por lo demás todo genial ☺
- Hubiese metido más horas teóricas y menos dinámicas.
- Debería de haber menos teoría y más práctica. El horario debería modificarse, pues al ser casi todo teoría y a las 4 de la tarde resulta un poco pesado. Las dinámicas que hemos realizado tanto en casa como en el curso han sido divertidas y estimulantes, pero podrían haber

- Realizaría el curso en un fin de semana con sesiones de 4 horas mañana y 4 horas tarde. Lo que más me ha gustado han sido las cuñas motrices de relajaciones.
- ;o que más me ha gustado: la forma de introducir las sesiones, las cuñas motrices.
- Las relajaciones por parte de la profesora me han gustado mucho.
- Lo que más me ha gustado la manera de comenzar las sesiones.
- Me han gustado las dinámicas de grupo. Las gominolas han motivado bastante.
- Hubiera hecho más dinámicas.
- Más prácticas. Las dinámicas me han gustado mucho.

- sido más.
- La participación del alumnado sería más activa y comprometida en otro horario. La organización, contenido de las sesiones, me ha parecido muy acertada (dinámica-teoría-dinámica) para mantener la atención del alumnado. El contenido muy interesante y útil.
- He echado en falta más actividades para hacer con niños pequeños, infantil o primaria, más videos.
- Me ha gustado todas las dinámicas que se han utilizado para comprender las emociones, la felicidad, las diferentes estrategias que se han utilizado que me pueden valer para la futura profesión de docente. Y que gracias a este curso, al ser los lunes, empiezas bien la semana con positividad, ánimo, autoestima y optimismo.
- Lo que más me ha gustado han sido las dinámicas establecidas por la profesora.
- No he echado nada en falta. Me parece que si se hace otro promovería el buen humor que se nos ha trasmitido.
- Añadiría más dinámicas. Y las dadas me han gustado.
- Al ser un curso ofrecido en general a la Facultad de Educación y Trabajo Social entiendo que es difícil dirigir las clases hacia alguna temática específica, pero me hubiese gustado en mi caso, conocer actividades y metodologías referentes a la Educación Infantil.
- Añadir más dinámicas o casos prácticos, aunque los que hemos hecho han estado muy bien.

ANEXO 14

**Descriptivos empleados para la estandarización de las variables
y reducción del efecto de la titulación para el Estudio 2 con
alumnado de 1º de grado**

DESCRIPTIVOS EMPLEADOS PARA LA ESTANDARIZACIÓN DE LA VARIABLE RENDIMIENTO ACADÉMICO del ESTUDIO 2

Tabla de los descriptivos empleados para la estandarización de la variable rendimiento académico para la reducción del efecto de la titulación en el Estudio 2.

Momento temporal	Titulación	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias	
					Inf.	Sup.				Levene Test	p-valor	t-test	p-valor
En13	Infantil	31	89.68	14.49	84.36	94.99	100	60	100	1.06	0.3075	0.849	0.4
	Primaria	20	86	16.03	78.5	93.5	90	60	100				
Jun13	Infantil	31	92.26	12.3	87.74	96.77	100	60	100	8.78	0.0047	3.27	0.0032
	Primaria	20	71.5	26.61	59.05	83.95	80	20	100				

En Enero 2013 no hay diferencias entre el rendimiento académico de las dos titulaciones, sin embargo en Junio 2013, tanto la variabilidad como la media son significativamente diferentes: la variabilidad es mayor en el grupo de primaria y el rendimiento académico significativamente mayor en el grupo de Infantil.

DESCRIPTIVOS EMPLEADOS PARA LA ESTANDARIZACIÓN DE LA VARIABLE ÉXITO del ESTUDIO 2

Tabla de los descriptivos empleados para la estandarización de la variable éxito para la reducción del efecto de la titulación en el Estudio 2.

Momento temporal	Titulación	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias	
					Inf.	Sup.				Levene Test	p-valor	t-test	p-valor
En13	Infantil	31	89.68	14.49	84.36	94.99	100	60	100	0.38	0.5419	0.614	0.5419
	Primaria	20	87	16.25	79.39	94.61	100	60	100				
Jun13	Infantil	31	92.26	12.3	87.74	96.77	100	60	100	8.78	0.0047	3.27	0.0032
	Primaria	20	71.5	26.61	59.05	83.95	80	20	100				

En Enero 2013 no hay diferencias entre el éxito académico de las dos titulaciones, sin embargo en Junio 2013, tanto la variabilidad como la media son significativamente diferentes: la variabilidad es mayor en el grupo de primaria y el éxito académico significativamente mayor en el grupo de Infantil.

DESCRIPTIVOS EMPLEADOS PARA LA ESTANDARIZACIÓN DE LA VARIABLE CALIFICACIÓN MEDIA del ESTUDIO 2

Tabla de los descriptivos empleados para la estandarización de la variable calificación media para la reducción del efecto de la titulación en el Estudio 2.

Momento temporal	Titulación	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias	
					Inf.	Sup.				Levene Test	p-valor	t-test	p-valor
En13	Infantil	31	1.65	0.53	1.45	1.84	1.6	1	4	0.11	0.7365	-0.389	0.6988
	Primaria	20	1.7	0.4	1.51	1.89	1.67	1	3				
Jun13	Infantil	31	1.91	0.36	1.78	2.04	2	1.25	2.8	0.49	0.4869	1.973	0.0542
	Primaria	20	1.7	0.39	1.52	1.88	1.73	1	2.4				

En Enero 2013 no hay diferencias entre la calificación académica de las dos titulaciones. En Junio 2013, la media se queda al borde de la significación: la calificación media mayor en el grupo de Infantil.

DESCRIPTIVOS EMPLEADOS PARA LA ESTANDARIZACIÓN DE LA VARIABLE NOTA MEDIA del ESTUDIO 2

*Tabla de los descriptivos empleados para la estandarización de la variable nota media
para la reducción del efecto de la titulación en el Estudio 2.*

Momento temporal	Titulación	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias	
					Inf.	Sup.				Levene Test	p-valor	t-test	p-valor
En13	Infantil	31	6.65	1.09	6.25	7.05	6.72	5	9.75	0.13	0.7218	-0.437	0.664
	Primaria	20	6.78	0.93	6.35	7.21	6.58	5	8.8				
Jun13	Infantil	31	7.23	0.78	6.95	7.52	7.26	4.86	8.44	8.3	0.0059	2.801	0.0093
	Primaria	20	6.28	1.38	5.63	6.93	6.11	3.58	8.18				

En Enero 2013 no hay diferencias entre la nota media de las dos titulaciones, sin embargo en Junio 2013, tanto la variabilidad como la media son significativamente diferentes: la variabilidad es mayor en el grupo de primaria y la nota media significativamente mayor en el grupo de Infantil.

ANEXO 15

Evaluación del programa del ESTUDIO 2 con alumnado de 1º de grado: resultados del apartado de observaciones.

Evaluación del programa del ESTUDIO 2 con alumnado de 1º de grado

Resultados para el apartado de observaciones

A continuación se detallan las observaciones realizadas por los participantes en el cuestionario de evaluación del programa, tal y cómo fueron redactadas por ellos mismos.

GRUPO EXPERIMENTAL

- La clase de las emociones, ha sido la clase que más interesante me ha parecido, puesto que podemos ver muchos puntos de vista de ver una emoción, es decir, lo que para una persona le transmite alegría a otro le puede transmitir tristeza, rabia...
- Alguna dinámica más para relacionarnos.
- Me ha gustado mucho las dinámicas y actividades, aunque a lo mejor habría estado mejor más dinámicas, en vez de teoría, sobre todo los primeros días.
- Recomendaría que se repartiesen siempre fotocopias con la teoría que se imparta. Hubiese sido mejor dedicar mañanas enteras para que fuesen menos días.
- Pondría un horario de 11 a 13h.
- Preg. 6. He puesto a) muchos días, no porque la duración sea larga, sino que al tener muchos puentes se nos ha alargado mucho. El horario es demasiado pronto pero para la gente que vivimos fuera es perfecto ya que no nos parte la mañana. ¡Gracias por el curso, espero volvernos a ver! 😊
- Lo que más me ha gustado ha sido las “visualizaciones” y plantear un objetivo. Mejoraría en un poco más de trabajo personal.
- Que nos hubiera dado las actividades realizadas escritas. Lo recomiendo a todo el mundo, ha estado genial. GRACIAS 😊
- Me han gustado mucho las actividades que hemos hecho en clase. Me hubiera gustado hacer más dinámica de grupo para relacionarnos con los demás.
- Lo peor de todo ha sido tener que madrugar, después de haber tenido clase hasta tarde. Quizás me hubiera gustado más venir más días pero con sesiones de 1 hora en vez de 2.
- Puede que la parte teórica se pudiese hacer un poquito más participativa.
- Lo que más me ha gustado han sido las distintas actividades prácticas que hemos realizado, ya que es una manera más amena y efectiva de

GRUPO CONTROL con tratamiento placebo

- 😊
- A la hora de explicar la teoría una guía previa para guiarnos y situarnos más en el tema.
- Me hubiese gustado aprender más técnicas para mejorar nuestra autoestima y tener más confianza en nosotros mismo. También técnicas para ayudarnos a encontrar la felicidad y poder ayudar a los demás a que la encuentren.
- Yo mejoraría la forma de dar la teoría, en el sentido de entregar algo a los alumnos, como una guía para que lo sigan mejor.
- A la hora de explicar la teoría me hubiera gustado que fuese de una manera más dinámica, pero por lo demás ha estado muy bien.
- En la forma de explicar me gustaría que nos hubiera marcado un guión mediante una hoja informativa para que pudiéramos seguir las diapositivas con mayor facilidad.
- Me han gustado mucho las dinámicas. A mí me hubiera gustado que esto nos hubiera servido para quitarnos alguna asignatura, es decir, que nos hubiese dado créditos. Pero por lo demás todo genial.
- Me han gustado las dinámicas propuestas, ya que cada día eran diferentes y no sólo teoría que suele aburrir mucho.
- Hubiera estado bien que el el horario fuera más adecuado, ya que apenas te deja descansar entre las clases y el curso. Por lo general me ha parecido muy interesante.
- Lo que más me ha gustado ha sido que las clases fueran dinámicas y participativas.
- Tener acceso a las actividades, por si el día de mañana nos sirven. Clase de relajación. Lo que más me ha gustado: las clases han sido muy dinámicas.
- Me ha gustado mucho el curso, sobre todo los videos sobre la psicología positiva.
- La teoría me ha parecido muy interesante, y las actividades muy divertidas. Me gustó el

aprender y de que se nos queden las cosas.
Mejoraría el horario.

- Falta de sueño. Entrega del PowerPoint de todas las sesiones para tener documentación. Me ha gustado mucho este ámbito, es muy interesante y de algún modo debo cambiar mi perspectiva de cómo mirar el mundo que me rodea y ser más positivo conmigo mismo. Las dinámicas interesantes para hacerlas con otro grupo de personas. Enhorabuena por el curso 😊 ¡HOPE!
- Actividades de movimiento algo más amenas y menos teoría para copiar ya que si se copia no da tiempo a atender a la explicación.
- Me ha parecido un curso diferente y útil, con el cual he aprendido cosas que no conocía. Y también me ha ayudado a saber que hay más alternativas cuando algo se pone difícil y buscar solución a algún problema que te pueda surgir, intentar buscar otros caminos. No cambiaría ni haría falta mejorar nada. Las actividades que hemos hecho me han gustado mucho.
- Durante la carrera he realizado diversos cursos y debo decir que este es el que me ha parecido más práctico e interesante; muy motivante la forma de impartirlo y quiero agradecer a Raquel la oportunidad y todas las facilidades que nos ha dado para cursar este tiempo el curso, ha sido una experiencia que ojalá pudiera repetir en otro curso de otra índole.
- Considero que sería interesante que la duración del curso fuese más largo para poder realizar más cuñas motrices en base a lo aprendido o que se realizase otro curso a posteriori sólo práctico.
- Nada. Te felicito por conseguir sacar adelante éste curso, con ilusión y simpatía. Gracias.
- Desde mi punto de vista no cambiaría nada. Pienso que ha estado bien estructurado en cuanto a teoría y practico. Un curso bueno al que no debería faltar la asistencia. Lo aconsejo. Las dinámicas me servirán para un futuro como docente. No me arrepiento en absoluto de haber asistido.

cuento que escuchamos del cementerio.

Quizá la actividad de los globos la hubiera anulado ya que hubo bastante gente que le daban miedo y consistía en pasar un buen rato. Muchas gracias.

- Tener acceso al temario y a las actividades realizadas en clase, ya que, no me ha dado tiempo a pasar todo y me gustaría tenerlo. Lo que más me ha gustado ha sido la asignatura en sí, y la combinación de las actividades con la teoría, pues se hacían muy amenas e interesantes las clases. Además, en mi vida personal, me ha ayudado a ver las cosas de una manera más positiva y a tener una actitud más relajante para enfrentarme a los problemas.
- Me gustaría que hubiese habido más actividades prácticas.
- Hubiese estado bien que el hacer este curso hubiera estado recompensado con algún crédito.
- Me ha gustado realizar muchas de las dinámicas, pero me hubiera gustado realizar alguna actividad más relacionada con la Educación Infantil. Para luego en un futuro poder aplicarlas en mi profesión como educadora.
- Me ha parecido útil hacer dinámicas que podemos dar utilidad el día de mañana trabajando como maestros. La estructura de mezclar teoría y dinámicas ha sido una buena idea. Quizá meter más horas en menos días habría ayudado a no tener la sensación de que se ha alargado un poco. Hemos empleado materiales como los vídeos, que han hecho el curso más dinámico.

ANEXO 16

CAPÍTULO 7. Discusión y conclusiones **Versión en castellano**

CAPITULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN

En este apartado se procede a interpretar los resultados obtenidos. Al igual que en anteriores apartados, se expondrá por separado las discusiones del Estudio 1 y del Estudio 2.

1.1. Estudio 1 con alumnado de 2º, 3º y 4º de grado

Este estudio partía de dos hipótesis generales de base. A partir de las cuales se lleva a cabo la discusión de esta investigación. La primera de las hipótesis contribuye a reflexionar sobre qué efectos provoca el programa en las distintas variables estudiadas, y la segunda hipótesis, lo hace sobre cómo y cuándo se manifiestan, lo que permite especular en los “*por qué*” de los efectos producidos.

HIPÓTESIS GENERAL 1. El programa “Academic Hope Program” será eficaz para la mejora del rendimiento académico y del bienestar psicológico del alumnado universitario de los cursos de 2º, 3º y 4º de grado.

El análisis de esta hipótesis general se corresponde a la comprobación de ocho hipótesis específicas que se pueden observar en la (tabla 153).

Tabla 154.

Resumen de las Hipótesis Específicas que conforman la Hipótesis General 1 del Estudio 1.

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	ACEPTACIÓN		RECHAZO
	TOTAL	PARCIAL	
1.1 La aplicación del programa producirá un aumento en la esperanza (<i>hope</i>) y en sus componentes: <i>pathways</i> y <i>agency</i> en aquellos que lo realizan.	✓		
2.1 La aplicación del programa incrementará los niveles de bienestar de los participantes en él.		✓	
3.1 La aplicación del programa mejorará la autoeficacia en aquellos que lo realizan.		✓	
4.1 La aplicación del programa incrementará los niveles de inteligencia emocional del alumnado entrenado.	✓		
5.1 La aplicación del programa incrementará el optimismo en aquellos que llevan a cabo el entrenamiento.		✓	
6.1 La aplicación del programa producirá un aumento de la satisfacción con la vida en aquellos que realizan el entrenamiento.		✓	
7.1 La aplicación del programa producirá una disminución de la ansiedad de los participantes.		✓	
8.1 La aplicación del programa mejorará el rendimiento académico del alumnado que lo realiza.		✓	

*Hipótesis 1.1: La aplicación del programa producirá un aumento en la esperanza (*hope*) y en sus componentes: *pathways* y *agency* en aquellos que lo realizan.*

Los datos obtenidos indican que la esperanza (*hope*) y sus componentes mejoran discretamente tras la aplicación del programa. Resultados similares encuentran otros autores que tras la administración de un programa basado en esperanza, observan un aumento en su nivel tras el entrenamiento (Pedrotti, Lopez y Krieshok, 2000; Edwards y Lopez, 2000; Bouwkamp y Lopez, 2001; Marques, Lopez y Pais-Ribeiro, 2011; Feldman y Dreher, 2011).

Esta mejora suele producirse más concretamente en el componente motivacional, al ser más sensible a la intervención (Marques et al., 2011). En este estudio, esto se confirma en el grupo experimental C1, el cual presenta un incremento de los valores en *agency* justo después de terminar el entrenamiento. Sin embargo en el grupo experimental C2, los cambios son más evidentes en el valor de la esperanza (*hope*) en su conjunto y en el componente *pathways* en particular. Lo que indica que, en este grupo, se produjo una mayor mejora en el componente cognitivo de la esperanza.

Hipótesis 2.1: La aplicación del programa incrementará los niveles de bienestar de los participantes en él.

Los niveles de bienestar evolucionan de manera diferente en ambos grupos experimentales, lo que lleva a aceptar esta hipótesis. El grupo experimental C1 incrementa principalmente su nivel en el *bienestar material* y lo mantiene durante la fase de seguimiento. El grupo experimental C2 aumenta su nivel de *bienestar psicológico subjetivo* al finalizar el entrenamiento. Además, en la última medición (seguimiento) se observó un aumento significativo en ambos grupos en el bienestar psicológico. Por tanto, los datos señalan que sí que se producen cambios en el bienestar, tal y como encontraron otras investigaciones donde al mejorar los niveles en la variable esperanza también se mejoraban en el bienestar (Irving et al., 2004, Magyar-Moe, 2004, en Werner, 2012); si bien, ambos grupos difieren en el tipo de bienestar en el que se produce su mejora inicialmente.

Una de las posibles razones, por las que el bienestar sólo se incrementa nítidamente a pesar de que la esperanza (*hope*) lo haga más

claramente, puede deberse a que en el momento de la medición no se hayan terminado de conseguir los objetivos propuestos por quienes participan en el programa AHP. Aunque en las actividades llevadas a cabo planteaban la consecución de objetivos académicos, la mayor parte de ellos estaban ligados a la superación de las asignaturas, sin embargo, las mediciones se hicieron antes del periodo de exámenes, y por tanto, antes de conocer si se habían alcanzado los objetivos o no y se terminase el proceso que se establece desde la teoría de la esperanza. Además, hay que tener en cuenta que, cuando se consigue un objetivo se experimenta una situación de éxito que desencadena determinadas emociones positivas que inciden en el bienestar (Heiman y Shemesh, 2012), y dado que en este caso aún no habían conseguido dicho objetivo, no se produjeron dichas emociones.

Hipótesis 3.1: La aplicación del programa mejorará la autoeficacia en aquellos que lo realizan.

En el presente estudio se puede confirmar parcialmente esta hipótesis debido a que sólo el grupo experimental C1 fue el que incrementó significativamente los valores en autoeficacia siendo más evidente en la medición tras la fase de seguimiento. En este grupo, como se ha expuesto anteriormente, se mejoraron los niveles en esperanza y más concretamente en el componente *agency*. Estos resultados son similares a los encontrados en trabajos previos que mantienen que la esperanza (*hope*) es buen predictor de la autoeficacia (Robinson y Rose, 2010; Bryant y Cvengros, 2004), y más lo es el componente *agency* (Magaletta y Olivier, 1999; Snyder et al., 2002).

Sin embargo, el grupo experimental C2 no experimenta un incremento en los valores de autoeficacia, aunque sí se produce un aumento en esperanza (*hope*), lo cierto es que este grupo aumenta más en el componente *pathway*, el cual no se encuentra tan vinculado a esta variable.

La diferencia en la relación que mantiene la autoeficacia con los dos componentes de la esperanza (*hope*), puede deberse a que cada uno de ellos representan aspectos separados hacia la consecución de un objetivo. Mientras que *agency*, como componente motivacional, implica una percepción generalizada hacia el futuro, directamente relacionada con la motivación y la creencia en las propias capacidades para conseguir los objetivos; *pathways* es más específico y situacional, ya que requiere una definición precisa de objetivos concretos y de establecimiento de rutas para conseguir dichos objetivos. Esto hace que *agency* demuestre una mayor asociación con la autoeficacia general, que la que presenta la variable *pathways* (Bryant y Cvengros, 2004). Cabe, también, la posibilidad de que este último componente pudiera estar más asociada a percepciones diferenciales de la autoeficacia en función del área a la que se dirija el objetivo.

Hipótesis 4.1: La aplicación del programa incrementará los niveles de inteligencia emocional del alumnado entrenado.

Se confirma que la aplicación del programa AHP conlleva una mejora de la inteligencia emocional del alumnado entrenado. Siendo esta mejora, más clara en la variable *reparación de emociones*, y algo más difusa en las restantes variables *atención emocional* y *claridad emocional*.

Obtener valores más elevados en *reparación de emociones* concuerda con los datos hallados en diversas investigaciones que muestran una mayor correlación entre esta variable y la esperanza (*hope*) (.460), y una menor correlación con *claridad emocional* (.290) (Vadillo, 2013; Velázquez, 2012).

Hipótesis 5.1: La aplicación del programa incrementará el optimismo en aquellos que llevan a cabo el entrenamiento.

Esta hipótesis se acepta parcialmente, debido a que sí se produce un incremento del optimismo, pero sólo lo hace en uno de los grupos que reciben el entrenamiento. En particular en el grupo experimental C1, en el que se observa un aumento en los valores de esta variable en su fase de seguimiento, siendo significativamente mayores a los encontrados en el grupo experimental C2 en la fase en que no recibió entrenamiento.

Estos datos concuerdan con los encontrados en la variable esperanza (*hope*), que mantiene una fuerte relación con el optimismo (Magaletta y Olivier, 1999; Peterson, 2000; Shorey et al., 2007). Bryant y Cvenegros (2004) establecen que el optimismo correlaciona con los dos factores de esperanza, *agency* y *pathways*. En el caso del grupo experimental C1, ambos componentes incrementan sus niveles en el segundo cuatrimestre, concretamente después de la fase de seguimiento, coincidiendo con un aumento significativo del optimismo en esta observación, lo que puede estar apoyando dicha relación.

Por otro lado, Peterson (2000) señala que es principalmente el componente *agency* quien se relaciona específicamente con el optimismo, y precisamente el grupo experimental C1 es el que presenta una mejora significativa en dicho componente, mientras que el grupo experimental C2

incrementa principalmente los valores en el componente *pathways*. Sin embargo, se debe de ser cauto al afirmar esta relación puesto que ya en el primer cuatrimestre, justo después del entrenamiento, se observa en el grupo experimental C1 un aumento en *agency* pero no en la variable optimismo.

Estos resultados, pueden estar indicando los distintos patrones sugeridos para el optimismo y la esperanza (*hope*). En el caso del optimismo, se apunta a que está más ligado a las evaluaciones cognitivas de los resultados personales, mientras que la esperanza (*hope*) lo haría a las creencias sobre las propias capacidades personales (Bryant y Cvenegros, 2004).

Hipótesis 6.1: La aplicación del programa producirá un aumento de la satisfacción con la vida en aquellos que realizan el entrenamiento.

Esta hipótesis se confirma parcialmente, ya que los resultados apuntan a que sí que se produce un ligero incremento de esta variable tras el entrenamiento. En el caso del grupo experimental C1 dicho efecto se manifiesta más intensamente después del periodo de seguimiento. Marques, Lopez y Pais-Ribeiro (2011) encontraron datos similares tras la aplicación de un programa de esperanza en estudiantes de primaria. Estos autores comprobaron que, además de mejorar los niveles de esperanza, los valores en satisfacción con la vida también se incrementaban manteniéndose los resultados 18 meses después de la intervención.

Esta datos confirman el posible vínculo entre la esperanza (*hope*) y la satisfacción con la vida, el cual se ha comprobado en diferentes colectivos, por ejemplo: estudiantes de derecho (Rand et al., 2011),

estudiantes de secundaria y bachillerato (Valle et al., 2006; Gilman y Huebner, 2006; Gilman et al., 2006) estudiantes con dificultades de aprendizaje (Heiman y Shesmesh, 2012) y enfermos de cáncer (Jafari et al., 2010).

Hipótesis 7.1: La aplicación del programa producirá una disminución de la ansiedad de los participantes.

Esta hipótesis sólo se confirma en el caso de la ansiedad rasgo, pero no en la ansiedad estado dónde no se manifiesta ningún cambio ni efecto en el estudio. Sin embargo, en el caso de la ansiedad rasgo, aparece que se produce un efecto significativo entre la primera observación y la última, para toda la muestra en su conjunto, concluyéndose que en el segundo cuatrimestre los valores disminuyen significativamente para esta variable.

Redondo, Flores y Martínez-Sinovas (2013) encontraron resultados similares al aplicar un programa de esperanza a padres y madres de hijos con discapacidad, dónde, ambas dimensiones de la ansiedad disminuían, siendo esta disminución más acusada en la dimensión ansiedad rasgo.

Hipótesis 8.1: La aplicación del programa mejorará el rendimiento académico del alumnado que lo realiza.

En este caso, sólo se puede confirmar parcialmente esta hipótesis para las variables *rendimiento* y *éxito*, ya que se observa una mejora en ambas a largo plazo. Esto es que en el segundo cuatrimestre se evidencia que se ha producido un aumento en las puntuaciones del *rendimiento* y *éxito* para el grupo experimental C1 que recibió el entrenamiento en el primer cuatrimestre. Además se observa para la variable *nota media* que

los efectos se producen de manera diferente entre quienes participan en este grupo. Esta variabilidad a la hora de producirse los efectos en la intervención también se observa en el grupo experimental C2 justo al finalizar la aplicación del programa AHP y para las variables *rendimiento* y *éxito*.

El no obtener resultados a corto plazo en el logro académico se ha evidenciado anteriormente en otros estudios los cuales tampoco encontraron efectos a largo plazo (Marques et al., 2011). Las causas de por qué se producen estos resultados se discuten en la Hipótesis 8.2 que se presenta más adelante.

No obstante, en este punto, se ha de concluir que la Hipótesis General 1 planteada para este estudio se confirma parcialmente, al encontrar que el programa AHP sí que produce claros efectos en la esperanza e inteligencia emocional y efectos más ligeros en optimismo, satisfacción con la vida, ansiedad y rendimiento académico. Sin embargo, para las variables bienestar y autoeficacia aunque sí que se producen ligeros efectos estos no son del todo concluyentes.









HIPÓTESIS GENERAL 2. Si se aplica el programa en el primer cuatrimestre será más efectivo que si se aplica en el segundo cuatrimestre.

Esta segunda hipótesis general, basada en el establecimiento de cuál es el momento temporal más adecuado para la aplicación del programa AHP, se contrasta a través de otras ocho hipótesis específicas, que están resumidas en el tabla 154. Los resultados ayudan a entender

cómo y cuándo se producen los efectos de la intervención, a la vez, que se exponen las posibles causas y motivos por lo que ocurren.

Tabla 155.

Resumen de las Hipótesis Específicas que conforman la Hipótesis General 2 del Estudio 1.

HIPÓTESIS	ACEPTACIÓN		RECHAZO
	TOTAL	PARCIAL	
1.2 El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá un incremento significativamente mayor en esperanza y sus componentes frente al grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.			
2.2 El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre incrementará significativamente sus niveles de bienestar frente al grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.			
3.2 El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá una puntuación significativamente mayor en autoeficacia frente al grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.			
4.2 El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre mejorará significativamente más en inteligencia emocional que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.			
5.2 El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre desarrollará unos niveles de optimismo significativamente mayores que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.			
6.2 El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá una mejora significativamente mayor en satisfacción con la vida que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.			
7.2 El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá una puntuación significativamente menor en ansiedad que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.			
8.2 El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá un rendimiento académico significativamente mayor que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.			

Es interesante destacar que la literatura científica no ha prestado especial interés a esta línea de trabajo, lo que implica no poseer un amplio

corpus teórico con el que poder contrastar los resultados obtenidos en este estudio.

Hipótesis 1.2: El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá un incremento significativamente mayor en esperanza y sus componentes frente al grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

En este caso, siguiendo un criterio conservador se debe rechazar la hipótesis, aunque existen indicios para poder confirmarla parcialmente. Se Así, los resultados para el grupo experimental C1 mostraban que después del entrenamiento en el primer cuatrimestre se incrementa significativamente el valor del componente *agency*. Mientras que en el grupo experimental C2, después del entrenamiento, en el segundo cuatrimestre existe un aumento significativo del componente *pathways* y de la esperanza (*hope*). En cada uno de los grupos se mejora uno de los componentes y esto hace que en el segundo cuatrimestre, cuando se analiza la muestra en su conjunto, aparezcan cambios positivos significativos tanto en la esperanza (*hope*) como en cada uno de sus componentes. Dichos resultados pueden deberse o bien al incremento que se produce en cada uno de los grupos por separado, o bien porque al aumentar el *n* de la muestra a nivel estadístico es más probable obtener resultados.

Por tanto, es muy difícil determinar qué momento temporal es más adecuado para entrenar la esperanza, aunque, es cierto, que existen indicios para aceptar que en el primer cuatrimestre, dado la mejora obtenida en este cuatrimestre en el componente motivacional (*agency*) se mantiene en la fase de seguimiento. Resultados similares obtienen

Marques et al. (2011) quienes observan que se mantienen las mejoras en este componente hasta 18 meses después de la intervención.

Respecto a las causas de por qué en cada grupo experimental evoluciona de manera diferente en cada uno de los componentes. Las posibles hipótesis apuntan a que el procedimiento hace que se produzca una selección natural poniendo a prueba la motivación del alumnado. Esto es que, en el primer cuatrimestre, se llevan a cabo las inscripciones para participar en el estudio. El alumnado del grupo experimental C1 obtiene su recompensa a corto plazo, es decir, a la semana de apuntarse ya comienza el entrenamiento en esperanza. Sin embargo, quienes participan en el grupo experimental C2, deben esperar hasta el segundo cuatrimestre para recibir el entrenamiento, lo que implica que aquellos que no disponían de una alta motivación, no esperan a su recompensa a largo plazo abandonando antes, y quienes sí participan, a nivel motivacional ya han demostrado tenerlo desarrollado y por tanto, es más natural, que el componente cognitivo sea más sensible a la intervención y muestre una mayor mejoría que el motivacional.

Hipótesis 2.2: El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre incrementará significativamente sus niveles de bienestar frente al grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

La presente hipótesis se confirma parcialmente, ya que los datos muestran claramente que quienes reciben el entrenamiento en el primer cuatrimestre experimentan un incremento significativo en la variable *bienestar material* tras el entrenamiento, manteniéndose dichos cambios

después de la fase de seguimiento en el segundo cuatrimestre. Momento en el cuál se observa también un cambio en el *bienestar psicológico subjetivo*, al analizar a toda la muestra en su conjunto.

Bermúdez, Teva y Sánchez (2003) manifiestan que las personas con mayor índice de bienestar material, no presentarán la necesidad de obtener una recompensa inmediata, por lo que disfrutarán con la actividad laboral diaria, y se fijarán metas a corto plazo orientadas a conseguir el objetivo propuesto, lo que indica que son personas responsables, entendiendo la responsabilidad como un constructo que no sólo incluye la acción, sino que se refiere también a la planificación de acciones encaminadas a la consecución de la meta a largo plazo. Esto sugiere que el bienestar material está relacionado con la esperanza (*hope*), por lo que conseguir estos resultados en el primer cuatrimestre es un buen indicador de que el programa funciona en este momento temporal, manteniendo y aumentando su efecto durante la fase de seguimiento, si se tiene en cuenta, que algunas investigaciones han encontrado que el alto bienestar material es buen predictor de un alto bienestar psicológico (Garaigordobil, Aliri y Fontaneda, 2009).

En relación, a la aplicación del programa AHP en el segundo cuatrimestre, se halla que el grupo experimental C2 experimenta una mejora significativa en la variable *bienestar psicológico subjetivo*, cómo ya se indicó anteriormente, esta variable evalúa el sentimiento de felicidad, pero únicamente asociada al afecto positivo y no a la posibilidad de llevar a cabo un establecimiento y consecución de metas.

La diferencia entre un grupo y otro, puede ser precisamente el momento temporal en que se lleva a cabo el entrenamiento. Al acabar el

primer cuatrimestre, el alumnado todavía tiene presente que se encuentra en la mitad del curso académico y se centra más en cosas materiales que personales, y por tanto, en la consecución de los objetivos para el siguiente periodo académico. Sin embargo, al terminar el segundo cuatrimestre, las sensaciones a la hora de conseguir la metas académicas, van más vinculadas a recompensas que tienen que ver con las vacaciones, el descanso y el disfrute, por lo que es más lógico que aumenten los sentimientos de felicidad al relacionarlos con estímulos positivos.

Por tanto, aunque la aplicación del programa en el segundo cuatrimestre implica efectos positivos sobre el bienestar psicológico, no son tan amplios como los obtenidos al aplicarlo en el primer cuatrimestre.

Hipótesis 3.2: El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá una puntuación significativamente mayor en autoeficacia frente al grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

Los resultados permiten confirmar esta hipótesis, debido a que el grupo experimental C1, que realiza el programa AHP en el primer cuatrimestre, mejora significativamente sus valores en autoeficacia pero este cambio no es inmediato si no que se observa tras la fase de seguimiento. Por tanto los efectos del entrenamiento se producen a largo plazo. En el caso del grupo experimental C2, la autoeficacia tampoco incrementa su valor tras la aplicación del programa, es decir, no se obtienen resultados a corto plazo.

Las causas para estos efectos a largo plazo, pueden deberse a la *expectativa de eficacia* (Bandura. 1977). Estos sentimientos de confianza

sobre las propias capacidades muchas de las veces se forman a través de las experiencias pasadas de éxito. En este caso, el alumnado del grupo experimental C1, las obtiene de los resultados conseguidos en la evaluación del primer cuatrimestre en Enero, dónde interpretan, a partir de las calificaciones alcanzadas, si la aplicación de lo aprendido les fue útil o no. Las mediciones después del entrenamiento en el programa AHP se realizaron antes de obtener dichas calificaciones, por tanto, aún no se habrían establecido las *expectativas de eficacia* y tan sólo lo interpretarían a través del segundo componente de la autoeficacia, que son las *expectativas de resultado* (Bandura, 1977), no siendo suficiente para mejorar esta variable. En la fase de seguimiento, el alumnado tuvo la oportunidad de poder formarse esas *expectativas de eficacia*, reflejándose en el valor total de la autoeficacia en esta última medición.

En definitiva, si los efectos en la autoeficacia se observan a largo plazo, será más efectivo realizar el programa en el primer cuatrimestre para que se manifiesten las mejorías a lo largo del curso académico.

Hipótesis 4.2: El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre mejorará significativamente más en inteligencia emocional que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

Se confirma parcialmente que es más efectivo aplicar el programa AHP en el primer cuatrimestre que en el segundo. Específicamente para la variable *reparación de emociones* dónde se observa un mayor desarrollo de esta variable a largo plazo en el grupo que realizó el entrenamiento en el primer cuatrimestre. En relación a la variable *atención emocional*, los

datos señalan que el grupo experimental C1 sí que experimenta un aumento en sus niveles tras el entrenamiento, sin embargo, esto no ocurre con el grupo experimental C2. Respecto a la variable *claridad emocional*, se observa que en el segundo cuatrimestre hay un ligero incremento en sus niveles para toda la muestra en su conjunto.

Estos resultados tan dispares, pueden estar relacionados con la evolución de la variable esperanza (*hope*), tal y como se explicó anteriormente. Puesto que de los tres componentes, se ha establecido que existe una clara correlación entre la esperanza (*hope*) y la variable *reparación de emociones* (Vadillo, 2013), y hasta el segundo cuatrimestre no se experimenta un aumento en la variable esperanza (*hope*) por parte de los participantes en el estudio, es posible que por eso tampoco aparezcan efectos en la variable *reparación de emociones* hasta este momento determinado.

Hipótesis 5.2: El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre desarrollará unos niveles de optimismo significativamente mayores que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

Esta hipótesis se confirma, puesto que el grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre experimenta unos niveles de optimismo mayores, pero estos sólo se manifiestan a largo plazo después de la fase de seguimiento. Esto es, que el efecto sobre esta variable aparece a largo plazo.

El hecho de que los efectos no aparezcan inmediatamente, pero sí después de la fase de seguimiento, puede estar vinculado a la relación que

existe entre esta variable y los componentes de la esperanza, *pathways* y *agency* (Magaletta y Oliver, 1999; Shorey et al., 2007). Pues, es justo en el segundo cuatrimestre, cuando en el grupo experimental C1 las puntuaciones en estos componentes aumentan al igual que lo hace en el optimismo.

Hipótesis 6.2: El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá una mejora significativamente mayor en satisfacción con la vida que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

Se confirma esta hipótesis puesto que el grupo experimental C1, que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre, aumenta sus niveles de satisfacción con la vida justo al finalizarlo y dichos niveles no sólo se mantienen sino que aumentan durante la fase de seguimiento, en el segundo cuatrimestre, al igual que ocurre en otras intervenciones cuyos efectos perduran hasta 18 meses después (Marques et al., 2011).

Resulta contradictorio que dichos efectos no se manifiesten de manera inmediata en el grupo experimental C2, lo que puede ser debido a que en este grupo el componente de la esperanza que más se desarrolla es el cognitivo (*pathways*) mientras que en el grupo experimental C1 sería el motivacional (*agency*). Al reflexionar sobre la definición de este constructo, que implica que la satisfacción con la vida es la valoración global que la persona hace sobre su vida, comparando lo que ha conseguido, sus logros, con lo que esperaba obtener, sus expectativas (Diener et al, 1985) se puede interpretar que el componente motivacional podría influir en la valoración realizada.

Hipótesis 7.2: El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá una puntuación significativamente menor en ansiedad que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre.

La presente hipótesis se rechaza, ya que los datos no permiten diferenciar cuál es el cuatrimestre más adecuado para llevar a cabo el entrenamiento en esperanza, aunque sí que se manifiesta que la ansiedad rasgo disminuye a lo largo del curso académico, siendo significativa esta disminución en el segundo cuatrimestre.

Teniendo en cuenta que la ansiedad se activa cuando el estudiante considera que sus capacidades intelectuales y motivacionales serán sobrepasadas por las demandas de una situación de logro muy valoradas (Pekrun, 2006). El hecho de poseer una alta esperanza va a hacer menos probable que se manifiesten valores altos en ansiedad, ya que esta actúa como regulador de la ansiedad al centrar los pensamientos en la expectativas de futuro positivas (Feldman y Snyder, 2005).

El hecho de que en el presente estudio, los dos grupos manifiesten una disminución en la ansiedad en el segundo cuatrimestre puede ser debido o bien a que justo en este momento temporal ambos muestren valores altos en la esperanza o que esas expectativas de futuro positivas vengan dadas porque se aproxime el fin del curso académico, dando paso a esos estímulos positivos relacionados con las vacaciones. Sin embargo, teniendo en cuenta que la medición se realiza justo antes de la época de exámenes, momento en el que se suele apreciar altos índices de ansiedad (Onwuegbuzie y Daley, 1996), esta última hipótesis sería menos probable. Por lo que se puede apuntar a que este efecto se deba al programa.

Hipótesis 8.2: El grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre tendrá un rendimiento académico significativamente mayor que el grupo que lo recibe en el segundo cuatrimestre

Según lo expuesto anteriormente en la Hipótesis 8.1, se acepta parcialmente la presente hipótesis, puesto que el grupo que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre manifiesta un incremento significativo en las variables *rendimiento* y *éxito* a largo plazo, es decir, en el segundo cuatrimestre después de la fase de seguimiento. Dichos resultados pueden estar relacionados con los obtenidos en la variable *esperanza (hope)*, tal y cómo se ha expresado repetidamente para aquellas variables cuyos cambios se manifiestan a través del tiempo, ya que es justo en este segundo cuatrimestre cuando la *esperanza (hope)* presenta un aumento significativo en sus niveles para el grupo que recibió el entrenamiento en el primer cuatrimestre, al igual que sucede con las variables *rendimiento académico* y *éxito*. Lo que pondría estar confirmando la correlación establecida entre la *esperanza* y el *rendimiento académico* (Snyder, Cheavens y Michael, 1999).

Por otro lado, los datos apuntan a que existe una probable mejora dentro del *rendimiento académico* en aquellas variables que apuntan hacia la *cantidad (rendimiento y éxito)* más que hacia la *calidad del rendimiento (calificación media y nota media)*. Una posible interpretación estaría ligada al componente *pathways* de la *esperanza*, ya que es indispensable disponer de las estrategias y caminos para conseguir los objetivos (Irving, Snyder y Crowson, 1998), por tanto, cuando se desarrolla este componente se amplía el campo del *éxito académico*, ya que la

habilidad para generar múltiples caminos ayuda a los estudiantes cuando encuentran obstáculos durante la consecución de sus objetivos (Snyder et al., 2002). Sin embargo, otros investigadores han encontrado que el componente motivacional representado por la *agency* es más importante para adaptarse a la hora de alcanzar los objetivos, que el ser capaz de identificar los caminos específicos (Cramer y Dyrkacz, 1998).

Los datos de este estudio, en un principio podrían apoyar esta última interpretación, puesto que el grupo experimental C1 experimenta unos niveles mayores en *agency* al terminar el entrenamiento en el primer cuatrimestre. No obstante, no es hasta el segundo cuatrimestre cuando se observa un mayor rendimiento académico, por lo que a partir de los datos de este estudio sólo se podría corroborar la relación entre la esperanza (*hope*) y el rendimiento académico, aunque en esta última variable se puede especificar que es más en cuanto a la cantidad que a la calidad de ese rendimiento.

En resumen, la Hipótesis General 2 de este estudio que pretende determinar que cuatrimestre es más indicado para realizar el entrenamiento en el programa AHP, estableciendo que el primer cuatrimestre sería el más óptimo. Esta hipótesis se confirma claramente para las variables autoeficacia, optimismo y satisfacción con la vida, algo menos para el bienestar, la inteligencia emocional y el rendimiento académico. En el caso de las variables esperanza (*hope*) y ansiedad los datos no permiten discernir qué momento es el más adecuado para llevar a cabo la intervención, porque en ambos cuatrimestres se experimentan interesantes efectos.

1.2. Discusión para el Estudio 2 con alumnado de 1º de grado

El Estudio 2, plantea una única hipótesis general formada por ocho hipótesis específicas (tabla 155), a partir de las cuales se lleva a cabo la discusión que se expone a continuación.

HIPÓTESIS GENERAL: El programa “Academic Hope Program” será más efectivo para la mejora del rendimiento académico y del bienestar psicológico del alumnado universitario en el grupo entrenado en él frente al grupo control que recibe una intervención placebo.

Tabla 156.

Resumen de las Hipótesis Específicas que conforman la Hipótesis General del Estudio 2.

HIPÓTESIS	ACEPTACIÓN		RECHAZO
	TOTAL	PARCIAL	
1. La esperanza aumentará en el grupo experimental frente al grupo control.			X
2. El bienestar se incrementará en el grupo experimental frente al grupo control.		✓	
3. La autoeficacia mejorará en el grupo experimental frente al grupo control.			X
4. La inteligencia emocional se desarrollará más en el grupo experimental frente al grupo control.			X
5. El optimismo crecerá más en el grupo experimental frente al grupo control.			X
6. La satisfacción con la vida aumentará más en el grupo experimental frente al grupo control.	✓		
7. La ansiedad disminuirá en el grupo experimental frente al grupo control.	✓		
8. El rendimiento académico mejorará más en el grupo experimental frente al grupo control.			X

Hipótesis 1: La esperanza aumentará en el grupo experimental frente al grupo control.

En esta primera hipótesis, los datos apuntan a que se debe rechazar ya que no se han encontrado efectos significativos en ninguno de sus dos componentes, ni en la esperanza (*hope*) en general. Estos resultados, contrastan con los encontrados en el Estudio 1, y en otras muchas investigaciones que ponían a prueba un programa de esperanza en los cuales siempre se ha producido una mejora de la esperanza (*hope*) o de alguno de sus componentes entrenamiento (Pedrotti et al., 2000; Edwards y Lopez, 2000; Bouwkamp y Lopez, 2001; Marques et al., 2011; Feldman y Dreher, 2011).

No obstante, pone de manifiesto una pauta encontrada en algunas intervenciones en esperanza (Redondo et al., 2013), donde los y las participantes obtienen unas puntuaciones más elevadas en el pretest de esta variable mientras que después del entrenamiento, cuando son más conscientes de que es y que implica la esperanza, al realizar el post-test son más autocríticos con las respuestas que emiten. En este caso, aunque el grupo experimental mostraba una puntuación más elevada que el grupo control, ambas eran altas en la puntuación de partida y disminuían después de la intervención.

Además, se ha de tener en cuenta, que en este estudio el alumnado es de primer curso, y no tienen interiorizado el establecimiento de objetivos. Hasta ahora en la etapa de secundaria y bachillerato, los objetivos vienen impuestos y esa forma de trabajo todavía la mantienen en los primeros meses de universidad.

Hipótesis 2: El bienestar se incrementará en el grupo experimental frente al grupo control.

En este caso se confirma parcialmente esta hipótesis. El grupo experimental obtiene mejores puntuaciones en la variable *bienestar psicológico subjetivo* que el grupo control, resultados que no se observan en la variable *bienestar material*. Pero en ambas escalas presentan, en todas las mediciones realizadas, valores superiores respecto a los hallados por otros estudios en universitarios de primer curso (Cornejo y Lucero, 2005).

Los datos obtenidos van en consonancia a los hallados en el estudio precedente con el grupo que recibe el entrenamiento también en el segundo cuatrimestre, dónde observamos cómo también se mejoran esos sentimientos de felicidad.

En relación a las siguientes hipótesis:

Hipótesis 3: La autoeficacia mejorará en el grupo experimental frente al grupo control.

Hipótesis 4: La inteligencia emocional se desarrollará más en el grupo experimental frente al grupo control.

Hipótesis 5: El optimismo crecerá más en el grupo experimental frente al grupo control.

Los resultados indican que se deben rechazar. Sin embargo, tras lo expuesto en el Estudio 1 dónde se mantiene que de hallar algún efecto en

estas variables, éste sería a largo plazo, el no disponer de cambios justo después del entrenamiento se encuentra dentro de lo esperado.

Respecto a la autoeficacia los datos señalan que el grupo experimental presenta unos valores mayores que el grupo control, esto ocurre antes y después del entrenamiento, y no dándose un efecto diferencial tras a la aplicación del programa AHP. El hecho de que en el grupo experimental los valores de autoeficacia percibida fueran significativamente más altos en el momento pretest, puede ser una posible explicación de estos resultados.

En cuanto, a la inteligencia emocional, la diferencia respecto al primer estudio se da en concreto para la variable *reparación de emociones*, que en el primer estudio si mejoró tras la aplicación del programa, pero no en la media post, sino en la del seguimiento, mientras que en este estudio no se aprecia ninguna mejora. Una posible explicación de esta diferencia entre ambos estudios, es que en este último no hay medida de seguimiento, y por tanto, no ha pasado tiempo suficiente para poder apreciar posibles cambios, como sí ocurría en el primer estudio.

Una explicación tentativa, de porqué se requiere más tiempo entre la aplicación del programa y la mejora en esta variable, podría ser que el aumento en la atención y experimentación de emociones positivas derivadas de una intervención de este tipo, puede estar incidiendo en la percepción de su gestión emocional. Esto es debido a que las emociones positivas generan tendencias para la acción inespecíficas y poco definidas (Fredrickson y Levenson, 1998; Fredrickson, 2001), por lo que es preciso disponer de un periodo de adaptación que permita disminuir la intensidad

de dichas emociones positivas para que los aprendizajes realizados puedan desarrollarse adecuadamente.

Sobre el optimismo se debe señalar que aparecen diferencias en el efecto que tiene el programa en quienes participan dentro del grupo experimental en esta variable, es decir, en determinados alumnos sí se experimentan ligeros incrementos en los valores del optimismo. Esto puede deberse a las diferentes formas de interiorizar los aprendizajes de unos individuos a otros, lo que va ligado al proceso madurativo que a nivel personal tienen los alumnos, y más aún, los de primer curso de grado que en esta etapa temporal desarrollan diferentes tiempos de adaptación y evolución personal.

Hipótesis 6: La satisfacción con la vida aumentará más en el grupo experimental frente al grupo control.

La presente hipótesis es confirmada por los datos, los cuáles indican que se produce una mejora en la satisfacción con la vida en el grupo experimental, al igual que ocurre en otras intervenciones (Marques et al., 2011) y en el grupo experimental C1 del Estudio 1 expuesto con anterioridad.

En el caso del alumnado de primer curso, es probable que la intervención estimule una mayor atención a la percepción de las emociones positivas, lo que repercute en la sensibilidad para percibir su vida de forma más benevolente produciendo un incremento en sus niveles de felicidad y, por tanto, de satisfacción.

Hipótesis 7: La ansiedad disminuirá en el grupo experimental frente al grupo control.

Se confirma dicha hipótesis en las dos variables que la conforman: ansiedad estado y ansiedad rasgo. En la primera de ellas se verifica que es el grupo control quién aumenta sus valores en esta variable, algo habitual en los estudiantes antes del periodo de exámenes, en el que se ha estimado que la mayor parte, en torno a un 80% del alumnado universitario experimenta incómodos niveles de ansiedad (Onwuegbuzie y Wilson, 2003). El hecho de que el grupo experimental, se mantenga en sus niveles de ansiedad y no los aumente en este periodo supone un gran avance, sobre todo, si tenemos en cuenta que se trata de alumnado de primer curso de grado, en el que la mayoría de situaciones que experimenta dentro de la universidad son nuevas por lo que los niveles de ansiedad serían aún más elevados.

Además, a este resultado, se une el hecho de que en el grupo experimental la variable ansiedad rasgo presenta una disminución significativa mientras que en el grupo control aparece un incremento en los valores de esta variable tras la intervención. Este dato podría ser un indicador de personas con una alta esperanza, ya que se ha observado que dichas personas experimentan menos ansiedad, y en concreto, una menor ansiedad en los momentos previos a los exámenes (Snyder, 1999).

Hipótesis 8: El rendimiento académico mejorará más en el grupo experimental frente al grupo control.

Esta última hipótesis también se rechaza, puesto que aunque se produzca un decrecimiento en los niveles de las variables *rendimiento*, *éxito* y *nota media* para toda la muestra, y este decrecimiento sea significativo en el grupo control, no se puede afirmar que exista una mejora en el grupo experimental. Como se expuso anteriormente, otras investigaciones también han manifestado que tras un entrenamiento en esperanza no se observaban mejoras en el logro académico (Marques et al., 2011). Pero también, basándonos en los resultados del Estudio 1, estas mejoras pueden obtenerse a largo plazo, justo cuando se produzca un desarrollo de la variable esperanza (*hope*) en los individuos entrenados. Por tanto, los datos entran dentro de lo esperado.

2. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

2.1. Conclusiones

Una vez expuestos e interpretados los resultados obtenidos en ambos estudios, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- La teoría de la esperanza de Snyder recoge las características necesarias para ser la base de un programa destinado a la mejora de la esperanza, el bienestar, el desarrollo personal y el rendimiento académico.
- La aplicación de este programa específico, basado en la teoría de la esperanza de Snyder y denominado “Academic Hope Program” (AHP), en una muestra universitaria produce diferentes efectos en las variables medidas.

- El programa AHP produce un incremento de la variable esperanza (hope) y sus componentes, *pathways* y *agency*, aunque dicho efecto no siempre aparece claramente tras la aplicación del entrenamiento, sino que se produce en un primer momento de forma desigual en las distintas variables pero con el paso del tiempo dichos efectos maduran y se observa más nítidamente un aumento en todos ellos.
- El programa AHP actúa de diferente forma sobre el bienestar según el momento temporal en el que se aplique. El alumnado que recibe el entrenamiento en el primer cuatrimestre experimenta una mejoría en su bienestar material, mientras quienes lo hacen en el segundo cuatrimestre lo hacen en el bienestar psicológico subjetivo.
- El programa AHP tiene un efecto sobre la variable autoeficacia a largo plazo, encontrando un incremento en los valores de esta a lo largo del tiempo.
- El programa AHP en relación con la Inteligencia Emocional, únicamente produce un efecto a largo plazo en la variable reparación de emociones.
- El programa AHP actúa sobre el optimismo aumentando sus niveles a largo plazo.
- El programa AHP es claramente efectivo para la satisfacción con la vida, ya que incrementa los niveles de esta variable al finalizar el entrenamiento y los mantiene a lo largo del tiempo.
- El programa AHP actúa sobre la ansiedad reduciendo sus niveles en la variable ansiedad rasgo para todo el alumnado tanto de 1º como de 2º, 3º y 4º curso. Además, en el caso del alumnado de primer curso de grado, mantiene los niveles de la variable ansiedad estado

haciendo que no aumenten en el periodo de exámenes. Dichos efectos aparecen a corto plazo para el alumnado de primero y a largo plazo para el alumnado del resto de cursos académicos.

- El programa AHP en relación con el rendimiento académico, contribuye a la mejora a largo plazo de las variables rendimiento y éxito.
- Se establece que el primer cuatrimestre es el momento más adecuado para aplicar el programa AHP puesto que existen diferentes variables que experimentan sus efectos a largo plazo.
- El alumnado que participa en ambos estudios se muestra satisfecho al finalizar el programa y se lo recomendaría a otros compañeros y compañeras.
- Se pone de manifiesto la necesidad de trabajar variables relacionadas con el bienestar y desarrollo personal en este nivel académico, fuertemente influenciado por factores socioemocionales.

2.2. Limitaciones del estudio

La limitación que más destaca en esta investigación está relacionada con la **muestra**, a dos niveles.

El primer nivel tiene que ver con la poca representatividad a nivel universitario que ofrece la muestra. No solo debido al tamaño muestral. Sino también porque participan estudiantes de una única facultad, cuyas titulaciones están vinculadas al ámbito educativo y social, lo que hace que estén más sensibilizados hacia los temas trabajados, además de dificultar

la generalización de los resultados obtenidos al resto de áreas y titulaciones.

El segundo nivel parte del carácter voluntario en la participación al estudio. El alumnado universitario colabora de forma voluntaria, y esto hace que se produzca una selección natural, aunando en los participantes una serie de características que establecen un perfil determinado. En el ámbito académico, aquellas personas que se ofrecen a colaborar, tienen muy buenos expedientes, lo que limita el margen de mejora de su rendimiento académico, y al tratarse de un programa que tiene como finalidad aumentarlo, los efectos que se producen tienen un rango más reducido de actuación, algo que no pasaría si trabajásemos con una muestra representativa de todos los niveles del rendimiento académico.

Además, a nivel personal, el carácter volitivo de quienes participan les confiere ciertas cualidades que facilitan el desarrollo de las distintas actividades propuestas. Son estudiantes más comprometidos por lo que aumenta la probabilidad de que cumplan con lo establecido. Disponen de una mente abierta, por lo que son más receptivos a lo novedoso y alternativo. Tienen ilusión y curiosidad, por lo que están predispuestos a todo lo que se les plantea.

Sin embargo, cuentan con un mayor número de experiencias en cursos y talleres, por lo que son más críticos con lo presentado. La mayoría compagina los estudios universitarios o con trabajo u otras actividades extracurriculares, por lo que son más exigentes. No todo les vale, quieren aprovechar su tiempo tanto a nivel personal como profesional.

Por tanto, en un inicio resultan unos candidatos ideales porque son accesibles y abiertos, pero según pasa el tiempo descende su motivación

por lo que hay que mantener sus niveles aportando novedades y estrategias en las que vean su efectividad a corto plazo.

La siguiente tiene que ver con las limitaciones que presentan los datos obtenidos, ya que los **resultados han mostrado algunas contradicciones**, al tratarse de un estudio aplicado en el que pueden estar influyendo múltiples variables, por lo que es preciso llevar a cabo más estudios complementarios que permitan confirmar los efectos encontrados y analizar con más profundidad los datos más controvertidos.

Otra de las limitaciones de este trabajo está vinculada a **cuando y donde se aplicó el programa**, ya que se hizo fuera del horario académico, lo que dificultaba su adherencia al mismo. El alumnado asistía a sus clases habituales y, en unos casos antes y en otros después, debían prolongar su jornada académica acudiendo al curso. Esto unido a que se llevaba a cabo en la misma facultad en la que estudiaban, hacía que en muchos casos lo asumieran como una “asignatura” más que debían cursar, lo que llevaba a acumular cansancio a nivel físico y mental, que podría estar influyendo en la intervención realizada.

En relación al programa, otra posible limitación, estaría en el **desconocimiento del impacto de las actividades de bienvenida y de despedida** sobre el aprendizaje y desarrollo de la esperanza, ya que aunque estas se introdujeron con el fin de crear un ambiente de confianza entre quienes conformaban los grupos para poder trabajar temas más personales, es cierto que al aumentar el número e intensidad de emociones positivas podían estar influyendo en la asimilación de los contenidos específicos de la esperanza.

El último bloque de limitaciones, está relacionado con las **variables estudiadas y las mediciones realizadas**. Se tuvo que reducir el número de variables a medir para evitar saturar a los participantes en las diferentes evaluaciones, lo que hizo que no se pudieran analizar otros constructos que también podrían estar implicados, como por ejemplo, la autoestima, la resolución de conflictos, el clima social y el *engagement*.

En cuanto al momento en que se hicieron las mediciones O2 y O3, justamente antes del periodo de exámenes, y por tanto, de conocer si se cumplían la mayoría de los objetivos establecidos por quienes participaron en el programa, pudo reducir en los datos de algunas de las variables el impacto logrado por el programa AHP, al no haberse completado el proceso desarrollado para trabajar la esperanza.

Además, hubiera sido interesante medir a los grupos experimental C2 del primer estudio, y a los grupos experimental y control del segundo estudio tras una fase de seguimiento, lo que permitiría poder contrastar los efectos a largo plazo producidos en las variables estudiadas en el grupo experimental C1 del Estudio 1.

2.3. Líneas de investigación futura

De acuerdo a las conclusiones y limitaciones de este estudio, expuestas anteriormente, se plantean que aportaciones se obtienen de esta investigación y que futuras líneas de trabajo ofrece.

2.3.1. Aportaciones de la investigación

Las aportaciones del presente trabajo se pueden dividir en teóricas y prácticas.

Aportaciones teóricas. A nivel teórico, se ha puesto de manifiesto:

- El valor de la teoría de la esperanza, como teoría cognitivo-motivacional para el establecimiento y consecución de objetivos, en este caso, en el ámbito académico.
- La importancia que tienen las variables relacionadas con el bienestar y el desarrollo personal sobre el rendimiento académico.
- La trascendencia del componente afectivo dentro de la motivación académica.
- Una recopilación de los principales programas basados en la teoría de la esperanza aplicados a la educación.

Aportaciones prácticas. A nivel práctico, se ha contribuido con:

- La creación de un programa basado en la teoría de la esperanza para la mejora del rendimiento académico del alumnado universitario.
- El establecimiento del momento temporal más apropiado, dentro del calendario académico universitario, para llevar a cabo una intervención que tenga como objetivo desarrollar fortalezas personales y/o el bienestar.
- El interés que demuestra el alumnado universitario en su formación y su capacidad de compromiso hacia las intervenciones que tienen como base el desarrollo personal.

- La necesidad de inculcar en el ámbito académico la cultura del establecimiento de objetivos.

2.3.2. Futuras líneas de investigación

La creación del programa y su validación son fuente de inspiración para futuras líneas de investigación.

La primera de ellas, es **ampliar la muestra** siendo más representativa de todo el alumnado universitario y sus distintas titulaciones. Es interesante conocer como estudiantes de las distintas áreas de conocimiento reaccionan ante el entrenamiento en esperanza, y poder establecer si existen diferencias entre los perfiles de las distintas especialidades.

La segunda línea, iría destinada a investigar los posibles **efectos a largo plazo** del programa, estableciendo un seguimiento a los grupos intervenidos para poder analizar si los efectos a corto plazo se mantienen en el tiempo y si los de a largo plazo aparecen en todas las situaciones estudiadas.

La tercera línea de investigación futura, es dirigir la intervención a **otros colectivos**, dónde el establecimiento de objetivos sea una parte esencial de su desarrollo. Este es el caso del alumnado de doctorado, en el que plantearse metas, crear los caminos para lograrlas, y a su vez, mantener la motivación y gestionar las emociones que se experimentan, es parte esencial de su proceso de aprendizaje. Por tanto, un programa basado en el entrenamiento de la esperanza se adecua a la perfección para lograr de la manera más efectiva cursar este tipo de estudios.

La cuarta línea, está relacionada con **el programa** en sí. Por un lado, con la posibilidad de reducir en tiempo su aplicación. Es decir, comprobar si tiene la misma eficacia realizar el entrenamiento de forma intensiva (por ejemplo, introduciendo las ocho sesiones en dos semanas consecutivas) frente al entrenamiento actual (establecido en una sesión semanal a lo largo de dos meses). Por otro lado, con el hecho de poder investigar si las actividades de bienvenida y de despedida, introducidas con el fin de crear un clima de confianza pero que aumentan el número y la intensidad de las emociones positivas, pudieran estar influyendo en el proceso de aprendizaje de la esperanza y ralentizando o entorpeciendo los efectos que produce el programa.

La quinta y última, consiste en adaptar el programa para introducirlo **dentro de la docencia** de una asignatura establecida dentro del plan de estudios, en el primer cuatrimestre del curso, con el fin de practicar sobre objetivos específicos y realistas. A su vez, el alumnado lo integraría dentro de su proceso de aprendizaje y desarrollo.

Por tanto, el estudio presentado ofrece algunas aportaciones a la psicología positiva, y en concreto, a la educación positiva, pero a su vez, deja abierto el camino para continuar avanzando y profundizando dentro de esta área de conocimiento.