

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**Intervención asistida con animales, bienestar, estrés, y
habilidades sociales en estudiantes universitarios**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Diana Peña Gil

Directores

María Mercedes García García
Celia Rosa Camilli Trujillo

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Intervención Asistida con Animales, Bienestar, Estrés, y Habilidades Sociales en Estudiantes
Universitarios

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Diana Peña Gil

DIRECTORAS

María Mercedes García García y Celia Rosa Camilli Trujillo

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y PSICOLOGÍA EN EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**Intervención Asistida con Animales, Bienestar, Estrés, y
Habilidades Sociales en Estudiantes Universitarios**



Memoria para optar al grado de doctora presentada por:

Diana Peña Gil

Directoras:

Dra. María Mercedes García García

Dra. Celia Rosa Camilli Trujillo

El presente trabajo de tesis doctoral se encuentra financiado en su totalidad por las ayudas para contratos predoctorales de Personal Investigador en Formación de la Universidad Complutense de Madrid - Convocatoria 2017 (Ref. CT17/17-CT18/17) del Programa de Financiación de la Universidad Complutense de Madrid - Banco Santander; y por una financiación parcial a través de un contrato al amparo del Art. 83 de la Ley Orgánica de Universidades (Ref. OTRI 319-2018) entre la Fundación Affinity y el grupo de investigación Pedagogía Adaptativa (940424) de la Universidad Complutense de Madrid.

**A esas cuatro patas de inspiración,
gracias Skot.**



Agradecimientos

El desarrollo de la tesis ha sido como recorrer una ruta de senderismo por primera vez. En el camino encuentras zonas más fáciles y difíciles, piedras e incluso puertas cerradas que se suponía que debías atravesar. Sin embargo, nunca he estado sola. Mi recorrido ha contado con innumerables hitos y señalizaciones, personas que me guiaron e incluso acompañaron, y peludos que siempre encontraron la forma de continuar.

En primer lugar, quiero dar las gracias a mis directoras de tesis, las Dras. Mercedes García y Celia Camilli. Su constante apoyo académico y personal han facilitado la madurez de esta investigación. Son ya muchos años juntas, y parte de ese crecimiento que veis en mí se debe a vosotras. Gracias por incluirme en vuestras vidas y por luchar cada día por un cambio social.

Al mismo tiempo, gracias a todas las personas de la universidad que han facilitado la consecución de la tesis. A Miguel, por las mil preguntas respondidas siempre con una sonrisa en la cara. A Chantal, por embellecer la estadística a aquellas personas que en su momento odiamos las matemáticas. Al grupo de investigación Pedagogía Adaptativa, por forma parte de mí y dejarme formar parte de un todo. Y gracias a mis compañeros y compañeras de doctorado, porque sin esos ratos de esparcimiento la facultad se hace más dura. En especial a Víctor, por guiarme en los primeros pasos; y a Prado, por hacer esa retroalimentación en una ruta en la que, a veces, ambas estábamos perdidas.

Gracias también al personal que no sólo apoyó el desarrollo del programa, sino que además facilitó su implementación de buena gana. Equipos de gobierno, personal administrativo, y personal de limpieza, saber que esto también ha sido gracias a vosotros. Y no puede faltar un enorme agradecimiento a todos esos estudiantes que decidieron dar una oportunidad al programa y participaron voluntariamente. Gracias por vuestros comentarios, historias y sonrisas.

Toda esta aventura de trabajar con animales se la debo en un primer momento a Javi y Demi, quienes me introdujeron en el mundo de las Intervenciones Asistidas con Perros con tal pasión que el aprendizaje se convirtió en estilo de

vida. Miriam, Neska, Sasha y toda la entidad de Sentido Animal... gracias por las oportunidades, por las enseñanzas, y gracias por seguir siendo parte de mí.

Agradecer a la Fundación Affinity la apuesta que hicieron en mi proyecto, por creer en él tanto como creía yo, y por permitir ampliar mi experiencia de vuestra mano. Gracias y mil gracias a Maribel, Victoria, Cristiana y Paula, junto a sus peludos, por hacerme sentir una más y abrirme las puertas de vuestras casas, por aconsejarme, y por demostrarme que los sueños pueden conseguirse.

En lo personal, gracias a mi familia por valorar y fomentar mis decisiones. A mis padres, Antonio y Rosario, por ser ejemplo de esfuerzo y tolerancia; y a mi hermano, David, por soportar todas las ideas y resolver cada duda. Gracias a los tres por asegurarnos de que podría sortear cualquier barrera o impedimento.

A mis amigos Sejo, Sons, y Gito, esa familia que elegí hace años. Gracias por ser exactamente las personas que sois, por estar, incluso a veces sin estar, y por permanecer. Gracias por comprender que somos familia, por conocerme tanto, y por esos días que parecen interminables en los que todo lo malo desaparece. Gracias por hacerme vivir cada día como si fuera parte de una serie *sitcom*.

Gracias a ti amor, por ser la brújula y la tormenta al mismo tiempo. Gracias Lucía por nuestra vida juntas y por nuestra evolución. Infinitas veces podría demostrar que, sin ti, esto no sería posible; gracias por aguantar. Gracias por creer ciegamente, y hacerme confiar en que "rendirse no es una opción".

Para cerrar, gracias a mis peludos, a mis soportes de cuatro patas. Gracias Skot, por iniciarme y enseñarme tanto, por tu paciencia y sabiduría. Gracias por ser tú quien me demostró de lo que erais capaces aun cuando yo no sabía nada. Y gracias Lima, por demostrarme que por mucho que sepa siempre puedo aprender más, por tu personalidad única y extravagante, por querer con todo tu ser.

Nuestros compañeros perfectos nunca tienen menos de cuatro patas.

Colette

La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón.

Howard G. Hendricks

Amo a los animales porque en aquellos momentos en los que me sentía absolutamente incapaz de contarle a otros humanos lo que sentía por dentro, lo que me quemaba, lo que me atormentaba y me consumía... ellos ya lo sabían. Porque son capaces de comprender con la mirada. Porque son capaces de acompañar, sin juzgar. Porque son capaces de consolar, sin aconsejar. Porque el amor se emite en vibraciones, en forma de ladridos y ronroneos. Gracias por mostrarme que no hace falta decir para contar. Gracias por hacerlo más fácil.

Anónimo

RESUMEN Y ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	6
PARTE I. MARCO TEÓRICO	10
CAPÍTULO I. BIENESTAR	12
1.1. PRECISIÓN TERMINOLÓGICA	13
1.1.1. <i>Bienestar Subjetivo</i>	16
1.1.2. <i>Bienestar Psicológico</i>	20
1.1.3. <i>Bienestar Social</i>	22
1.2. MEDICIÓN DEL BIENESTAR	24
1.3. BIENESTAR EN POBLACIÓN UNIVERSITARIA	26
CAPÍTULO II. ESTRÉS	30
2.1. PRECISIÓN TERMINOLÓGICA	31
1.1.1. <i>Estrés Percibido</i>	34
1.1.2. <i>Estrés Fisiológico</i>	34
2.2. MEDICIÓN DEL ESTRÉS	36
2.2.1. <i>Estrés Percibido</i>	36
2.2.2. <i>Estrés Fisiológico</i>	37
2.3. ESTRÉS EN POBLACIÓN UNIVERSITARIA	39
CAPÍTULO III. HABILIDADES SOCIALES	44
3.1. PRECISIÓN TERMINOLÓGICA	45
3.1.1. <i>Adquisición</i>	47
3.1.2. <i>Dimensiones</i>	49
3.2. MEDICIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES	52
3.3. HABILIDADES SOCIALES EN POBLACIÓN UNIVERSITARIA	54
CAPÍTULO IV. BIENESTAR, ESTRÉS Y HABILIDADES SOCIALES	57
4.1. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	61
CAPÍTULO V. INTERVENCIÓN ASISTIDA CON ANIMALES	64
5.1. PRECISIÓN TERMINOLÓGICA	65
5.2. ORIGEN Y SITUACIÓN ACTUAL	71
5.3. IAA EN POBLACIÓN UNIVERSITARIA Y SUS BENEFICIOS	74

PARTE II. MARCO EMPÍRICO	79
CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA	82
6.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	82
6.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	83
6.3. HIPÓTESIS	84
6.4. POBLACIÓN Y MUESTRA	85
6.5. VARIABLES	86
6.5.1. <i>Variable Independiente</i>	86
6.5.2. <i>Variables Dependientes</i>	86
6.5.3. <i>Variables Sociodemográficas</i>	87
6.6. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	89
6.6.1. <i>Ficha Individual</i>	89
6.6.2. <i>Cuestionario de Estrés Percibido (CEP)</i>	90
6.6.3. <i>Tubo de Eppendorf (estrés fisiológico)</i>	90
6.6.4. <i>Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO)</i>	91
6.6.5. <i>Índice de Felicidad Permberton (PHI)</i>	91
6.6.6. <i>Observación participante</i>	92
6.6.7. <i>Entrevista Estructurada</i>	93
6.7. ANÁLISIS DE DATOS	94
CAPÍTULO VII. DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL PROGRAMA	96
7.1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	96
7.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	100
7.3. CONTEXTO	101
7.4. PROCEDIMIENTO	102
7.5. MUESTRA	103
7.6. VARIABLES E INSTRUMENTOS	103
7.7. ANÁLISIS DE DATOS	104
7.8. RESULTADOS	105
7.8.1. <i>Descripción de la muestra</i>	105
7.8.2. <i>Equivalencia entre grupos: homogeneidad de varianza</i>	106
7.8.3. <i>Prueba de normalidad</i>	106
7.8.4. <i>Diferencias pre-test pos-test</i>	107
7.8.5. <i>Variables sociodemográficas y efectos de la intervención</i>	108
7.9. MEJORAS DEL PROGRAMA COMPLUDOG	109

CAPÍTULO VIII. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA COMPLUDOG	112
8.1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	112
8.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	116
8.3. CONTEXTO	117
8.4. PROCEDIMIENTO	118
8.5. MUESTRA	120
8.6. VARIABLES E INSTRUMENTOS	121
8.7. ANÁLISIS DE DATOS	122
8.7.1. <i>Análisis cuantitativo</i>	122
8.7.2. <i>Análisis cualitativo</i>	123
CAPÍTULO IX. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA EVALUACIÓN	126
9.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	126
9.2. ANÁLISIS DE FIABILIDAD	127
9.3. SUPUESTOS PARAMÉTRICOS	127
9.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS	129
9.5. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS	130
9.5.1. <i>Estrés Fisiológico</i>	131
9.5.2. <i>Estrés Percibido</i>	134
9.5.3. <i>Bienestar Recordado</i>	137
9.5.4. <i>Habilidades Sociales</i>	140
9.5.5. <i>Variables sociodemográficas</i>	143
CAPÍTULO X. RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA EVALUACIÓN	147
10.1. ESTRÉS PERCIBIDO	150
10.2. HABILIDADES SOCIALES	152
10.3. TEMAS EMERGENTES	154
10.4. ANÁLISIS DE CO-OCURRENCIA	155
10.5. TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA	161
CAPÍTULO XI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	164
11.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	165
11.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	176
11.3. CONCLUSIONES	180
11.4. IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS	182
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185

ANEXO I. Ficha individual de recogida de datos 2017/2018	233
ANEXO II. Cuestionario de Estrés Percibido (CEP)	234
ANEXO III. Recogida de muestras de saliva	235
ANEXO IV. Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO)	236
ANEXO V. Índice de Pemberton (PHI)	238
ANEXO VI. Entrevista estructurada	239
ANEXO VII. Consentimiento informado 2017/2018	240
ANEXO VIII. Diferencias entre la validación y la evaluación del programa	241
ANEXO IX. Procedimiento del programa Compludog 2018/2019	242
ANEXO X. Autorización del Comité Ético	243
ANEXO XI. Hoja informativa 2018/2019	244
ANEXO XII. Consentimiento informado 2018/2019	245
ANEXO XIII. Autorización de cesión de imágenes 2018/2019	246
ANEXO XIV. Ficha individual de recogida de datos 2018/2019	247
ANEXO XV. Evolución del sistema de códigos	248
ANEXO XVI. Informes de codificación	257
ANEXO XVII. Citas agrupadas por códigos y grupos	279

Índice de tablas

Tabla 1. Producción científica (número de artículos) de IAA desde 1980 a 2019.	7
Tabla 2. Bienestar subjetivo: principales autores y componentes	19
Tabla 3. Bienestar psicológico: principales autores y componentes	22
Tabla 4. Estrés: principales autores y teorías	33
Tabla 5. Habilidades sociales: principales autores y dimensiones	51
Tabla 6. Diferencias entre TAA, EAA y AAA	67
Tabla 7. Resumen de beneficios encontrados en programas universitarios de IAP	77
Tabla 8. Resumen de los instrumentos y técnicas utilizados	89
Tabla 9. Diseño de las sesiones del programa de IAP para su validación	97
Tabla 10. Resultados descriptivos de las variables sociodemográficas en la validación del programa	105
Tabla 11. Homogeneidad de varianza en la validación del programa	106
Tabla 12. Igualdad de variables en la validación del programa	106
Tabla 13. Normalidad en la validación del programa	106
Tabla 14. Descriptivos pretest-postest en la validación del programa	107
Tabla 15. t-test de estudiantes en la validación del programa	107
Tabla 16. Variables sociodemográficas y efectos de la intervención en la validación del programa	108
Tabla 17. Diseño de las sesiones del programa de IAP Compludog	113
Tabla 18. Muestra inicial y final en la evaluación del programa	120
Tabla 19. Instrumentos y técnicas aplicadas, momentos y muestra en la evaluación del programa	121
Tabla 20. Resultados descriptivos del grupo control y experimental en la evaluación del programa	126
Tabla 21. Fiabilidad de los instrumentos en evaluación del programa	127
Tabla 22. Normalidad en la evaluación del programa	127
Tabla 23. Homogeneidad de varianzas en la evaluación del programa	128
Tabla 24. Homogeneidad de medias en función del grupo en la evaluación del programa	128
Tabla 25. Descriptivos en la evaluación del programa	129
Tabla 26. Diferencia de medias en estrés fisiológico en la evaluación del programa	131
Tabla 27. Estrés fisiológico grupo experimental en evaluación del programa	132

Tabla 28. Estrés fisiológico grupo control en evaluación del programa	133
Tabla 29. Diferencia de medias en estrés percibido en la evaluación del programa	134
Tabla 30. Estrés percibido grupo experimental en evaluación del programa	135
Tabla 31. Estrés percibido grupo control en evaluación del programa	136
Tabla 32. Diferencia de medias en bienestar recordado en la evaluación del programa	137
Tabla 33. Bienestar recordado grupo experimental en evaluación del programa	138
Tabla 34. Bienestar recordado grupo control en evaluación del programa	139
Tabla 35. Diferencia de medias en habilidades sociales en la evaluación del programa	140
Tabla 36. Habilidades sociales grupo experimental en evaluación del programa	141
Tabla 37. Habilidades sociales grupo experimental en evaluación del programa	142
Tabla 38. Variables sociodemográficas y cortisol en la evaluación del programa	143
Tabla 39. Variables sociodemográficas y estrés percibido en la evaluación del programa	144
Tabla 40. Variables sociodemográficas y bienestar recordado en la evaluación del programa	144
Tabla 41. Variables sociodemográficas y habilidades sociales en la evaluación del programa	145
Tabla 42. Descripción de la muestra cualitativa en la evaluación del programa (entrevista)	147
Tabla 43. Índice Kappa	149
Tabla 44. Análisis código-documento para los códigos del grupo estrés	150
Tabla 45. Análisis código-documento para los códigos del grupo habilidades sociales	152
Tabla 46. Análisis código-documento para los códigos emergentes	154
Tabla 47. Co-ocurrencia de códigos en sesiones y entrevistas	156
Tabla 48. Resumen de los resultados cuantitativos en la evaluación del programa	161
Tabla 49. Resumen de los resultados cualitativos en la evaluación del programa	161

Índice de figuras

Figura 1. Composición del bienestar recordado	23
Figura 2. Estrés percibido y estrés fisiológico.	33
Figura 3. Consecuencias del estrés	35
Figura 4. Relación entre habilidades sociales, estrés y bienestar	60
Figura 5. Modelo de comunicación en una sesión de IAA	68
Figura 6. Lenguaje canino	102
Figura 7. Fotografías de profesionales y animales del programa Compludog	112
Figura 8. Medias de estrés fisiológico en la evaluación del programa	132
Figura 9. Medias de estrés percibido en la evaluación del programa	135
Figura 10. Medias de bienestar recordado en la evaluación del programa	138
Figura 11. Medias de habilidades sociales en la evaluación del programa	141
Figura 12. Fotogramas de las sesiones del programa Compludog	147
Figura 13. Proceso análisis cualitativo	148
Figura 14. Citas co-ocurrentes en la sesión 1	157
Figura 15. Citas co-ocurrentes en la sesión 2	158
Figura 16. Citas co-ocurrentes en la sesión 3	159
Figura 17. Citas co-ocurrentes en las entrevistas	160

Índice de abreviaturas

IHA	Interacción Humano-Animal
IAA	Intervención Asistida con Animales
IAP	Intervención Asistida con Perros
TAA	Terapia Asistida con Animales
EAA	Educación Asistida con Animales
AAA	Actividad Asistida con Animales
UCM	Universidad Complutense de Madrid
CEP	Cuestionario de Estrés Percibido (Sanz-Carrillo et al., 2002)
CHASO	Cuestionario de Habilidades Sociales (Caballo & Salazar., 2017)
PHI	Índice de Felicidad Permberton (Hervás & Vázquez, 2013)

El uso de un lenguaje no discriminatorio ni diferenciador entre géneros es una fuerte preocupación para la autora de la presente tesis. Sin embargo, hoy en día no existe acuerdo lingüístico sobre la forma de hacerlo en nuestro idioma. Es por ello, y con el fin de evitar la sobrecarga visual que supondría utilizar o/a/e para marcar las diferencias de género, durante el presente trabajo, cuando se habla de “los estudiantes”, “los participantes”, etc. debe entenderse en sentido genérico como “los, las y les estudiantes”, “los, las y les participantes” ... salvo en los casos en los que por el contexto se deduzca una referencia a un género exclusivo.

RESUMEN Y ABSTRACT

Intervención Asistida con Animales, Bienestar, Estrés, y Habilidades Sociales en Estudiantes Universitarios.

El primer año de universidad implica para muchos estudiantes un aumento en sus niveles de estrés, los cuales influyen negativamente en el bienestar de estos y sus relaciones sociales. Por ello, desde la comunidad educativa, se considera esencial la implantación de programas que ayuden a paliar estas dificultades, promoviendo mejoras en el desarrollo personal y académico de sus estudiantes. Persiguiendo este propósito, universidades internacionales han creado programas de Intervención Asistida con Perros con el objetivo de mejorar la calidad de vida de sus estudiantes.

La presente tesis doctoral tuvo como objetivo principal evaluar la eficacia de un programa de Intervención Asistida con Perros (Compludog) para estudiantes de primer curso de grado de la Universidad Complutense de Madrid. Para alcanzar dicho objetivo se siguieron dos fases: la primera, con la validación del programa a través de un estudio piloto; y la segunda, la evaluación del programa a través de un estudio cuasiexperimental.

Validación del programa: con un diseño preexperimental de estudio piloto pretest-postest, en el que participaron 64 estudiantes de primer año de cuatro facultades diferentes de la Universidad Complutense de Madrid. El programa, dirigido por una experta en Intervenciones Asistidas con Animales junto a un perro de terapia, constó de tres sesiones, de una hora cada una, distribuidas semanalmente. Se midieron los efectos en estrés percibido, bienestar recordado, y habilidades sociales, encontrando mejoras significativas en todas las variables ($p < .001$). No se encontraron diferencias significativas en función de la facultad de origen, tener beca de estudio, o el turno de asistencia a clase ($p > .05$). Se concluyó que la implementación del programa fue exitosa, con un número de sesiones apropiado e instrumentos válidos para medir las variables. A pesar de ello, algunas limitaciones del estudio fueron el tamaño de la muestra, no tener grupo control, y baja variabilidad de técnicas de recolección de datos. Se realizaron ajustes al programa, como incluir una prueba fisiológica, reducir el tiempo de cada sesión, y aumentar el número de animales y profesionales de IAA.

Evaluación del programa: con un diseño cuasiexperimental pretest-posttest-seguimiento, en el que participaron 102 estudiantes de primer año de cuatro grados diferentes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El programa, dirigido por una experta en Intervenciones Asistidas con Animales junto a una técnica y tres perros de terapia, constó de tres sesiones, de 45 minutos cada una, distribuidas semanalmente. Se midieron los efectos en la medida posttest encontrando mejoras significativas en todas las variables: estrés percibido ($p=.011$, $d=.407$), estrés fisiológico ($p<.001$, $d=1.201$), bienestar recordado ($p=.019$, $d=-.376$), y habilidades sociales ($p=.002$, $d=-.339$). En la medida de seguimiento se encontraron mejoras significativas en estrés percibido ($p=.007$, $d=.499$) y fisiológico ($p<.001$, $d=.724$). No se encontraron diferencias significativas en función del grado de estudio, tener beca de estudio, el turno de asistencia a clase, ni la relación previa con animales ($p>.05$). Los resultados cualitativos mostraron que durante las tres sesiones hubo más citas referidas a habilidades sociales y a la disminución del estrés, mientras que, en la entrevista posterior al programa las citas fueron principalmente a códigos emergentes, como por ejemplo el referido a la visión de la facultad. Estos resultados apoyaron los resultados cuantitativos encontrados y abrieron la oportunidad a generar nuevas líneas de investigación.

Los resultados apuntan a que el programa Compludog de Intervención Asistida con Perros fue eficaz en la reducción de estrés percibido y fisiológico, y en el aumento del bienestar recordado y las habilidades sociales de estudiantes de primer año de grado universitario. Deben tenerse en cuenta las limitaciones de la investigación, como las relacionadas con la representatividad de la muestra, la falta de medidas intermedias y a largo plazo, la no inclusión del grupo control en los análisis cualitativos, y la falta de comparación de los efectos con otro tipo de intervenciones u otros animales. Por todo ello, la prospectiva del estudio debe tener en cuenta estas limitaciones, y considerar la aplicación del programa en estudiantes de diferentes cursos e incluso de otras universidades españolas.

Palabras clave: Intervención asistida con animales; Estudiante universitario; Bienestar recordado; Estrés fisiológico; Estrés percibido; Habilidades Sociales.

Animal-Assisted Intervention, Welfare, Stress, and Social Skills in University Students

The first year of university implies for many students an increase in their stress levels, which negatively influence their well-being and social relationships. Therefore, from the educational community, the implementation of programs that help alleviate these difficulties is considered essential, promoting improvements in the personal and academic development of its students. Pursuing this purpose, international universities have created Dog Assisted Intervention programs with the aim of improving the quality of life of their students, finding substantial benefits.

The main objective of this doctoral thesis was to evaluate the effectiveness of a Dog Assisted Intervention program (Compludog) for first-year undergraduate students at the Complutense University of Madrid. To achieve this objective, a pilot study was carried out that allowed the program to be validated, after which its results were evaluated.

Validation of the program: with a pre-experimental design of a pre-test-post-test pilot study in which 64 first-year students from four different faculties of the Complutense University of Madrid participated. The program, led by an expert in Animal Assisted Interventions together with a therapy dog, consisted of three sessions, one hour each, distributed weekly. Effects on perceived stress, remembered well-being, and social skills were measured, finding significant improvements in all variables ($p < .001$). No significant differences were found depending on the faculty of origin, having or not having a study grant, or the class attendance shift ($p > .05$). It was concluded that the implementation of the program was successful, contributing to improve the quality of life of university students. Despite this, some limitations of the study were the size of the sample, not having a control group, and low variability of data collection techniques.

Program evaluation: with a quasi-experimental pretest-posttest-follow-up design in which 102 first-year students from four different grades of the Faculty of Education of the Complutense University of Madrid participated. The program, led by an expert in Animal Assisted Interventions together with a technician and three therapy dogs, consisted of three sessions of 45 minutes each, distributed weekly. Effects were measured in the post-test measure on perceived stress ($p = .011$, $d = .407$), physiological stress ($p < .001$, $d = 1.201$), remembered well-being ($p = .019$, $d = -.376$), and social skills ($p = .002$, $d = -.339$), finding significant improvements in all variables. In addition, in the follow-up measure, significant improvements were found in perceived stress ($p = .007$, $d = .499$) and physiological ($p < .001$, $d = .724$). No significant differences were found depending on the

degree of study, having or not having a study grant, the time to attend class, or the previous relationship with animals ($p>.05$). Furthermore, the qualitative results showed that during the three sessions there were more citations referring to social skills and stress, while in the post-program interview the citations were mainly to emergent codes. These results supported the quantitative results found and opened the opportunity to generate new lines of research.

The results suggest that the Compludog Dog Assisted Intervention program was effective in reducing perceived and physiological stress and increasing the remembered well-being and social skills of first-year students at the Complutense University of Madrid. The prospects of the study should be taken into account, considering its application in students of different courses, in other faculties and even in other Spanish universities.

Keywords: Animal-assisted intervention; University student; Remembered well-being; Physiological stress; Perceived stress; Social skills.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La introducción de la tesis pretende hacer una primera aproximación a los temas que la componen, así como el recorrido que guiará la misma, para explicar el objetivo principal del estudio.

Se estima que en unos 85 millones de hogares europeos vive al menos un animal de compañía (FEDIAF, 2019). Concretamente en España hay cerca de 13 millones según la Red Española de Identificación de Animales de Compañía, de los cuales un 93% son perros, por lo que se calcula que en un 26% de los hogares españoles vive al menos un perro (FEDIAF, 2019). Por lo tanto, se puede afirmar que “los animales de compañía ocupan un importante lugar en las sociedades occidentales” (Calvo, 2017, p.12).

Por otro lado, el 71% de los ciudadanos españoles reconocía sufrir estrés en el año 2019 (Cigna Corporation, 2019), frente al 90% en el año 2020 con el impacto de la pandemia por el virus de la COVID-19 (Aegon, 2020). Estas cifras son más preocupantes si se tienen en cuenta la mediación de diferentes factores relacionados como el género, siendo las mujeres las que presentan mayor nivel de estrés, y la edad y ocupación, siendo los jóvenes estudiantes en los que se observa la cifra más alta (Aegon, 2020; CinfaSalud, 2017). En los últimos estudios “se han encontrado medias superiores en estrés, ansiedad y depresión entre 18-25 años” (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020, p.6), lo cual “no hará más que menguar y perjudicar la capacidad intelectual y el desempeño académico de los estudiantes y, en muchos casos, el estrés académico (en conjunción con otras problemáticas) podría derivar en fracaso y deserción” (Emiro et al., 2020, p.32). Estudiantes de más edad refieren menores niveles de estrés, y en los primeros años de educación superior tiende a ser más prominente (Misra & McKean, 2000). Sin embargo, diversos estudios muestran que contar con fuentes de apoyo puede estar asociado a una menor incidencia de estrés y, por tanto, un mayor bienestar (Cohen & Wills, 1985; Martín, 2007).

Por todo ello, universidades de todo el mundo cuentan con programas, métodos, servicios u oficinas de apoyo al estudiante. Son frecuentes los programas de mindfulness (Viciano et al., 2018) y de mentoría (Miller et al., 2018). Y, aunque todavía poco frecuentes, se están introduciendo programas de Intervención Asistida con Animales “en la que de manera intencional se incorpora un animal como parte integral

del proceso de tratamiento (terapia), con el objetivo directo de promover la mejoría en las funciones físicas, psicosociales y/o cognitivas de las personas” (Martos-Montes et al., 2015, p.2). En cualquier caso, son programas universitarios que deben plantear claramente sus objetivos y ser dirigidos por un profesional de la salud o de la educación. Los programas de Intervención Asistida con Animales se ofrecen en universidades internacionales desde comienzos del siglo XXI, como por ejemplo en Canadá las universidades de British Columbia y Dalhousie, en Estados Unidos las universidades de Yale y Harvard, y en Reino Unido las universidades de Bristol y Central Lancashire. Sin embargo, España es un país que, hasta que se comenzó el presente estudio, no contaba con este tipo de intervención en el ámbito universitario.

La investigación sobre las Interacciones Humano-Animal ha ido en aumento desde que se publicó el primer artículo científico sobre sus beneficios (Friedman et al., 1980). Dentro de este campo, la investigación sobre las Intervenciones Asistidas con Animales es un tema de estudio en desarrollo, actual y con buena prospectiva (Kapustka & Budzyńska, 2020). A nivel nacional, no es hasta comienzos del siglo XXI que empieza a investigarse de forma más incidente. Como se puede apreciar (Tabla 1), a nivel internacional hay un aumento de ocho publicaciones sobre el tema entre 1980 a 1984 a 8620 publicaciones entre 2015 y 2019; mientras que a nivel nacional hay un aumento de dos publicaciones entre 1990 y 1994 a 1218 publicaciones entre 2015 y 2019.

Tabla 1

Producción científica (número de artículos) de IAA desde 1980 a 2019

Años	Número de artículos publicados	
	“Animal Assisted Therapy/Intervention”	“Intervención/Terapia Asistida con Animales”
1980-1984	8	0
1985-1989	15	0
1990-1994	67	2
1995-1999	155	1
2000-2004	579	20
2005-2009	1567	97
2010-2014	3676	297
2015-2019	8620	1218

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de Google Scholar.

Tras las revisiones de la literatura respecto a programas de apoyo al estudiantado universitario español, y programas de Intervención Asistida con Animales con objetivos similares, se ha encontrado una evidente laguna en ambas partes, algo que se enfrenta con la necesidad de la comunidad universitaria de asegurar el bienestar y responder a

las problemáticas de su estudiantado. Entonces, ¿un programa de Intervención Asistida con Animales en la universidad podría mejorar los niveles de bienestar y habilidades sociales, y disminuir el estrés de estudiantes universitarios? La intención del presente trabajo de investigación será demostrar su eficacia en el contexto español. Para ello, se decide diseñar, validar, implementar, y evaluar el programa de Intervención Asistida con Animales Compludog en estudiantes universitarios de la Universidad Complutense de Madrid, con el objetivo de exponer evidencias sobre la posibilidad de mejorar la vivencia en la comunidad educativa.

Para dar respuesta a dicho objetivo, la estructura de la tesis se dividirá en dos partes. La **Parte I. Marco Teórico**, en el cual se describirán las variables principales de la tesis, aportando una fundamentación teórica de las mismas a partir de las investigaciones previas. En los **Capítulos I, II, y III**, se expondrán los contenidos referidos a bienestar, estrés y habilidades sociales, concretando su terminología, su medición, y la descripción de la situación en la población universitaria. Para finalizar, en el **Capítulo IV** se detallarán las relaciones entre las tres variables a la hora de describir al estudiantado universitario. El marco teórico se concluirá con el desarrollo del **Capítulo V**, dedicado a las Intervenciones Asistidas con Animales, en el cual se realizará una aclaración de los distintos conceptos, se expondrá su evolución en el tiempo y la situación actual, y los programas universitarios de Intervención Asistida con Animales que ya se han desarrollado en universidades internacionales, analizando los resultados en las investigaciones realizadas.

En la **Parte II. Marco Empírico** de nuestro estudio, se desarrollará el **Capítulo VI** con la metodología, el cual incluirá el planteamiento del problema, los objetivos que se pretenden alcanzar y las hipótesis que se quieren probar, la población y muestra destinataria, y por último las variables e instrumentos de medida. A continuación, el **Capítulo VII** describirá el apartado de validación del programa de Intervención Asistida con Animales Compludog, centrado en el estudio piloto del programa que permitió aportar las propuestas de mejora y el ajuste del diseño para su implementación definitiva y evaluación. Una vez validado, el **Capítulo VIII** describirá el diseño cuasi-experimental que evaluará el programa. El **Capítulo IX** presentará los resultados cuantitativos de la evaluación del programa y el **Capítulo X** sus resultados cualitativos. Por último, el **Capítulo XI** de discusión, interpretará y resumirá los resultados encontrados para compararlos con las investigaciones previas. Se expondrán a su vez las conclusiones obtenidas, las limitaciones del estudio, y la prospectiva, planteando las mejoras y posibles líneas de investigación futura.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

El propósito esencial de esta tesis es conocer los efectos de un programa de Intervención Asistida con Perros en los niveles de bienestar, estrés y habilidades sociales de estudiantes universitarios. De esta manera, previamente al diseño, validación y evaluación de dicho programa, desarrollados en el marco empírico, es necesario conceptualizar qué se entiende por bienestar recordado, estrés percibido y fisiológico, y habilidades sociales, y analizar la situación del estudiantado universitario en estas áreas.

Para ello, el primer apartado de los Capítulos I, II y III realiza una precisión terminológica de los diferentes constructos, incluyendo una breve evolución histórica del concepto, las diferentes teorías que los sustentan, y una concreción sobre sus componentes y/o dimensiones. Tras eso, en el segundo apartado de los Capítulos I, II y III, se describe la evolución y posibilidades de medición del constructo, seleccionando el instrumento de medición más adecuado a la población objeto de estudio. En último lugar, cada uno de los Capítulos I, II y III cuenta con un tercer apartado que analiza los resultados de las investigaciones en el ámbito universitario. Finaliza con una síntesis del estado del tema vinculado con el problema de investigación.

La investigación analizada asocia los tres constructos, estrés, bienestar y habilidades sociales, por lo que el Capítulo IV sintetiza las diferentes investigaciones que han evaluado al menos dos de ellos en el ámbito universitario, poniéndose de manifiesto una relación entre el bienestar, el estrés y las habilidades sociales.

Como cierre del marco teórico, se concretan las Intervenciones Asistidas con Animales en el Capítulo V, con una introducción que expone las teorías que lo sustentan. El primer apartado realiza una precisión terminológica de los conceptos y términos, y las diferencias entre estos por el tipo de intervención, los profesionales, y los animales. En un segundo apartado se realiza un breve recorrido histórico sobre la relación del ser humano con los animales hasta llegar a las Intervenciones Asistidas, detallando la evolución que han experimentado. El tercer apartado describe los beneficios generales de este tipo de intervención según los autores de referencia, abordando con detalle investigaciones sobre su aplicación en el ámbito universitario, con especial mención a los beneficios sobre el bienestar, el estrés o las habilidades sociales.

CAPÍTULO I. BIENESTAR

Muy posiblemente debido a la constitución psicológica del ser humano y su deseo de preservar la vida ante los estados aversivos o la estimulación displacentera, se han llevado a cabo multitud de investigaciones con el objetivo de estudiar factores, procesos y estados negativos con el fin de dilucidarlos, entenderlos y contrarrestarlos (Freire, 2014; Niedenthal & Ric, 2017). Mientras tanto, la investigación del desarrollo positivo y pleno de las personas ha tenido pocos estudios. Este sesgo en la orientación de la investigación ha hecho que las construcciones teóricas que versan sobre el bienestar, la calidad de vida, la felicidad y la salud mental tengan una historia menos larga, y muestren una notable diferencia en cuanto a la cantidad y calidad de investigación que se ha llevado a cabo sobre ellas al ser comparados con otros constructos psicológicos mucho más conocidos y mejor estudiados (Freire, 2014; Lomas et al., 2015; Niedenthal & Ric, 2017).

Por lo tanto, el objetivo del presente capítulo se centra en ofrecer una definición clara y delimitada de los diferentes constructos del bienestar para, al final de este, seleccionar el constructo de bienestar que se introduzca en el diseño del estudio como variable a mejorar a través de los programas educativos, y más específicamente con la Intervención Asistida con Animales.

1.1. PRECISIÓN TERMINOLÓGICA

La Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) se ha encargado de estudiar y conceptualizar la salud en general, lo que ha llevado a un interés creciente y sostenido desde mediados del siglo XX en la investigación sobre este tema. No fue hasta 1968, en la primera reunión oficial para la promoción de la salud en Ottawa (Canadá), dónde en su declaración final, la OMS indicó que:

La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o de minusvalía. La salud es un recurso de la vida cotidiana, no el objetivo de la vida. Es un concepto positivo que subraya los recursos sociales y personales así como las capacidades físicas (WHO, 1986, Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud, citado por Vázquez & Hervás 2008).

La concepción original de la salud establecida por la OMS resultó de fundamental importancia, puesto que al menos comenzaba a existir una delimitación formal del término. Sin embargo, debido a la inexistencia de elementos teóricos sustantivos, la definición no encontró hasta mucho tiempo después un armazón teórico y una construcción conceptual digna de poder ser investigada y planteada en términos científicos formales (Vázquez & Hervás, 2008).

No obstante, a partir de la primera definición comenzó a hacerse una diferencia en términos de la salud que sigue permeando las aproximaciones actuales. Se estableció que la salud no era meramente la ausencia de enfermedades, sino también el hecho de poseer recursos o capacidades que permitan lidiar efectivamente con las adversidades, constituyéndose estos en elementos saludables, es decir, en elementos que promueven o generan salud (Lomas et al., 2015; Niedenthal & Ric, 2017). Intentado establecer una definición consensuada sobre la salud mental, Vázquez y Hervás (2008) afirmaron que:

La salud mental implica un estado emocional positivo, y un modo de pensar compasivo sobre nosotros mismos y los demás, poseer expectativas de un futuro positivo y, en general, un modo adaptativo de interpretar la realidad. Pero también supone disponer de recursos para afrontar adversidades y, aún más importante, para desarrollarnos como seres humanos (p.23).

Como se indicó, la división planteada por la OMS comenzó a impulsar la investigación psicológica en favor de estos factores que se consideran promotores de la salud, y se han propuesto e investigado términos como: bienestar, calidad de vida, satisfacción con la vida y felicidad, entre otros (Vázquez & Hervás, 2008). Cada vez ha sido más ingente la cantidad de investigación que se dedica a estos temas dentro de una rama específica que ha ganado gran notoriedad en los últimos años: la psicología positiva (Kumar, 2015;

Lomas et al., 2015; Niedenthal & Ric, 2017; Seligman, 2002, 2003). En esta aproximación paradigmática se intentan investigar, exponer e impulsar los factores positivos sustantivos que promueven o coadyuvan a la salud positiva (Lomas et al., 2015).

Históricamente, el primer modelo propuesto para la salud mental positiva fue el de Jahoda (1958), en el que se incluían no solamente aspectos puramente psicológicos, sino también físicos y sociales. Si bien este modelo se fundamentó más en una base racional, teórica y especulativa, y no como producto de la evidencia empírica, fue el primero que intentó especificar cuáles eran los criterios propios de la salud mental positiva (Niedenthal & Ric, 2017; Vázquez & Hervás, 2008):

- Actitudes hacia sí mismo: accesibilidad del yo a la conciencia, concordancia y real-yo ideal, sentimientos hacia uno mismo (autoestima) y sentido de identidad.
- Crecimiento, desarrollo y autoactualización: sentimientos hacia uno mismo (autoestima) y sentido de identidad.
- Integración: equilibrio de las fuerzas psíquicas (equilibrio entre el ello, el yo y el superyó o entre los fenómenos psíquicos conscientes, preconscientes e inconscientes), visión integral de la vida, resistencia al estrés y sentido de identidad.
- Autonomía: autorregulación y conducta independiente.
- Percepción de la realidad: percepción no distorsionada y empatía o sensibilidad social.
- Control ambiental: capacidad de amar; adecuación en el amor, el trabajo y el juego; adecuación en las relaciones interpersonales; eficiencia en el manejo de demandas situacionales; capacidad de adaptación y ajuste; y eficiencia en resolución de problemas.

Tras la aparición del primer modelo de salud positiva, se originó un movimiento de naturaleza distinta que tendría una importante repercusión en la comprensión del funcionamiento pleno de la persona. Comenzó a popularizarse y formalizarse un movimiento existencial-humanista que rivalizó con las dos aproximaciones predominantes en aquél entonces dentro de la psicología: el conductismo y el psicoanálisis (Freedheim & Weiner, 2013). No obstante, parte de sus teorizaciones carecían de un fundamento empírico, y se basaban más en trabajos de orden especulativo-filosófico, que tenían sentido y eran lógicamente coherentes, pero que no cumplían los criterios elementales de la investigación científica (Lomas et al., 2015). A

pesar de ello, esta aproximación dejó un legado que atravesaría casi la totalidad de la teorización e investigación posterior sobre la salud mental, ya que introdujo la noción de que el bienestar dependía más bien de un funcionamiento psicológico óptimo y no de la frecuencia de experiencias placenteras vividas por la persona (Freedheim & Weiner, 2013; Vázquez & Hervás, 2008).

Con el inicio del estudio de la salud positiva se comenzaron a formular indicadores en distintos niveles, tales como el individual-comunitario y físico-mental, que tuviesen una base científica y que se pudieran medir y demostrar (Niedenthal & Ric, 2017). La propia OMS ha realizado un esfuerzo en operacionalizar conceptos relacionados con la salud mental positiva tales como la calidad de vida, el bienestar, la satisfacción con la vida, las fortalezas psicológicas o las emociones positivas en general (Vázquez et al., 2009).

En las décadas de los ochenta y los noventa del siglo XX se empezó a poner de manifiesto el hecho de que los estados positivos de salud mental no sólo inciden en el desarrollo psicológico de la persona, sino que además pueden influir en la aparición de enfermedades y problemas físicos, así como modificar los procesos de recuperación y convalecencia, por lo cual su importancia ha ido aumentando progresivamente en los últimos años (Bremmer & Lewis, 2005).

El bienestar parece estar implicado en una serie de construcciones teóricas que lo engloban o que forman parte integral de él, tal como la calidad de vida, la felicidad, la paz, la plenitud... entre muchos otros constructos que se encuentran en una intrincada relación con el bienestar (Casas & Aymerich, 2005; Vega et al., 2004). Para poder establecer claramente las relaciones entre los distintos constructos y el bienestar, primero debe definirse este. No obstante, muy posiblemente debido a su desarrollo teórico tardío, a su complejidad, y a su carácter pluridimensional, no hay una definición enteramente unánime sobre qué es el bienestar (García-Viniegras & González, 2000).

Se han establecido dos grandes líneas de investigación sobre el bienestar: una que versa principalmente sobre la felicidad y los afectos, llamada también bienestar subjetivo (o hedónico), y otra relacionada con el desarrollo del potencial humano, llamada bienestar psicológico (o eudaimónico) (López et al., 2019; Ryan & Deci, 2000). Dichas aproximaciones son legados de orientaciones filosóficas griegas que marcaron las discusiones en la ética y la psicología de entonces, y que eran denominadas específicamente en sus términos filosóficos puros: hedonismo y eudaimonía (López et al., 2019). En la segunda mitad del siglo XX, y tras su inclusión dentro de la psicología

moderna, comenzaron a postularse paralelos formales científicos a estas aproximaciones filosóficas (Freedheim & Weiner, 2013; López et al., 2019).

Se considera pues, tal y como se ha mencionado anteriormente, que el bienestar subjetivo es el principal representante de los estudios que tratan sobre una aproximación hedónica, mientras que el bienestar psicológico lo es para el bienestar eudaimónico (Keyes et al., 2002). Aunque estas divisiones pertenecen en términos generales a una misma concepción de bienestar, y por ello presentan marcadas similitudes, hay claros factores que las diferencian, y como se indicó, su raíz puede encontrarse en los aspectos filosóficos que las impulsaron originariamente (Freedheim & Weiner, 2013; Molina & Meléndez, 2006).

1.1.1. Bienestar Subjetivo

El hedonismo nació en la antigua Grecia, con Epicuro como su máximo representante. Esta tendencia filosófica considera que el objetivo en la vida es experimentar la mayor cantidad de placer posible, no de manera desordenada ni excesiva, sino hacia actividades nobles y que no comprometan la integridad de la persona en su consecución, definiendo entonces la felicidad como la suma de momentos placenteros en la vida (López et al., 2019; Vázquez et al., 2009).

El estudio sobre el bienestar subjetivo se encarga de la teorización sobre las causas que hacen posible que una persona experimente su vida de manera positiva, incluyendo esto los juicios cognitivos y las reacciones afectivas que le son propias (Diener, 1994; Keyes et al., 2002). Es por ello, que se considera a esta aproximación cognitiva-afectiva, y se ha utilizado de forma más o menos intercambiable, complementaria o como elemento principal, de constructos como la felicidad, calidad de vida, afectos positivos o negativos, entre otros (Cabañero et al., 2004; Veenhoven, 1994). Dentro del aspecto puramente cognitivo de esta aproximación se puede afirmar que el bienestar subjetivo se definió originalmente como un indicador de la calidad de vida, en el cual era producto de la interrelación de las características del ambiente y la satisfacción de la persona (Díaz et al., 2006; Moyano & Ramos, 2007).

Se considera que el bienestar subjetivo guarda cierta independencia de características objetivas del medio ambiente (Moyano & Ramos, 2007) tales como la disponibilidad de empleo, condiciones de vivienda, recursos sanitarios próximos, la existencia de centros deportivos/culturales, estado económico, entre otros (Keyes et al., 2002). Por ello se

hace un énfasis marcado en la vivencia personal, idiosincrática y experiencial de la persona, en el cual estos elementos objetivos externos importan, pero se entienden como insuficientes para explicar el estado de bienestar.

Se ha planteado que existen distintas dimensiones que componen el bienestar subjetivo. En primer lugar, Michalos (1982) postuló que los aspectos que más contribuyen al bienestar subjetivo son la satisfacción con la vivienda y el estado de salud, así como la estima propia. Más tarde, se ha considerado que las principales dimensiones del bienestar subjetivo son: la salud, bienes materiales, intimidad, bienestar emocional, productividad, seguridad y comunidad (Cummins & Cahill, 2000). En un intento por delimitar y desarrollar mucho más específicamente los complejos componentes del bienestar subjetivo, Van Hoorn (2007) estableció una clasificación dividida en seis grupos de dimensiones: rasgos de personalidad (extroversión, neuroticismo, etc.), factores contextuales y situacionales (estado civil, salud, etc.), factores demográficos (sexo, edad, etc.), factores institucionales (orden político-institucional), factores ambientales (clima) y factores económicos. Se cree que todos estos elementos impactan en el bienestar, aunque no se constituyen como suficientes para determinarlo.

Se ha considerado en algunas teorías que el bienestar subjetivo es equivalente a la satisfacción vital, ya que ambas concepciones se centran en el juicio global que una persona hace de su vida (Blanco & Diaz, 2005; Cabañero et al., 2004). También se ha postulado que puede ser equiparado a la felicidad, ya que esta se entiende como el resultado global deliberado de los afectos positivos y negativos que una persona atraviesa durante su existencia (Diaz et al., 2006; Moyano & Ramos, 2007). A partir de esta concepción, se ha formulado una aproximación en el estudio del bienestar subjetivo que goza de gran aceptación, y que está compuesto por tres componentes: la satisfacción con la vida en general, la satisfacción con diversos dominios o ámbitos valorados por la persona, y la predominancia de afectos o emociones positivas sobre las negativas (Diener, 1994; Diener et al., 1998).

Por una parte, la satisfacción con la vida hace referencia a un juicio cognitivo en el que se evalúan distintos aspectos de toda la trayectoria vital de la persona (Diener, 1994; Diener et al., 1998). En este sentido, es un juicio valorativo de medida a largo plazo, donde se analizan y sopesan aspectos negativos y positivos, y se emite una conclusión acorde a esta deliberación (Lucas et al., 1996). Este juicio ocurre como un contraste que la persona hace entre sus expectativas y sus logros reales, y que supone que una disminución en la brecha entre las expectativas y estos logros redundará en una alta satisfacción vital (García-Viniegras & González, 2000; Moyano & Ramos, 2007). Se

espera que una persona que tenga una alta satisfacción con su vida emita una valoración positiva sobre su vida en general o sobre ámbitos particulares de esta, tales como el trabajo, la familia, las amistades, la salud, entre otros aspectos (Diener, 1994; Diener et al., 1999). Es pertinente concebir que la satisfacción vital está integrada por distintos aspectos o ámbitos específicos (Diener, 2000), que están directamente ligados a la vida de la persona, como la salud, las relaciones sociales y la economía (Vega et al., 2004), la familia, el trabajo, la salud, las condiciones materiales de vida, las relaciones interpersonales y las relaciones afectivas/sexuales que se mantienen con la pareja (García-Viniegras & González, 2000).

Por otra parte, la felicidad como componente del bienestar subjetivo es entendida dentro de la conceptualización de Diener et al. (1998) como un balance exclusivamente afectivo entre el placer y el displacer del sujeto (Molina & Meléndez, 2006). Así, la felicidad hace referencia principalmente al aspecto puramente emocional del bienestar subjetivo a corto plazo (Díaz et al., 2006). De igual forma, hay que entender que los afectos positivos y negativos guardan independencia en esta conceptualización, es decir, un aumento en un afecto positivo no supone una disminución del afecto negativo, sino que simplemente permanece igual. Por ello, la felicidad no se considera como un producto de estos dos aspectos, sino más bien la frecuencia en las que se experimentan los afectos positivos y negativos (Bradburn, 1969).

Como Diener (1994) indicó, los aspectos fundamentales del bienestar siempre están atravesados por algún tipo de evaluación o percepción personal sobre el estado de las cosas en la vida. A partir de esta concepción, es posible entender que el bienestar modifica también las percepciones de las personas e influye poderosamente en la evaluación que hacen de distintos aspectos novedosos o que se encontraban dentro de sí (Diener et al., 1998).

Debe recordarse que la aproximación hedónica del bienestar (bienestar subjetivo) es cognitivo-afectiva, por lo cual los afectos, placeres, emociones, etc. también son inherentes al bienestar. Se ha considerado que existe un afecto positivo y un afecto negativo dentro del componente hedónico de las emociones, y su existencia e implicaciones pueden observarse a nivel psicológico, neurofisiológico y filogenético (Avia, 1998; Diener et al., 1995; Keyes, 2000; Watson & Clark, 1992).

A diferencia de la concepción intuitiva de que las emociones positivas y negativas forman parte de un continuo con dos polos, puede afirmarse que las emociones positivas y negativas guardan relativa independencia entre sí, y que el aumento o disminución en

una de ellas no afecta sustantivamente a las otras, al menos en la mayoría de las circunstancias (Keyes, 2000; Watson, 2005). Esto explicaría por qué en muchas circunstancias los seres humanos pueden sentir emociones aparentemente contradictorias o ambivalentes ante una misma situación; lo que ayuda a comprender el funcionamiento psicológico emocional normal de una manera integradora y comprensiva (Vázquez, 2017).

Las emociones negativas tienen una función fundamental en la supervivencia, permitiendo detectar amenazas y responder ante peligros que puedan atentar contra la integridad de la persona (Avia & Vázquez, 2011; Watts, 1992). Por otra parte, las emociones positivas son igualmente funcionales que las emociones negativas, y sus nexos evolutivos y filogenéticos son también claros (Bremmer & Lewis, 2005). Se ha encontrado que estas tienen manifestaciones conductuales y biológicas determinadas (Garland et al., 2010), y que tienen efectos notablemente beneficiosos para la salud y el funcionamiento óptimo (Dockray & Steptoe, 2010). En términos generales, puede decirse que las emociones contribuyen a que la persona aproveche de una manera más integral las oportunidades que se presentan en su medio ambiente (Shiota et al., 2004).

En resumen, se considera que la postura hedónica, de la cual su expresión psicológica formal moderna es el bienestar subjetivo (Tabla 2), tiene un matiz cognitivo-afectivo que considera que el bienestar se produce principalmente por la evaluación positiva que la persona haga sobre distintos aspectos de su vida, así como por la experimentación frecuente de emociones positivas que contribuyen a su desarrollo.

Tabla 2

Bienestar subjetivo: principales autores y componentes

Bienestar subjetivo		
Michalos (1982)	Satisfacción con la vivienda Estado de salud	Estima propia
Van Hoorn (2007)	Rasgos de personalidad Factores contextuales y situacionales Factores demográficos Factores institucionales	Factores ambientales Factores económicos.
Diener (1994, 1998)	Satisfacción con la vida Felicidad Preponderancia de los sentimientos o afectos positivos sobre los negativos	

Fuente: elaboración propia.

1.1.2. Bienestar Psicológico

Otros pensadores y científicos se han decantado más por una aproximación eudaimónica, que consideran complementaria a la hedónica (Vázquez et al., 2009). En la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles indicó que las personas deben vivir de acuerdo con su *daimon*, es decir, al criterio ideal de perfección sobre el cual gravita el deseo y que dota de un sentido a la vida, y se supone que todos los comportamientos y acciones emitidas con ese objetivo, llevarán a la persona al estado ideal óptimo final de eudaimonia (Ryan & Deci, 2000; Ryff, 2014; Vázquez et al., 2009). Esta concepción establece que el bienestar se encuentra más bien en la realización de actividades altamente valoradas por la persona, y que supongan un pleno compromiso con el cual las personas se sienten vivas y originales (López et al., 2019; Waterman, 1993).

Para la aproximación eudaimónica de bienestar, el desarrollo del potencial humano es parte fundamental de su armazón teórico central (Ryan & Deci, 2000). Esta última aproximación se centra en el crecimiento personal, el desarrollo de las capacidades, el establecimiento y consecución de metas y el afrontamiento de los problemas sustantivos de la vida (López et al., 2019). En este sentido, esta concepción se enfoca no tanto en las experiencias de placer o displacer de la persona, sino más bien en la ejecución de conductas que le ayudan a obtener una meta o experiencia que es altamente valorada por la persona (López et al., 2019; Ryan & Deci, 2000). Se ha argumentado desde esta posición que las medidas tradicionales del bienestar carecen de una base teórica sólida y fiable, y que han obviado aspectos importantes del funcionamiento positivo (Kumar, 2015).

Las raíces del bienestar eudaimónico pueden observarse dentro de la corriente humanista-existencial de la psicología, en autores que han planteado conceptos centrales dentro de esta postura como la auto-actualización (Maslow, 1968), el funcionamiento pleno (Rogers, 1961), el deseo del significado (Frankl, 1959), entre otras. No obstante, como ya se indicó anteriormente, una crítica común que se ha argumentado en contra de estas aproximaciones es que tienden a carecer de validez científica significativa. A pesar de ser heurísticamente característicos, no son fiables, practicables o comprobables (López et al., 2019) debido a que suelen centrarse en la parte más teórica referida al bienestar.

Ryff (1989a) propuso el término de bienestar psicológico para distinguirlo del bienestar subjetivo de la aproximación hedónica, expresando que la felicidad o el bienestar psicológico no es el primer y principal motivo de una persona, sino más bien el resultado

de una vida correctamente vivida (Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1998). Además, describió un modelo multidimensional científico en el cual el bienestar psicológico está compuesto por seis dimensiones o componentes Ryff (1989b): autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, propósito en la vida, crecimiento personal y dominio del entorno. La solidez teórica y empírica de esta aproximación, y su consistencia y validez ha sido corroborada en varios estudios (Diaz et al., 2006; Tomás et al., 2008; Tomás et al., 2010).

Sin embargo, se han planteado una serie de críticas ante esta aproximación de seis dimensiones que vale la pena resaltar. Como se indicó anteriormente, se ha ligado íntimamente el bienestar psicológico con el desarrollo de las potencialidades y capacidades individuales, y en función de estos criterios se evalúa si una persona tiene o no un alto bienestar psicológico asociado (López et al., 2019; Niedenthal & Ric, 2017). Esta aproximación pone un énfasis especial en la persona de acuerdo con los criterios de la sociedad moderna de corte individualista, por lo cual no sería enteramente aplicable a otras sociedades desarrolladas actuales colectivistas o a sociedades pretéritas, estando entonces esta aproximación teórica sesgada culturalmente, ya que no se aplica a la totalidad de las personas, sino que sólo se circunscribe a un tipo de cultura y sociedad en específico, en este caso, la sociedad occidental moderna (Rodríguez-Carvajal et al., 2010).

A partir de estas críticas y de algunas otras, Rodríguez-Carvajal et al. (2010) aumentaron las dimensiones del bienestar psicológico a ocho, añadiendo la vitalidad y los recursos internos al constructo del bienestar psicológico, refiriéndose la primera a una mayor sensación de control, espontaneidad y toma de iniciativa en la persona (Ryan & Frederick, 1997), y el segundo haciendo alusión a la reflexión sobre uno mismo y el aumento de la conciencia sobre las capacidades y habilidades propias (Waterman, 1993).

Se observa, sin embargo, que esta aproximación no supone una respuesta satisfactoria ante la crítica originalmente planteada, pues sigue centrada en un tipo de sociedad, y aunque esta nueva aproximación posee una validez y fiabilidad aceptables, aún no tiene el suficiente apoyo empírico que debería sustentarla (Freire, 2014).

En conclusión, podría decirse que el bienestar psicológico (Tabla 3) se compone de una serie de conductas y factores que favorecen que la persona desarrolle su potencial.

Tabla 3*Bienestar psicológico: principales autores y componentes*

Bienestar psicológico		
Ryff (1989)	Autoaceptación	Dominio del entorno
	Autonomía	Propósito en la vida
	Crecimiento personal	Relaciones positivas con otras personas
Rodríguez-Carvajal et al. (2010)	Autoaceptación	Relaciones positivas con otras personas
	Autonomía	personas
	Crecimiento personal	Recursos internos
	Dominio del entorno	Vitalidad
	Propósito en la vida	

Fuente: elaboración propia.

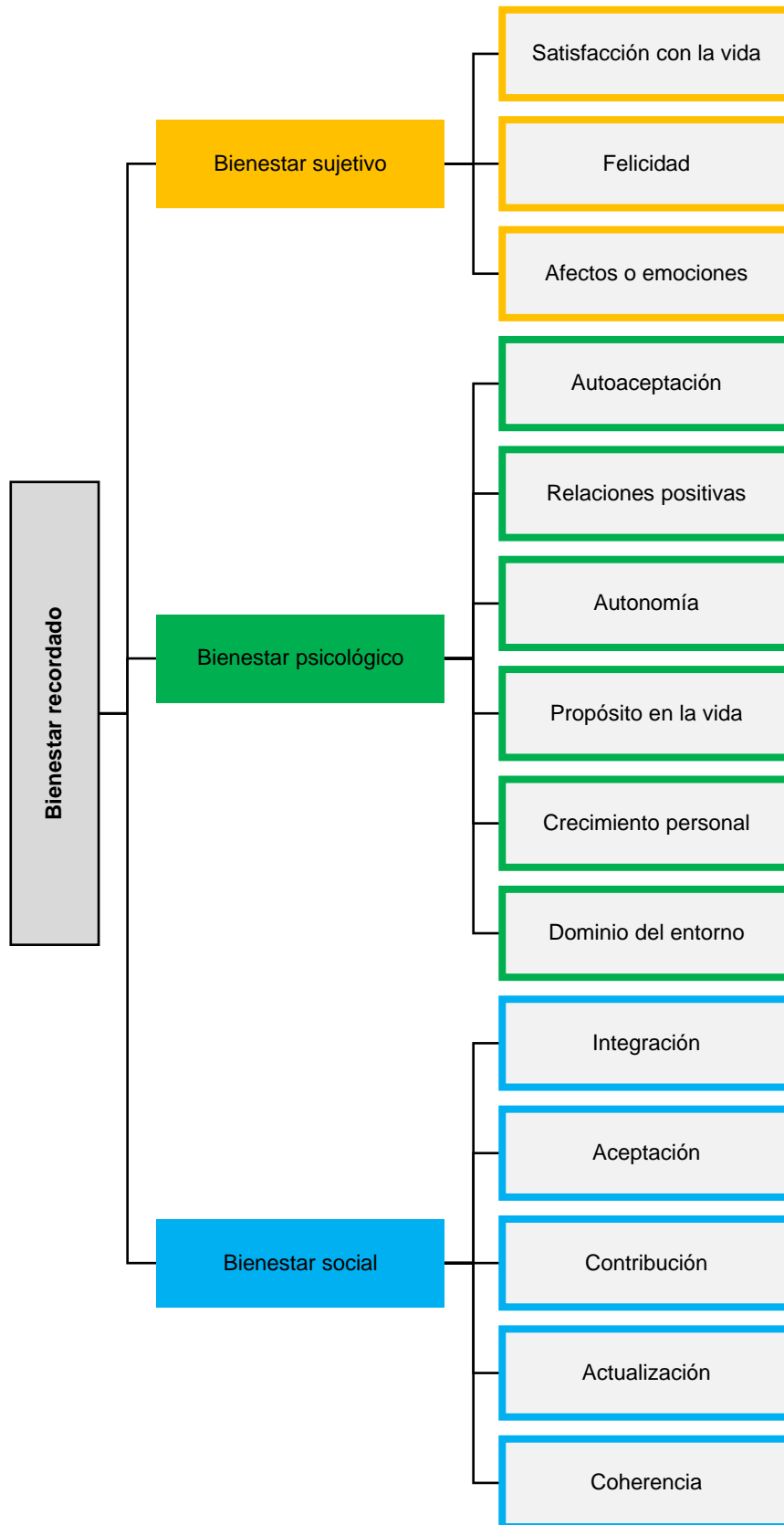
1.1.3. Bienestar Social

Las aproximaciones subjetiva y psicológica parecen posicionar a la persona y sus niveles de bienestar en un mundo apartado, sin tener en consideración las condiciones sociales en que se desenvuelve (Blanco & Díaz, 2005). Tanto una como la otra tienen en consideración aspectos relacionados con la sociedad, por lo que incluir la aproximación social será “una consideración más completa de las condiciones necesarias para el desarrollo humano” (Allardt, 1996, p.127). En consecuencia, surge la propuesta de bienestar social, el cual debe tener en consideración tanto lo personal como lo comunitario. Como definió Keyes (1998), el bienestar social se refiere a “la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad” (p.122), y se compone de cinco dimensiones: integración social, aceptación social, contribución social, actualización social, y coherencia social.

Por todo ello, se utilizó el concepto de bienestar recordado (Figura 1) en la tesis doctoral para referirse al conjunto de constructos que lo componen: bienestar psicológico, bienestar subjetivo, y bienestar social, incluyendo sus múltiples dimensiones o componentes.

Figura 1

Composición del bienestar recordado



Fuente: Elaboración propia.

1.2. MEDICIÓN DEL BIENESTAR

La definición sobre salud mental de la OMS gira sobre el concepto de bienestar, y recientemente se han adoptado aproximaciones científicas que han intentado operacionalizar este constructo (López et al., 2019) y, consecuentemente, una línea de investigación se ha centrado en el diseño y desarrollo de instrumentos que lo midan fiable y válidamente (Lomas et al., 2015; López et al., 2019; Vázquez et al., 2009).

Se cree que la existencia de indicadores de un bienestar óptimo son recursos que servirán para el enfrentamiento que la persona debe hacer ante situaciones aversivas que ocurren continuamente en su vida (Bremmer & Lewis, 2005). Estas situaciones pueden variar desde hechos relativamente molestos hasta problemas existenciales que atenten contra la integridad y vida de la persona, por lo que su importancia es fundamental en el desarrollo y en la supervivencia (Freedheim & Weiner, 2013; Taylor et al., 2000; Vázquez et al., 2009). Dichos recursos son de tal importancia que no solamente incumben en el abordaje de situaciones adversas, sino que se consideran necesarios para un correcto desarrollo psicológico, social y comunitario (Vázquez et al., 2009).

Algunas de las escalas o instrumentos más comúnmente utilizados son:

- La Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS; Diener et al., 1985), de cinco ítems valorados en una escala Likert de grado de acuerdo del 1 a 7, es la escala más común utilizada para evaluar el componente cognitivo de la satisfacción con la vida. Adaptada a población española por Atienza et al. (2000), consta de cinco ítems tipo Likert, con puntuación de 1 'totalmente en desacuerdo' a 5 'totalmente de acuerdo', y $\text{Alpha}=.84$.
- La Escala de Felicidad Subjetiva (SHS; Lyubomirsky & Lepper, 1999), formada por cuatro ítems de respuesta tipo Likert valorados del 1 al 7, evalúa el aprecio general por la vida y los sentimientos personales de felicidad. La versión en español (Extremera et al., 2009), compuesta por cuatro ítems, obtuvo un $\text{Alpha}=.73$.
- La Escala PANAS (Watson, Clark & Tellegen, 1988), de 20 ítems valorados en escala Likert de cinco valores, mide la presencia de afectos positivos y negativos percibidos durante el último mes. En su validación española (Robles & Páez, 2003) se obtuvo un $\text{Alpha}=.84$ para los afectos positivos y $\text{Alpha}=.86$ para los afectos negativos.

- La Escala de Bienestar Psicológico (SPWB; Ryff, 1989b), con su adaptación española de 39 ítems (Díaz et al., 2006), tuvo un $\text{Alpha}=.83$ para la autoaceptación, $\text{Alpha}=.81$ para las relaciones positivas, $\text{Alpha}=.73$ para la autonomía, $\text{Alpha}=.71$ para el dominio del entorno, $\text{Alpha}=.83$ para el propósito en la vida, y $\text{Alpha}=.68$ para el crecimiento personal.
- La Escala de Bienestar Social (Keyes, 1998), en su versión española (Blanco & Díaz, 2005) cuenta con 25 ítems que valoran la integración social ($\text{Alpha}=.69$), la aceptación social ($\text{Alpha}=.83$), la contribución social ($\text{Alpha}=.70$), la actualización social ($\text{Alpha}=.79$), y la coherencia social ($\text{Alpha}=.68$).

Desafortunadamente, aunque estas escalas han demostrado ser útiles para medir algunos aspectos del bienestar, no cubren todos sus componentes, y además se validaron en inglés.

Existe consenso sobre la necesidad de tener en cuenta los aspectos subjetivos y psicológicos para evaluar adecuadamente el bienestar. En esta línea, Hervás y Vázquez (2013), crearon la escala *Permberton Happiness Index* (PHI), la cual incluía el bienestar experimentado, valorando el día anterior; y el bienestar recordado, basado en la valoración de los recuerdos del último mes de los participantes sobre sus vidas. El bienestar recordado se compone por el bienestar subjetivo, el bienestar psicológico y el bienestar social (Hervás & Vázquez, 2013).

La escala, de autoadministración se divide en bienestar recordado, con 11 ítems que se valoran en una escala Likert (0=en total desacuerdo, 10=totalmente de acuerdo), y bienestar experimentado, con 10 ítems de cinco experiencias positivas y cinco experiencias negativas que se valoran en escala de si/no. Se calculó el alfa de Cronbach para la escala de bienestar recordado y la escala de bienestar experimentado, y las dos en su conjunto, sin encontrar cambios de fiabilidad interna. En todos los países tuvo una puntuación superior a 0.89, y concretamente en España la fiabilidad fue de 0.92, es decir, se trata de un instrumento fiable y, por lo tanto, fue el que se utilizó en la presente tesis.

1.3. BIENESTAR EN POBLACIÓN UNIVERSITARIA

Tener altos niveles de bienestar es fundamental para mantener un funcionamiento adecuado en distintas esferas de la vida (Ansari & Stock, 2010; Park et al., 2020). Además, uno de los ámbitos en los cuales el bienestar puede impactar muy sustancialmente es el académico (Ansari et al., 2010), y, específicamente el universitario. Los estudiantes universitarios tienden a presentar altos niveles de estrés en comparación con el resto de la población, muy posiblemente debido a que están sujetos a presiones continuas en torno a las evaluaciones, la economía y el empleo (Dwyer & Cummings, 2001; Fisher, 1984). El estrés experimentado por los estudiantes repercute directamente en su bienestar (Wold et al., 2020), y las metas personales a largo plazo se ven amenazadas por esta situación (Yu et al., 2018).

Los estudiantes universitarios que tienen un alto nivel sociocultural y económico muestran mayores puntuaciones en las dimensiones del modelo multidimensional de bienestar psicológico de Ryff (1989) (Bowman, 2010; Padget et al., 2009). Posiblemente porque existe una gran complejidad en la adaptación de los estudiantes al ámbito universitario, se ha encontrado que la autoestima, el autoconcepto, la inteligencia emocional, la dinámica familiar y el bienestar guardan una estrecha relación con distintas mediciones que pueden hacerse en población universitaria (Álvarez, 2007).

La edad parece ser un variable que tiene un impacto moderador sustantivo en distintas variables en los estudiantes universitarios (y en la población general) y, por ende, debe tomarse en cuenta con cuidado, puesto que al hacer referencia a los “estudiantes universitarios” como un todo, es posible que se les incluya en una misma categoría, cuando en realidad existen variaciones considerables entre ellos en función de la edad. Como se indicó anteriormente, la edad tiene un peso significativo en el bienestar de los estudiantes universitarios, siendo que aquellos estudiantes de mayor edad los que tienen mayores niveles bienestar (DeVilbiss, 2014; Morales, 2016).

En algunos estudios se ha investigado el bienestar en estudiantes universitarios procurando dilucidar las variables que lo predicen y a cuáles afecta. En este sentido se ha hallado que los estudiantes que reportan tener altos niveles de bienestar subjetivo tienen mayor probabilidad de terminar sus estudios universitarios (Frisch et al., 2005; Wintre et al., 2011), y que tienen un mejor desempeño académico (Lv et al., 2016; Yu et al., 2018), pudiendo ser incluso el nivel de bienestar recordado un predictor robusto del rendimiento académico (Heikkila et al., 2012; Oliver, 2000; Wright & Cropanzano, 2000).

En una investigación llevada a cabo por Ansari et al. (2010) encontraron que aproximadamente dos tercios de los estudiantes consideran tener bajos niveles de bienestar y que estos consideran que las evaluaciones, exámenes y trabajos constituyen los principales acontecimientos negativos de su vida universitaria. Además, observaron que a mayores niveles de bienestar mejor rendimiento educativo ($p < .001$).

Un estudio cualitativo (Denegri et al., 2014) describió la experiencia de bienestar subjetivo que tenían los estudiantes universitarios, encontrando que los entrevistados mostraron en general estar satisfechos con su vida, y como buenos indicadores de la felicidad “compartir con familia y amigos, mantener un buen desempeño académico, tener tiempo para sí mismos y alcanzar sus metas y objetivos” (p.51).

Un estudio de Chow et al. (2018) evaluó los niveles de bienestar psicológico en una población de estudiantes universitarios y concluyeron que, en general, estos poseían niveles medios de bienestar, y que los estudiantes de último curso tenían niveles de bienestar psicológico significativamente más altos que los estudiantes de primer año ($p = .003$).

Por otro lado, con el fin de evaluar el bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios tras una intervención basada en emociones positivas y creatividad en la experiencia académica, García y Ruiz (2018) llevaron a cabo un estudio cuasi-experimental, en el cual se demostró que, tras la intervención, el grupo experimental mostraba niveles significativamente más altos de bienestar subjetivo en comparación con el grupo control ($p = .028$). En función de los resultados obtenidos por estos autores se dilucida que el bienestar puede ser efectivamente alterado con intervenciones breves, ya que desencadenan una serie de respuestas que redundan en su mejora o aumento.

Dada la importancia del bienestar subjetivo y psicológico en los estudiantes, es posible suponer que tiene un impacto directo en la formación académica, puesto que el juicio valorativo que el estudiante hace sobre sí mismo está íntimamente ligado a un desempeño en distintas áreas de la vida incluyendo el académico. Carranza et al. (2017) llevaron a cabo un estudio no experimental transversal de tipo correlacional en estudiantes universitarios con el fin de estudiar si existía relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico. El bienestar psicológico se correlacionó significativamente con el rendimiento académico ($r = .300$; $p = .000$), mostrando que cuanto mayor era el bienestar psicológico general, mayor era el rendimiento académico.

Por todo lo descrito anteriormente, parece que las intervenciones con el objetivo de aumentar el bienestar recordado de los estudiantes universitarios pueden funcionar y, además, beneficiar principalmente a los de primer año, debido a que estos tienden a tener menor nivel que los estudiantes de otros cursos, y la influencia negativa que esto demuestra sobre el rendimiento académico y desarrollo personal. A su vez, debería tenerse en cuenta que la intervención debe realizarse previamente al periodo de exámenes, puesto que es una de las situaciones desencadenantes de la disminución del bienestar recordado asociados a dicha población.

CAPÍTULO II. ESTRÉS

El estrés, entendido como una respuesta natural ante un estímulo potencialmente aversivo, se encuentra en el repertorio conductual de casi todos los seres vivos, los cuales producen mecanismos específicos para lidiar con los factores causantes o estresores (Kumar et al., 2013).

Sherwood y Ward (2019) definieron el estrés como la respuesta del cuerpo, generalizada y no específica, ante cualquier factor que sobrepasa o amenaza con sobrepasar las habilidades compensatorias de la persona para mantener la homeóstasis. Esta definición parte de la clásicamente utilizada en psicología, y elaborada a partir de la teoría del estrés y el afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984), donde se declara que el estrés surge cuando una persona percibe que las demandas del ambiente son superiores a lo que puede afrontar, mitigar o alterar.

No obstante, las definiciones de estrés, así como una serie de conceptos relacionados con esta variable, presentan una gran heterogeneidad (Muñoz, 2004).

2.1. PRECISIÓN TERMINOLÓGICA

La definición de estrés y de sus causas depende sustantivamente del área de conocimiento, ya que varía considerablemente entre disciplinas. Por ejemplo, en epidemiología social y en economía, los elementos generadores de estrés se definen casi siempre haciendo referencia a contextos de privación material, tales como la pobreza o deficiencias en los servicios básicos o de la comunidad; mientras que, en psicología, estos tienden a ser definidos en función de eventos específicos de la vida tales como separación sentimental, abuso físico, violencia, desempleo y problemas cotidianos (Epel et al., 2018).

En general, el estrés se conceptualizó en tres grandes teorías. En primer lugar, el estrés entendido como estímulos negativos del ambiente que producen una respuesta en el organismo (Cannon, 1932; Holmes & Rahe, 1967). En segundo lugar, el estrés como respuesta o reacción psicológica y fisiológica ante estímulos (Selye, 1960). Y, por último, el estrés como proceso de interacción entre la persona y el medio ante la presencia de estímulos negativos (Lazarus & Folkman, 1986).

Se entiende que el nivel de control que tenga la persona ante la presencia de un estímulo va a determinar la consecuencia del mismo, siendo ese factor de gran importancia en el desarrollo de comportamientos tras un evento traumático (Christianson et al., 2009). Por lo tanto, la persona tiene que encontrarse en un equilibrio adecuado entre las demandas que existen en el ambiente y las que requiere (Peiró & Rodríguez, 2008). Como mencionó Bandura (1997) "la evaluación cognitiva por parte de un individuo generalmente varía dependiendo de los rasgos de personalidad, autoeficacia percibida, experiencia previa con el estímulo estresante, y nivel de soporte social" (p.15).

Los estímulos que causan estas respuestas son comúnmente llamados estresores. Los estresores que pueden causar una respuesta de estrés pueden dividirse en (Sherwood & Ward, 2019):

- Estresores físicos: trauma, cirugía, calor o frío intenso.
- Estresores químicos: flujo reducido de oxígeno, desequilibrio ácido-base
- Estresores fisiológicos: ejercicio excesivo, shock hemorrágico, dolor.
- Estresores psicológicos o emocionales: ansiedad, miedo y tristeza.
- Estresores sociales: conflictos personales, cambios de estilo, etc.

Otros autores han realizado otro tipo de definiciones y clasificación de los estresores. Por ejemplo, Pratt y Barling (1988) utilizaron las dimensiones de estos para clasificarlos. Estas dimensiones son: la intensidad, duración, frecuencia de ocurrencia, duración y predictibilidad; siendo que a partir de la combinación de estas dimensiones surgen a su vez clasificaciones más específicas de estresores que coadyuvan a su correcta y más específica clasificación (Peiró & Rodríguez, 2008). Torres y Nowson (2007) matizaron que los estresores pueden ser considerados de corta duración, causantes de estrés agudo, o de prolongada duración, causantes de estrés crónico.

En términos conceptuales, la respuesta de estrés puede provocarse por una amenaza real o percibida hacia la integridad de la persona y puede dividirse principalmente en dos tipos (Kumar et al., 2013):

- Sistémica/fisiológica: respuesta inmediata que se produce por una amenaza real a la integridad de la persona causada por un estímulo físico. En esta respuesta la consciencia no es necesaria para que se produzca una reacción en el organismo. Ejemplo: una herida que causa la pérdida de sangre.
- Progresiva/psicogénica: respuesta que depende de la percepción de la propia persona. La calidad del estímulo estresor variará dependiendo de la interpretación que se haga sobre él, y la severidad del estresor y el impacto fisiológico que tenga puede variar dependiendo de la persona. Ejemplo: la amenaza que supone la pérdida de algún objeto/persona.

Es por ello que el estrés puede entenderse como una respuesta o una reacción, que supone una serie de cambios y/o ajustes psicológicos, emocionales y físicos, que sucede con el fin de lidiar de manera efectiva con una situación determinada (Cohen et al., 2016), preparando a la persona psicológica y fisiológicamente para que responda de manera adecuada y lidie con el estresor (Barrio et al., 2006). Es decir, se incluyen como parte de este proceso a elementos tanto fisiológicos como psicológicos (Epel et al., 2018).

Si bien el estrés puede considerarse como una respuesta general que ocurre ante estresores diarios y que se presenta en casi todos los organismos vivos (Crespo & Labrador, 2003), se conoce que estas varían considerablemente entre personas, en términos tanto fisiológicos como psicológicos, ya que la reacción está muchas veces mediada por la percepción de la propia persona y el ambiente (Marina, 2004; Straub, 2012).

Basado en las tres propuestas teóricas anteriores (Tabla 4), en la tesis se utilizará un enfoque psicobiológico del estrés, conceptualizándolo “como estímulo, respuesta o ambas” (Román & Hernández, 2011, p.5).

Tabla 4

Estrés: principales autores y teorías

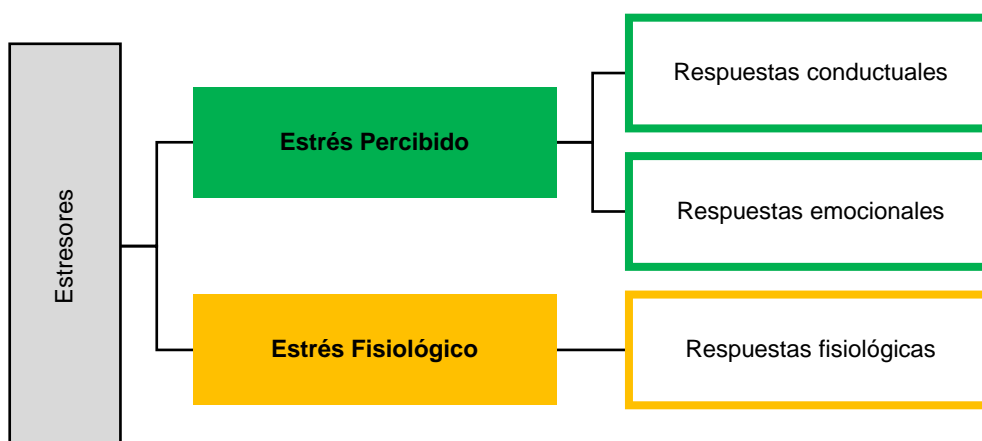
Estrés	
Cannon, 1932	Estímulos negativos del ambiente que producen una respuesta en el organismo
Holmes & Rahe, 1967	
Selye, 1960	Respuesta o reacción psicológica y fisiológica ante estímulos
Kumar et al., 2013	
Lazarus & Folkman, 1986	Proceso de interacción entre la persona y el medio ante la presencia de estímulos negativos
Cohen et al., 2016	

Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto (Figura 2), se tendrán en cuenta las respuestas conductuales y emocionales de la persona ante estresores, la cual será referida como estrés percibido; y las respuestas fisiológicas del organismo, cortisol en nuestro caso, la cual será referida como estrés fisiológico.

Figura 2

Estrés percibido y estrés fisiológico



Fuente: Elaboración propia.

1.1.1. Estrés Percibido

El estrés percibido, a veces también llamado psicológico, se encuadra en las teorías transaccionales del estrés desarrolladas por Lazarus y Folkman (1986), y, por lo tanto, es entendido como un proceso que debe tener en cuenta las características individuales de la persona y el ambiente. Ambas variables determinarán la percepción del estrés, y, por lo tanto, sus efectos (Vallejo et al., 2017). “Puede ser visto como una variable de resultado que mide el nivel de estrés experimentado en función de eventos estresores objetivos, procesos de afrontamiento, factores de personalidad, etc.” (Cohen et al., 1983, p.385). Remor (2006) planteó que el nivel de estrés percibido de una persona era el grado en que valoraba su vida como impredecible, incontrolable o agotadora.

1.1.2. Estrés Fisiológico

Los seres vivos, desde una perspectiva fisiológica, procuran mantener un equilibrio homeostático, es decir, estabilizando el organismo en la interacción con el ambiente (Tsigos & Chrousos, 2002) y adaptando los recursos biológicos para hacer frente a las demandas. “Si las demandas del entorno rompen este equilibrio, los organismos ponen en marcha subsistemas de respuestas para afrontar eficazmente tales demandas y restablecer con prontitud el equilibrio homeostático” (Franco, 2015, p.56).

En la respuesta al estrés (Figura 3) está involucrado el sistema simpático, que produce una respuesta “activa”, y el eje hipotalámico-hipofisiario-adrenal (HHA), que produce una respuesta “pasiva”, generando un cambio en el estado fisiológico de la persona con el fin de prepararla para afrontar la situación aversiva (Kumar et al., 2013). El primero está relacionado con la liberación de catecolaminas (adrenalina y noradrenalina), y usualmente ocurre en el estrés agudo (Cohen, 2000); mientras que el segundo con los corticosteroides (cortisol), y se asocia a respuestas crónicas de estrés (Bonfiglio et al., 2011). El cortisol es el indicador encontrado con más frecuencia en la literatura fisiológica del estrés (Lacey, et al., 2000; Rosas et al., 2014; Sapolsky, 1995; Weekes et al., 2006).

Figura 3

Consecuencias del estrés



Fuente: Kivimäki & Steptoe (2017) en FEDIAF (2019).

2.2. MEDICIÓN DEL ESTRÉS

Los procedimientos y medidas que se utilizan para medir la respuesta del estrés también varían considerablemente, ya que se han utilizado como indicadores válidos las percepciones autoinformadas, la actividad neural, o la reactividad fisiológica. Es incierto cuáles de estos indicadores se relacionan mejor con la salud, ya que muchas veces los resultados son heterogéneos y dependen en gran medida de la muestra utilizada, de los indicadores de salud, y sobre si estos se presentan a corto o largo plazo (Cohen et al., 1997). Es adicionalmente difícil enlazarlos entre sí ya que todas las variaciones están pobremente consolidadas en una teoría formal y unitaria, haciendo muy difícil integrar los resultados de distintas investigaciones debido a la inmensa variabilidad que existe (Epel et al., 2018; Mauss et al., 2005).

2.2.1. Estrés Percibido

Algunas de las escalas o instrumentos más comúnmente utilizados para medir el estrés percibido son:

- La Escala de Estrés Percibido (Cohen et al., 1983) mide, con 14 ítems valorados en escala Likert de cinco puntos, las situaciones de la vida que han sido percibidas como estresantes por la persona en el último mes. Sus propiedades psicométricas, con un $\text{Alpha}=.81$ en su adaptación española (Remor, 2006), han sido estudiadas en diversidad de poblaciones y países sin conseguir acuerdos sobre su dimensionalidad.
- El Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (STAI; Spielberg et al., 1982), con un total de 40 ítems que se puntúan en escala Likert de cuatro grados y una consistencia interna en su versión española de 0.84 a 0.93, mide los niveles de ansiedad en dos conceptos.
- El Inventario de Ansiedad de Beck (BAI; Beck et al., 1988), con un $\text{Alpha}=.89$ en su versión española (Sanz & Navarro, 2003), permite, gracias a sus 21 ítems valorados en escala Likert de cuatro puntos, medir la ansiedad y diferenciarla de otros constructos como la depresión.

Con el fin de subsanar problemas técnicos y teóricos de algunas aproximaciones metodológicas, Levenstein et al. (1993) crearon el Cuestionario del Estrés Percibido (*Perceived Stress Questionnaire* - PSQ). Tras las correcciones y validaciones, el

cuestionario, con un $\text{Alpha}=.90$, quedó constituido por 30 ítems, los cuales debían ser respondidos en base a la experiencia hace un mes, o hace dos años. Las dimensiones del estrés medidas a través del instrumento eran: molestia (harassment), sobrecarga, irritabilidad, falta de alegría, fatiga, preocupaciones, y tensión.

Sanz-Carrillo et al. (2002) llevaron a cabo un estudio con el fin de validarlo en su forma española y así adaptarlo a esta población. Tras analizar los datos obtuvieron una fiabilidad alta medida por consistencia interna en el Alpha de Cronbach= $.90$. Por otra parte, un total de seis dimensiones fueron las que compusieron el cuestionario: molestia-aceptación social, sobrecarga, irritabilidad-tensión-fatiga, energía-alegría, miedo-ansiedad, y autorrealización-satisfacción (Sanz-Carrillo et al., 2002).

En términos generales puede decirse que este instrumento fue validado exitosamente en una muestra española, que resulta fiable, de fácil aplicación (entre 10-15 minutos), con una validez predictiva y de constructo aceptable y que, por ende, fue el que se utilizó en el desarrollo de la presente tesis para medir el estrés percibido.

2.2.2. Estrés Fisiológico

Algunos estudios han demostrado que el estrés supone respuestas fisiológicas como el aumento del ritmo cardiaco y la presión arterial (Rosas et al., 2014). Sin embargo, a pesar de existir una relación, la respuesta del sistema cardiaco frente a estresores puede estar influida por la capacidad de control de estrés, la alimentación, e incluso el deporte.

Por otro lado, el cortisol es un catabólico hormonal producido por el córtex adrenal del riñón y es liberado de modo diurno, aumentando en los niveles de sangre en la mañana con el fin de facilitar la vigilia, declinando de forma sostenida posteriormente. A lo largo del día el cortisol mantiene los niveles de glucosa en sangre y suprime a los sistemas de órganos no esenciales para proveer energía al sistema neuromuscular y al cerebro funcionalmente activo (Hannibal & Bishop, 2014).

El cortisol tiene un rol importante como indicador de estrés (Moya et al., 2005), influyendo en “la percepción, atención y memoria” (Fernández, 2009, p.58). Ante la presencia de una amenaza física o psicológica, los niveles de cortisol aumentan con el fin de proveer de energía para lidiar con un estímulo generador de estrés o para escapar del daño. No obstante, si bien su efecto a corto plazo es beneficioso en estas

situaciones, la exposición a largo plazo puede tener efectos dañinos tanto física como psicológicamente (Hannibal & Bishop, 2014; Stegeren, 2009). Por todo ello, cortisol parece ser en gran medida el responsable de la conducta de “doble filo de la respuesta de estrés” (Sapolsky, 1994, p.97).

Por lo tanto, “la forma más objetiva de evaluar el estrés es a partir del nivel de cortisol en el organismo” (Rosas et al., 2014, p.103). Se mide frecuentemente a través de la saliva debido a la exactitud y estabilidad que proporciona (Kivlighan et al., 2004; Van Andel et al., 2014) respecto a los niveles de estrés. Por todo ello, se consideró la evaluación del estrés fisiológico a través de los niveles de cortisol salival en el desarrollo de la presente tesis.

2.3. ESTRÉS EN POBLACIÓN UNIVERSITARIA

El estrés es un elemento que ha sido estudiado ampliamente en la población estudiantil en general, ya que se observa que los estudiantes experimentan mayores niveles de estrés en comparación con el resto de la población (Bayram & Bilgel, 2008; Houghton et al., 2010; Stallman, 2008), siendo cada vez más prevalente en la población estudiantil universitaria (Deasy et al., 2014; Pryjmachuk & Richards, 2008).

Se calcula que aproximadamente dos tercios de toda la población universitaria experimenta algún tipo de estrés, que tiene un impacto académico negativo (Saïas et al., 2014; Stallman, 2010). De acuerdo con una encuesta llevada a cabo en el año 2017 en Estados Unidos, el 57% de los estudiantes expresó que sentía “más estrés que la media”, y el 30% dijeron que el estrés había incidido de manera directa en su desempeño académico (Asociación de Salud de Universidades Americanas, 2017). En España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017) calcula que, aproximadamente, hay un 20% de abandono de los estudios universitarios al año. Esto podría deberse, según algunas investigaciones, a la ansiedad (Fernández & Rusiñol, 2003) o el estrés (Pérez et al., 2003) con los que deben lidiar los estudiantes universitarios.

Sin embargo, la medición de estrés en la población estudiantil, así como ocurre con la población en general, ha estado sujeta a mucha controversia debido a que la comparación de los estudios es difícil debido a que se utilizan distintos instrumentos para evaluar dicho constructo, por los aspectos que se consideran estresantes y dignos de registro, y por los indicadores específicos a tomar en cuenta (fisiológicos, psicológicos, comportamentales, etc.) (Peiró & Rodríguez, 2008).

En un estudio llevado a cabo por Martín (2007) se evaluaron los niveles de estrés de estudiantes universitarios de cuarto curso en periodo de exámenes y periodo sin exámenes. Los resultados demostraron que hubo un incremento significativo del estrés en periodo de exámenes ($p < .047$), aunque no de forma tan alta como se esperaba. No obstante, los niveles de estrés en esta escala en ningún momento sobrepasaron el percentil 50; por lo que se concluye que los niveles de estrés no fueron especialmente altos.

Es plausible pensar que los niveles de estrés afecten diferente a los estudiantes dependiendo del nivel, grado o año en el que estén, siendo distintos estresores los que les afecten de manera diversa durante distintos períodos de su vida universitaria. En

una revisión llevada a cabo por Robotham y Julian (2006), concluyeron que la transición hacia la universidad tiende a ser una etapa especialmente estresante para algunas personas, ya que el estudiante debe cambiar radicalmente de ambiente, comenzar a ejercer nuevas responsabilidades y aprender a convivir, en muchos casos, con nuevas personas.

Respecto a los estresores, García-Ros et al. (2012) se preguntaron qué situaciones influían en los estudiantes de nueva incorporación a la universidad y qué nivel de estrés percibido tenían. Encontraron que el 82% de los participantes afirmaba haber experimentado mucho estrés en más de una de las situaciones que fueron planteadas, al mismo tiempo que todos ellos expresaron haber sentido estrés en al menos una de esas situaciones. Las situaciones en las cuales los estudiantes manifestaron mayores niveles de estrés fueron: la falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas, la exposición de trabajos en clase, la sobrecarga académica, y la realización de exámenes. Además, encontraron que las mujeres presentaban niveles significativamente mayores de estrés ($p < .01$). Blanca y Hernández (2019) encontraron los mismos resultados en un estudio con una muestra mayor.

Alzahem et al. (2011) llevaron a cabo una revisión sistemática sobre diferentes factores causantes de estrés y otros factores implicados en esta respuesta en estudiantes universitarios. Se encontró que la mayoría de los estudios se enfocaban en las fuentes de estrés y en los factores que influían en los niveles de estrés, tales como el género y otras variables demográficas. Observaron que entre los factores que causaban estrés estaban la poca capacidad económica, vacaciones reducidas, limitaciones sobre el ocio, límites de tiempo en los cuáles se deben entregar los trabajos, y la falta de tiempo para llevar a cabo actividades sociales, para relajarse y para realizar los deberes/tareas. Se halló que, en general, las estudiantes tenían significativamente más estrés que los estudiantes.

Pozos-Radillo et al. (2014) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de establecer la correlación que existía entre el estrés académico y los niveles de estrés en estudiantes universitarios. El análisis descriptivo de los síntomas de estrés medidos mostró que el 35.3% de los estudiantes mostraron altos niveles de estrés crónico, el 44.8% niveles moderados y el 19.9% niveles bajos. Se encontró una correlación positiva entre el estrés académico y algunos síntomas del estrés, siendo las circunstancias catalizadoras especialmente importantes las referidas a los exámenes, la entrega de trabajos, y la participación en el aula ($p < .05$); constituyéndose estos como predictores

sustantivos del estrés en los estudiantes. Además, el género femenino se relacionó con altos niveles de estrés ($p < .05$).

Con respecto a los estudiantes universitarios de primer año, Verger et al. (2009) realizaron una investigación cuyo objetivo evaluar el nivel de estrés en estudiantes durante el primer año de su carrera. Concluyeron que la prevalencia del estrés percibido en los estudiantes de primer año era de 25.7%, siendo el 15.7% para los hombres y para 33% para las mujeres; y que la falta de adaptación al entorno académico universitario está íntima y positivamente relacionada con el estrés psicológico ($p < .05$).

Hussain et al. (2013) condujeron un estudio sobre los problemas físicos y de salud mental en estudiantes de primer año. Se encontró que un 80% de los estudiantes había experimentado problemas de salud física en los últimos seis meses (56% fatiga o falta de energía) y salud mental (25% ansiedad, y 8% depresión). Las mujeres tuvieron niveles superiores de estrés percibido ($p < .001$). Además, en los últimos tres meses el 40% de los estudiantes había pensado abandonar la universidad (75% a veces, 16% bastante, 9% mucho). Cualitativamente destacaron las preocupaciones sobre el estigma, la privacidad y el anonimato en la búsqueda de asesoramiento.

Garett, et al. (2017) llevaron a cabo un análisis longitudinal sobre el estrés percibido en estudiantes de nuevo ingreso universitario. En los resultados se encontró que los estudiantes de nuevo ingreso mostraron niveles de estrés superiores a la media ($M=3.4$), siendo mayor aún en las mujeres ($p=.003$). No obstante, se encontraron variaciones en los niveles de estrés de los estudiantes a través de las 10 semanas que duró el estudio, con aumentos significativos en los periodos de exámenes ($M=3.95$).

En relación con el estrés fisiológico, medido a través del cortisol, Preuss et al. (2010) evaluaron la respuesta del cortisol previamente a un examen y una exposición oral. Los resultados mostraron niveles de cortisol significativamente altos el día anterior ($p=.022$) y el momento previo al examen ($p=.005$), pero no después ($p=.617$). En la exposición oral, los resultados mostraron niveles de cortisol significativamente más altos antes ($p=.001$) y después ($p < .001$). Además, observaron que las mujeres tenían mayores niveles de cortisol en los exámenes mientras que los hombres tenían mayor nivel en las exposiciones orales.

Manigault et al. (2018) analizaron la relación entre los niveles de cortisol en una situación estresante y el curso en estudiantes universitarios. Encontraron que, tras la exposición a una situación estresante, hubo un aumento significativo de los niveles de cortisol

($p < .001$); y, además, que a mayor nivel educativo menor reacción al estrés asociado al cortisol ($p = .024$).

En conclusión, los estudiantes universitarios manifiestan altos niveles de estrés en comparación con la población general, y más aún en su primer curso académico. Se han observado altos niveles en los estudiantes de primer año en comparación con los estudiantes de otros cursos. Por ello, parece necesario el diseño de intervenciones para reducir el estrés percibido y fisiológico de los estudiantes universitarios de primer año. La mejora de los niveles de estrés es necesaria, sobre todo, por los efectos negativos que se observan a nivel académico y personal. Parece que el mejor momento de intervención es previamente a los periodos de exámenes, puesto que sus primeras experiencias con exigencia académica pueden ser uno de los mayores estresores asociados a dicha población.

CAPÍTULO III. HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales se pueden definir como un conjunto de conductas que ayudan a que las personas se adapten y respondan de manera adecuada a las demandas de otros actores sociales, con el fin de producir refuerzo social y aceptación, así como también eliminar situaciones displacenteras que se puedan presentar en el intercambio social con otras personas (Mathur & Rutherford, 1996). Es decir, se refieren a conductas específicas de una situación que son necesarias para la interacción con los demás (Mathur & Rutherford, 1996).

Un fallo en la producción o adecuación de estas habilidades sociales se relaciona con resultados negativos, tales como el rechazo por parte de los pares, criminalidad, aislamiento, soledad, bajo desempeño social... entre otros factores (Gresham et al., 2006; Parker & Asher, 1987; Rapee et al., 2009); por lo que se comprende que el desarrollo personal y social a largo plazo está determinado en buena medida su calidad y adecuación.

Sin embargo, debido a que la teorización sobre las habilidades sociales ha sido extensa y lo sigue siendo en la actualidad, la definición de habilidades sociales varía considerablemente dependiendo de los autores (Wilkins & Matson, 2007). Para revisar la definición del concepto de habilidades sociales, se analizarán las teorías de los autores más importantes.

3.1. PRECISIÓN TERMINOLÓGICA

Dentro de los primeros autores en conceptualizar las habilidades sociales fue Wolpe (1958), quien, a partir de una serie de intervenciones e investigaciones conductuales propuestas por Salter (1949) llamadas “terapia de reflejos condicionados” (*Conditioned Reflex Therapy*), cuyo fin era aumentar la expresividad de algunas personas, extrajo un concepto que popularizaría y denominaría conducta asertiva, entendida como el compendio de conductas deseadas, es decir, todas aquellas conductas que supusieran una expresión y adecuación aceptable entre los pares sociales.

En una de las primeras definiciones de habilidades sociales (Argyris 1965; 1968) se definieron como un conjunto de habilidades que aumentaban la contribución que la persona hacía al grupo al que pertenecía y que, por ende, resultaba en una condición favorable para ella.

A partir de una serie de trabajos en las décadas de los sesenta y setenta, que se erigieron en la época de la revolución cognitiva (Alberti & Emmons, 1978; Argyris, 1965; Phillips, 1985; Wolpe & Lazarus, 1966), comenzó a mencionarse e investigarse más profundamente el constructo de las habilidades sociales, aunque siempre como sinónimo de conducta asertiva y descrito como una serie de capacidades que tenía la persona para expresar de forma adecuada sus sentimientos de acuerdo a su beneficio, expresando libremente su deseo, sin interferir en el de los demás (Alberti & Emmons, 1978).

A pesar de que existen numerosas definiciones de habilidades sociales, presentando en algunos casos diferencias marcadas entre ellas, Gresham (1986, 1988) afirmó que todas las definiciones de habilidades sociales que pueden encontrarse en la literatura se pueden dividir en aquellas referidas a:

- Aceptación de los pares: describen como socialmente hábil a una persona cuando es aceptada por una gran cantidad de pares, siendo esta definición semejante a la otorgada por Argyris (1965), cuando menciona que estas habilidades tienen que ver con el nivel de involucramiento y contribución que una persona establece con el grupo al que pertenece y las consecuencias que de él se derivan. Estas definiciones tienden a relacionarse íntimamente con el estatus y no hacen referencia a las conductas específicas que requiere la persona para poder alcanzar este mencionado estado.

- Validación social: semejante a la descrita anteriormente, pero relacionada con las conductas específicas que redundan en popularidad y altos niveles de sociabilidad.
- Corte conductual: tienen un componente comportamental específico, bien como una aglomeración de conductas en un contexto dado, o como una división operacional de estas en comportamientos estrechamente circunscritos.

Dado que las habilidades sociales se encuentran íntimamente ligadas a la consecuencia de la acción, y esta varía dependiendo de la circunstancia, se comprende que las habilidades sociales tienen un gran peso cultural y social-contextual, ya que su adecuación está relacionada a una situación determinada por la cultura (Caballo, 1993; Trianes et al., 2007). En algunos casos, lo que puede resultar adecuado o asertivo en un contexto puede no serlo en otro. Por lo tanto, si se relaciona a las habilidades sociales con su consecuencia, es decir, con su nivel de adaptación, solamente deben ser evaluadas al ser enmarcadas dentro de una situación y cultura específica (Carrillo, 2015).

Dentro de esta misma línea de pensamiento, y enmarcado dentro de la psicología conductual, las habilidades sociales comenzaron a verse como una serie de habilidades adaptativas de la persona que le permiten obtener un refuerzo positivo o negativo, y evitar el castigo o la extinción, en interacción con los demás (Libet & Lewinsohn, 1973); siendo finalmente concebidas como habilidades sociales específicas las conductas que resultan en un desempeño comportamental competente (Hops, 1983).

Si bien existe una diferencia entre habilidades y competencias sociales, es fácil deducir que, a partir de algunas definiciones, y en relación con lo descrito anteriormente, se hayan asociado íntimamente habilidades sociales con su resultado, es decir con su efectividad para producir consecuencias favorables para la persona (Christoff & Kelly, 1983). Es por eso por lo que en algunos casos los términos son utilizados de manera indistinta aun existiendo diferencias fundamentales entre ellos. La competencia social hace referencia a la utilización adecuada de las habilidades sociales (Caballo, 2002; Pérez, 2009), de modo que se produzcan respuestas positivas en las personas con las que se interactúa (Anaya, 2002). Una persona puede mostrar habilidades sociales, en el sentido de que es capaz de reproducir, detallar y expresar su uso, pero es incapaz de utilizarlas en situaciones adecuadas, por lo que su competencia social sería pobre.

Se entiende que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos que permiten a las personas interactuar de forma positiva con otras y les ayudan a evitar

comportamientos inaceptables (Gresham & Elliot, 1984; León, 2009). Es necesario recalcar que para que la persona pueda establecer y mantener relaciones, no solamente debe responder de forma asertiva a claves ambientales que demandan respuestas particulares y adecuadas, sino que debe ser capaz de generar mecanismos de enfrentamiento de situaciones estresantes o aversivas con el fin de evitar el conflicto interpersonal, siendo también habilidades sociales aquellas que asisten a la persona en este proceso (Matson & Swiezy, 1994; Pérez, 2009).

Por otra parte, algunas definiciones de habilidades sociales se han circunscrito a aspectos meramente comunicativos, orientativos e interactivos, e incluso se han producido definiciones que se enfocan solamente en los aspectos operacionales de estas habilidades con el fin de delimitarlas en comportamientos concretos, tales como pedir un objeto, obtener la atención de otra persona, etc. (Laushey & Heflin, 2000; Wilkins & Matson, 2007).

La categorización de las distintas definiciones no solamente hace referencia a su interacción con sus iguales, sino también con personas que se encuentran en su ambiente inmediato, es decir, con agentes de socialización entendidos como un grupo de personas, instituciones o actividades que son responsables de la inculcación, expresión, refuerzo y eliminación de conductas de orden social (Gresham, 1986; Roca, 2007).

3.1.1. Adquisición

Por otra parte, el aprendizaje o expresión de las habilidades sociales debe ser enmarcado dentro del comportamiento social en general, y su adquisición y desarrollo ha sido objeto de numerosas teorizaciones. La creación y mantenimiento de relaciones sociales positivas está relacionado con una serie de consecuencias igualmente favorables (Libet & Lewinsohn, 2013) como la influencia en el desarrollo intelectual, comunicativo, interpersonal y emocional, comprendiéndose así que las habilidades sociales son los pilares de la interacción entre personas, y el material por el cual se establecen y mantienen los vínculos en diferentes situaciones (Odom et al., 1992).

Algunos autores indican que estas se desarrollan como producto de la carga genética de la persona y la interacción que esta tiene con su ambiente específico; es decir, como producto de la interacción de la biología y la cultura, produciendo así la individualidad (López, 1995; López & Fuentes, 1994). Por su parte, Bandura (1986), en la teoría de la

cognición social, reflexiona sobre que gran parte del aprendizaje ocurre mediante la observación, integración y reproducción de conductas, que son demostradas por un modelo que tiene una consecuencia favorable. Por lo tanto, considera que las habilidades sociales en el proceso de aprendizaje vicario u observacional involucran un conjunto de comportamientos sociales más pasivos, pero igualmente importantes. Vygotsky (1978), en su teoría sociocultural del aprendizaje, otorga un peso considerable a las interacciones sociales que tiene la persona en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, por lo que considera que la existencia de estas habilidades básicas es muy relevante.

Es importante recalcar que, si bien los autores mencionados no teorizan directamente sobre las habilidades sociales, sí conciben que la interacción social es de suma importancia en el desarrollo psicológico, y que solamente se consigue cuando la persona está dotada de una serie de habilidades que le permiten hacerlo.

En la literatura científica parece existir un cierto consenso que afirma que las habilidades sociales se adquieren por distintos mecanismos de aprendizaje (Ballester & Gil, 2002; Gil, 2020; Monjas, 2000), no queriendo decir esto que el aspecto biológico no esté implicado en ellos, sino que será la interacción del ambiente y la base orgánica la que permitirá que en la persona se ejecuten mecanismos que redunden en su adquisición (Carrillo, 2015; Morgeson et al., 2005). Entre estos mecanismos de aprendizaje estarían:

- El aprendizaje por experiencia directa: planteado por la postura conductista. Afirma que la persona establece asociaciones entre sus conductas y consecuencias de forma directa, y que, por ende, emitirá conductas que le sean beneficiosas en el futuro en base a estas asociaciones, bien sea repitiéndolas con el fin de obtener un estímulo placentero o refuerzo positivo, con el fin de eliminar una estimulación aversiva o refuerzo negativo, o con el fin de evitar la presentación de un estímulo negativo o castigo.
- El aprendizaje por observación: propuesto originalmente dentro de la teoría socio-conductual de Bandura (1986), sostiene que las personas adquieren una serie de comportamientos a través de la observación de modelos. Propone que existen una serie de mecanismos específicos implicados, tales como la observación, la codificación y la reproducción, que hacen posible que esto ocurra, ya que la persona observará y reproducirá la conducta del modelo tanto si ella como el modelo son reforzados.

- El aprendizaje por retroalimentación: variación del aprendizaje por experiencia directa, donde se hace un énfasis particular en la retroalimentación o consecuencias sociales que recibe la persona a partir de la emisión de una conducta, y que esto determinará la probabilidad y forma en que esta es emitida en el futuro.
- El aprendizaje verbal o por instrucciones: la persona aprehende las relaciones entre dos objetos, eventos, etc. en función de la comprensión intelectual que tiene de la expresión lingüística de otra persona emisora. Así, esta aprende a manifestar ciertas conductas solamente porque hay una instrucción específica de que esto debe hacerse, ya que a su omisión le sigue una consecuencia negativa.

La conducta social está mediada por una serie de variables que suponen su correcta ejecución. Las personas constantemente están interactuando con otras que son de distinta edad, género, creencias, etnia, clase social, etc., por lo que se encuentran reaccionando ante nuevos y diversos estímulos de manera constante. Es por eso por lo que las habilidades sociales siempre tienen que observarse y evaluarse en función de todas estas variables intermediarias, entendiéndose entonces que las habilidades sociales siempre son habilidades contextualmente específicas.

Según Caballo (1997), las habilidades sociales se pueden entrenar al igual que el resto de conductas, y estas dependen en gran medida del tipo y calidad de experiencias que la persona ha tenido en su vida. A pesar de que usualmente son subvaloradas o ignoradas en la formación profesional y/o académica (Gismero, 2000), obviando el efecto positivo que estas tienen en el desempeño en estas áreas (Bueno et al., 2013; González & Lobato, 2008; Pades, 2003), algunos investigadores han realizado programas de entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes.

3.1.2. Dimensiones

Una de las teorías mediante la cual se pueden categorizar y dividir las habilidades sociales tiene que ver con a qué puntos específicos del comportamiento o del contexto pertenecen. De esta forma, algunas de estas habilidades sociales serían: habilidades de autocuidado, conversacionales (Kelly, 1982), de asertividad (Nezu et al., 1989), de resolución de problemas sociales (Trower et al., 1978), relacionadas con el trabajo/empleo (Christoff & Kelly, 1983), y habilidades hetero-sociales (Wilkins &

Matson, 2007). Si bien se hizo referencia a que las habilidades sociales son comportamientos específicos que se ejecutan en ambientes determinados bajo interacción con otras personas, las habilidades de autocuidado pudiesen no entrar dentro de esta categoría ya que son comportamientos producidos previamente que están relacionados con elementos higiénicos y de la salud, pero que no necesariamente incumben a la interacción social.

Se comprende que las habilidades sociales beneficiosas para la persona poseen una dimensión conductual, cognitiva y contextual. De esta forma, Lazarus (1973) las concibió como conductas específicas, y no como un mero conglomerado mediante el cual podían agruparse estas. Desde el aspecto conductual, y siendo congruente con la especificación de Lazarus (1973), se planteó que las cuatro dimensiones eran:

- Negar peticiones,
- Pedir favores y realizar peticiones,
- Expresar sentimientos, tanto positivos como negativos,
- Iniciar y mantener conversaciones e interacciones con otras personas.

Posteriormente, y ampliando el número de dimensiones, algunos autores han descrito conductas claras y circunscritas que son consideradas como las dimensiones de las habilidades sociales, en términos generales, basándose en esta misma clasificación de Lazarus (1973). Por ejemplo, una de ellas sería (Fernández & Ramírez, 2002; Monjas, 2004):

- Realizar cumplidos.
- Aceptar cumplidos.
- Realizar peticiones.
- Declinar peticiones.
- Expresar sentimientos tales como amor y afecto.
- Iniciar y mantener una conversación.
- Defender los propios derechos.
- Expresar adecuadamente emociones positivas y negativas.
- Expresar opiniones personales.
- Disculparse o admitir ignorancia.
- Solicitar cambio de conducta inapropiada o inadmisibles.
- Defender los derechos propios.

Por lo tanto, puede afirmarse que las habilidades sociales tienen distintos componentes o dimensiones (Tabla 5) que las integran y, dependiendo de la teorización adoptada y el nivel de análisis, pueden variar considerablemente.

Tabla 5

Habilidades sociales: principales autores y dimensiones

Habilidades Sociales	
Lazarus (1973)	Negar peticiones Pedir favores y realizar peticiones Expresar sentimientos, tanto positivos como negativos Iniciar y mantener conversaciones e interacciones con otras personas
Caballo (1997)	Realizar cumplidos
Fernández & Ramírez (2002)	Aceptar cumplidos
Monjas (2004)	Realizar peticiones Declinar peticiones Expresar sentimientos tales como amor y afecto Iniciar y mantener una conversación Defender los propios derechos Expresar adecuadamente emociones positivas y negativas Expresar opiniones personales Disculparse o admitir ignorancia Solicitar cambio de conducta inapropiada o inadmisible Afrontar las críticas

Fuente: elaboración propia.

Hay multitud de teorías sobre las habilidades sociales, y en muchos casos son definidas y categorizadas de manera muy diversa. La definición de habilidades sociales de Caballo (1986) como un “conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás” (p.556); incluyendo las múltiples dimensiones que se adhieren a la misma (Lazarus, 1973; Fernández y Ramírez, 2002; Monjas, 2004), y las teorías que apoyan son más coherentes y claras, y su medición resulta mucho más sencilla y fiable.

3.2. MEDICIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

En la evaluación de las habilidades sociales, tanto la observación (Fernández-Ballesteros, 1996; Morgeson et al., 2005), como la entrevista (Merrell & Gimpel, 1998; Silva, 1992), han sido consideradas como técnicas fundamentales. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones utilizan autoinformes o escalas a la hora de evaluar las habilidades sociales (McDonald et al., 2005; Smolkowski et al., 2005).

En las décadas pasadas se han diseñado numerosos cuestionarios con el objetivo de medir el comportamiento social de las personas. Dentro de esta última categoría se encuentra el Código de Observación de la Interacción Social (COIS) (Monjas et al., 1991; Verdugo et al., 1992), donde se llevan a cabo registros en ambientes naturales poco estructurados basados en la frecuencia de ciertas conductas relacionadas con la interacción social.

Otros instrumentos conocidos son:

- El Cuestionario de asertividad de Rathus (*Rathus Assertiveness Schedule-RAS*; Rathus, 1973) de 30 ítems valorados en escala Likert de seis grados y $\text{Alpha}=.86$ valora las conductas de oposición y defensa, la expresión de opiniones y sentimientos, y la capacidad para iniciar y mantener conversaciones.
- La Escala de Autoexpresión Universitaria (*College Self-Expression Scale-CSES*; Galassi et al., 1974) de 50 ítems valorados en escala Likert de cinco puntos evalúa la asertividad y las habilidades sociales. En su validación con población universitaria española (Caballo & Buela, 1988) obtuvo un $\text{Alpha}=.87$.
- El Inventario de Aserción (*Assertion Inventory-AI*; Gambrill & Richey, 1975) mide, con 40 ítems en escala Likert de cinco puntos, el grado de ansiedad en determinadas situaciones sociales, la probabilidad de que la persona evaluada actúe asertivamente, y las situaciones en las cuales le gustaría ser más asertiva. En población española se ha encontrado una consistencia interna de $\text{Alpha}=.88$ (Carrasco et al., 1989).
- La escala para el comportamiento Interpersonal (*The Scale for the Interpersonal Behavior-SIB*; Arrindell & Van Der Ende, 1985) evalúa con 50 ítems en escala Likert del 1 al 5 el grado de asertividad de la persona.

Caballo et al. (2014) concluyeron que la mayoría de los cuestionarios de autoinforme para la medición de las habilidades sociales en jóvenes fueron realizados en la década de los setenta, no habían sido renovados y adaptados a revisiones teóricas actuales, y

que poseían numerosos problemas de orden psicométrico que ponen en entredicho su validez. Estos mismos autores resaltan problemas relativos a la validez de los factores de muchos de los cuestionarios que se utilizan para medir habilidades sociales, dada la diversidad y amplitud teórica de la base de estos.

Con el fin de subsanar distintas carencias o incongruencias que se encontraban en otros cuestionarios se creó el Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO) (Caballo et al., 2014). Este cuestionario se basó en una concepción más específica y conductualmente concreta de las habilidades sociales, partiendo de las conductas específicas que fueron descritas en el trabajo de Lazarus (1973). El instrumento original constaba de 116 ítems. Posteriores modificaciones llevaron al cuestionario CHASO a desarrollar su última versión (CHASO-III, Caballo et al., 2015) en el cual la totalidad de ítems incluidos era de 76 y estos se distribuían en 10 dimensiones de las habilidades sociales:

- Interactuar con las personas que me atraen.
- Defender los propios derechos.
- Hablar en público/interactuar con personas de autoridad.
- Mantener la calma en situaciones embarazosas.
- Pedir disculpas.
- Interactuar con desconocidos.
- Expresar sentimientos positivos.
- Afrontar situaciones de hacer el ridículo.
- Rechazar peticiones.
- Afrontar las críticas.

Sobre el mismo cuestionario, Caballo y Salazar (2017) evaluaron la validez y fiabilidad en un estudio con una muestra española de estudiantes universitarios, produciéndose en la versión final del cuestionario 40 ítems en total, y manteniendo las 10 dimensiones, cumpliendo así con la necesidad de reducir el cuestionario a niveles aceptables de modo que su aplicación fuese lo más cómoda posible. La fiabilidad medida a través de alfa de Cronbach ($\alpha=0.88$) es altamente aceptable, es decir, se trata de un instrumento fiable y, por lo tanto, fue el que se utilizó en el desarrollo de la presente tesis.

3.3. HABILIDADES SOCIALES EN POBLACIÓN UNIVERSITARIA

Las habilidades sociales en el contexto universitario han sido ampliamente estudiadas (García-López et al., 2013; León et al., 2015; Muñoz & Rodrigo, 2014) debido a su importancia en la adecuación del estudiante al contexto universitario, y a su posible valor como predictor del desarrollo profesional y relacional posterior (Gore, 2006). Es en el contexto universitario donde los estudiantes comienzan a establecer relaciones interpersonales significativas con otros que les permiten adecuarse a su entorno semiprofesional (García, 2005). Dado que los vínculos que se establecen en la universidad son de distinta naturaleza a aquellos que se establecen en otras fases de la educación formal de una persona, las habilidades sociales han cobrado particular importancia en esta etapa (Del Prette & Del Prette, 2003).

Habitualmente las investigaciones que predicen el desempeño profesional se han enfocado en las habilidades técnicas y las habilidades sociales han sido subestimadas o consideradas como de poca importancia (Del Prette & Del Prette, 2003), sucediendo esto incluso en aquellas profesiones en las cuales el contacto humano y las relaciones interpersonales son de suma importancia (García-Rojas, 2010; Gismero, 2000). De esta forma, se ha planteado en numerosas ocasiones la necesidad de capacitar a los estudiantes para que posean las habilidades necesarias que les permitan una transición adecuada del contexto universitario hacia el entorno profesional (Del Prette & Del Prette, 2003), contribuyendo así a su éxito en el desempeño laboral (Holst et al., 2017).

Bueno et al. (2013) realizaron una investigación cuasi-experimental y un entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de educación. El objetivo fue estudiar la influencia de un programa de habilidades sociales dentro de una asignatura. Los resultados arrojaron que el programa de la asignatura sí produjo una mejora de algunas competencias sociales en el grupo experimental ($p=.000$), además, se encontraron diferencias en el rendimiento académico ($p=.000$), por lo que se asume que el programa fue efectivo.

Mendo et al. (2016b) llevaron a cabo un estudio en el cual investigaban el efecto de un programa de entrenamiento de habilidades sociales en estudiantes universitarios de educación, encontrando que el grupo que fue sometido al entrenamiento en habilidades sociales puntuó de manera significativamente más alta en la puntuación total del postest que los estudiantes que no estuvieron sujetos a dicha intervención ($t=-3.491$; $p=.001$) y que la magnitud del efecto fue alta ($d=0.64$). A su vez, en un estudio paralelo, Mendo et al. (2016a), desarrollaron un estudio cuasiexperimental con diseño para evaluar el efecto

de una asignatura de habilidades sociales en estudiantes universitarios de educación. En él, demostraron que sólo hubo diferencias significativas en la dimensión “Autoexpresión en situaciones sociales” ($p=.040$), con un tamaño del efecto pequeño ($d=.030$).

Rivera et al. (2019) realizaron un estudio descriptivo para comprobar los efectos de un programa de entrenamiento en habilidades sociales de estudiantes universitarios. Observaron que la mayoría de estudiantes universitarios tenían un nivel medio de habilidades sociales antes de comenzar el programa, con problemas para hablar en público e interactuar en grupo, mientras que tras su aplicación el total de estudiantes mostraron tener un nivel medio-alto en todas las dimensiones.

Salazar et al. (2020) realizaron una investigación con el objetivo de comparar el nivel de habilidades sociales de estudiantes universitarios en función del género y el curso. Los resultados mostraron que no hubo diferencias entre hombres y mujeres ($p=.91$), pero que los estudiantes de último curso tienen un nivel mayor que los de primer año ($p=.04$; $d=-.25$).

Se han llevado a cabo estudios cuyo fin es investigar si existen diferencias entre los estudiantes de distintas carreras (De Almeida & Benevides, 2018; Del Prette y Del Prette, 1983; Del Prette et al., 2004; Holst et al., 2017), encontrando diferencias en sus niveles de habilidades sociales. Además, otras investigaciones han encontrado diferencias en los niveles de habilidades sociales en función del género (Host et al., 2017), mostrando el género femenino menor posesión de estas.

Por todo ello, se ve necesaria la creación de una intervención para mejorar las habilidades sociales de los estudiantes universitarios de primer año, teniendo en cuenta variables como el género o la titulación de origen, y así como contribuir a su desarrollo integral e indirectamente a la mejora del rendimiento académico.

CAPÍTULO IV. BIENESTAR, ESTRÉS Y HABILIDADES SOCIALES

Se ha descrito hasta el momento el bienestar recordado, el estrés percibido y fisiológico, y las habilidades sociales de forma separada en la población universitaria. Sin embargo, la relación existente entre ellas puede ser verdaderamente compleja y su análisis merece un apartado especial.

La habilidad para comunicarse e interactuar efectivamente con otras personas guarda una serie de consecuencias psicológicas y sociales positivas (Park et al., 2008). El impacto de las consecuencias positivas derivadas de un buen nivel de habilidades sociales puede observarse muy claramente en el bienestar de la persona, indistintamente de la aproximación teórica que se tome, bien sea hedónica o eudaimónica (Lopez et al., 2019; Park et al., 2008). Se ha mostrado que las habilidades sociales están conectadas con el bienestar (Riggio et al., 1990; Segrin, 1993). En este sentido puede afirmarse que, al menos parcialmente, los déficits de habilidades sociales están relacionados con estados psicológicos negativos, tal como la depresión, y que un buen nivel de habilidades sociales está relacionado con estados psicológicos positivos, tal como la satisfacción por la vida (Segrin et al., 2007; Segrin, 2019). Además, hay alguna evidencia de que un mayor nivel de bienestar favorece el vínculo social (Siegrist, 2005).

Por otro lado, Moreno (2003) indica que las relaciones positivas y de confianza entre pares disminuyen el estrés universitario e incrementan el bienestar psicológico. Esto impulsa al estudiante a entablar relaciones con los demás y a buscar nuevas amistades, lo que supone tener buenas habilidades sociales, que a su vez tendrá un impacto en el rendimiento académico. Estas habilidades sociales son necesarias en cualquier ámbito, pero especialmente en el académico, puesto que los estudiantes necesitan establecer vínculos significativos que favorezcan a la formación integral y a la competencia humana (Acosta et al., 2015).

No obstante, la relación entre el bienestar y las habilidades sociales parece ser compleja, y solo algunos estudios empíricos y teóricos han intentado dilucidar los elementos que explican esta relación, proponiéndose al estrés como una variable explicativa o mediadora de esta relación (Kumar, 2015; Segrin et al., 2007).

Un estudio llevado a cabo por Schiffrin y Nelson (2010) con estudiantes universitarios mostró que existía una correlación significativa entre el estrés percibido y el bienestar

de manera inversa, es decir, a mayor nivel de estrés percibido menor índice de bienestar. Estos resultados apoyan otras investigaciones en las cuales se encontraron efectos negativos del estrés en el bienestar (Suh et al. 1996; Zika & Chamberlain, 1987). Al mismo tiempo, existen investigaciones que exponen la relación inversa entre bienestar y estrés fisiológico (Ryff et al., 2004; Ryff et al., 2006), por lo que se puede concluir que “el bienestar no sólo está asociado a una mayor satisfacción psicológica, sino que tiene importantes implicaciones para la salud física” (Vázquez et al., 2009, p.23).

Existe cierta evidencia que indica que las habilidades sociales están relacionadas negativamente con la experiencia concurrente de estresores ambientales (Segrin, 2001). Se ha encontrado que los adultos jóvenes con bajas habilidades sociales muestran a su vez reacciones psicológicas y comportamentales más fuertes que aquellos que poseen habilidades sociales más altas (Tanaka et al., 2002); y que los adultos mayores enfermos, o cuidadores de ellos, tienen mayores niveles de estrés cuando su competencia comunicacional es menor (Query & Wright, 2003). En los estudiantes universitarios parece aplicarse la misma tendencia, ya que se ha observado que aquellos que tienen bajas habilidades sociales, a su vez muestran altos niveles de estrés (Baker, 2003; D’Zurilla & Sheedy, 1991). Lee et al. (2002) concluyeron que el nivel de habilidades sociales influye en el estrés percibido por los estudiantes, mostrando menores niveles de estrés a mayor nivel de habilidades sociales.

Cabe preguntarse la causa del por qué las personas con mayor nivel de habilidades sociales tienden a sentirse menos impactadas por experiencias estresantes. Es posible que esto ocurra debido a que estas personas han desarrollado métodos muy bien constituidos que les permiten lidiar con problemas que son encontrados en la vida diaria de manera efectiva y madura (Lomas et al., 2015; Lopez et al., 2019; Park et al., 2008). Se cree que las personas con buenas habilidades sociales tienen una historia en su proceso de aprendizaje que les ha enseñado y probado que tienen las capacidades y habilidades para resolver los problemas que han encontrado en su vida diaria en el pasado, lo que supone que cuando se presentan nuevos problemas, toman esa experiencia y la utilizan como modelo de referencia, aumentando sus niveles de confianza y eficacia lo que a su vez redundará en una mayor competencia ante un problema específico actual o futuro (Segrin et al., 2007).

Sin embargo, ¿por qué un aumento de las habilidades sociales en específico supone menores niveles de estrés y no habilidades de otra naturaleza tales como aquellas de orden más puramente cognitivo? Se sabe que aquellos que tienen altos niveles de

competencia en la comunicación interpersonal tienen también una gran eficacia para desempeñarse en cuestiones sociales, elemento de fundamental importancia en las habilidades sociales (Connolly, 1989; Rubin et al., 2009). En este sentido, las habilidades sociales son fundamentales para poder lidiar con estresores diarios, ya que brindan un apoyo que permite a la persona enfrentarse al problema de manera íntegra y no aislada del resto (Christoff & Kelli, 1983; Segrin et al., 2007).

En esta línea de investigación, Segrin et al. (2007) condujeron un estudio en que exploraban el rol del estrés como una explicación de las habilidades sociales. Los resultados mostraron que niveles más altos de habilidades sociales estaban relacionadas con menor estrés percibido. Este resultado es congruente con los encontrados por Bustra et al., (1994) quienes indicaban que las personas con mejores habilidades sociales usualmente tienen mejores estrategias para lidiar con distintos estresores en comparación con aquellas que tienen pobres habilidades sociales. En la literatura existe evidencia de que las habilidades sociales están relacionadas negativamente con la experiencia de eventos estresantes (Ozbay et al., 2008; Segrin, 2001; Segrin, 2019).

Se ha descubierto que los menores que tienen buenas habilidades sociales a su vez son mejores creando métodos para lidiar con los problemas de una manera efectiva tal y como buscar apoyo en terceros (Bustra et al., 1994). Esta tendencia ha sido encontrada también en adultos jóvenes (Tanaka et al., 2002), donde algunas habilidades sociales han sido relacionadas con la solución de problemas, ya que estos buscan apoyo en la familia, mantienen altos niveles de actividad o inclusive emiten conductas asertivas que permitan eliminar o disipar el estrés y la tensión ante la aparición de diversos problemas (Segrin & Menees, 1996). Por ende, se entiende que el tener una serie de habilidades sociales permite a las personas lidiar con los retos de la vida sin sentirse sobrecargados por el estrés (Ozbay et al., 2008; Segrin, 2019).

Entonces un beneficio de altos niveles de habilidades sociales se asocia a que estas personas tienen estrategias cognitivas activas robustas que les permiten no estresarse en demasía, redundando en un mayor bienestar. Esto es importante puesto que supone una premisa fundamental de la teoría de respuesta al estrés: estas personas encuentran la misma cantidad y calidad de estresores que todo el mundo encuentra, pero los procesan y se enfrentan a ellos de manera efectiva. En este caso, las personas utilizan recursos sociales que les permitan lidiar activa y positivamente con ellos, conservando su bienestar subjetivo y psicológico (Acosta et al., 2015; Segrin et al., 2007; Verger et al., 2009).

Al estar asociadas las habilidades sociales con el estrés, puede entenderse a su vez por qué estas se asocian con el bienestar, y ayudaría a explicar también por qué aquellas personas con déficits en las habilidades sociales pueden presentar problemas psicopatológicos, tales como la depresión o una disfunción en otras áreas (Segrin et al., 2007). En este sentido, cualquier agente que esté asociado con un bajo estrés, como por ejemplo un alto nivel de habilidades sociales, pudiera ser útil para neutralizar algunos antecedentes dominantes del estrés psicosocial, reduciendo así efectivamente las reacciones ante el estrés y mejorando consecuentemente el bienestar (Segrin et al., 2007; Verger et al., 2009).

En conclusión, existe evidencia para demostrar la relación entre las habilidades sociales, el estrés y el bienestar (Figura 4). A medida que el bienestar recordado aumenta, el estrés disminuye al mismo tiempo que se favorece el desarrollo de habilidades sociales. A su vez, cuantas más habilidades sociales se tienen, menores son los niveles de estrés y, por tanto, mayor es el nivel de bienestar recordado. Por lo tanto, a menores niveles de estrés, mayores niveles de bienestar recordado y habilidades sociales. Es decir, estas variables se encuentran interrelacionadas, y los efectos sobre una influirán al mismo tiempo en las demás. Por ello, el programa de intervención debe evaluarlas en conjunto, promoviendo un desarrollo integral de los estudiantes universitarios de primer año.

Figura 4

Relación entre habilidades sociales, estrés y bienestar



Fuente: elaboración propia.

4.1. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

En una revisión de la literatura, podemos encontrar que existen multitud de técnicas y estrategias de intervención referidas al aumento del bienestar, la disminución del estrés y la mejora de las habilidades sociales. Sin embargo, la mayoría de ellas dependen de la población destinataria o el ámbito de aplicación. Algunas de esas estrategias serían la práctica de ejercicio físico, dietas alimentarias, técnicas de respiración y relajación, sentido del humor, entrenamiento de habilidades sociales, etc.

Tal y como hemos comentado, bienestar, estrés y habilidades sociales tienen una fuerte interrelación, por lo que muchas de las estrategias de intervención serán comunes. Por ello, nos centraremos en aquellas con un fuerte apoyo empírico y que guardan relación con nuestra investigación.

Un enfoque de intervención para la mejora del bienestar consiste en trabajar sobre recuerdos que conllevan emociones negativas (Fernández-Ballesteros, 2009), con el objetivo de comprenderlas y superarlas (Hill & Allemand, 2011; Woodyatt & Wenzel, 2014). Esto a su vez, es una técnica útil en la reducción de los niveles de estrés, ya que las personas estresadas tienden a centrarse en sus recuerdos negativos (Gutiérrez, 1996) de forma recurrente.

Sin embargo, otro enfoque que podemos encontrar en la literatura científica, en referencia a la mejora del bienestar, sería el desarrollo de emociones positivas a través del sentido del humor (Fernández-Ballesteros, 2009; Ripoll & Casado, 2010). Además, la risa es considerada como una emoción positiva (Jáuregui, 2007), la cual tiene efectos psicológicos, fisiológicos e interpersonales, influyendo positivamente en la reducción del estrés (Martin, 2001) y el aumento de las relaciones interpersonales (Idígoras, 2002).

Otra estrategia muy común es el sistema de apoyo entre iguales o mentoría, en la cual se seleccionan y entrenan a personas en actitudes y estrategias para ofrecer apoyo a otras ante situaciones emocionalmente negativas (Avilés et al., 2008; Barrio et al., 2011). En esta estrategia una persona con experiencia guía a otra en su desarrollo personal, social, y académico-profesional (Jacobi, 1991; Palmer et al., 2015), incidiendo positivamente en su bienestar (Brady et al., 2017; Casado-Muñoz et al., 2015), reduciendo su estrés (Akinla et al., 2018) y mejorando sus habilidades sociales (Curtin et al., 2016).

Por otro lado encontramos las técnicas de relajación, incluidos los programas de mindfulness (Justo et al., 2016), los cuales ayudan a disminuir la actividad del sistema nervioso simpático, originando respuestas fisiológicas, cognitivas y emocionales (Amutio, 2002), provocando una disminución de los niveles de estrés, (Rodríguez-Medina et al., 2018) y aumentando el bienestar (Hartmann et al., 2012).

Existe una amplia variedad de técnicas de intervención para el desarrollo de las habilidades sociales, como la instrucción verbal, el modelado, la práctica, el role-playing, el reforzamiento y la retroalimentación (Beelmann & Lösel, 2006; Llanos, 2006). Todas estas estrategias suelen combinarse para ofrecer programas de entrenamiento en habilidades sociales que fomenten las relaciones interpersonales e incidan positivamente en la calidad de vida (Caballo & Iruña, 2008; Mendo, 2019), disminuyendo la ansiedad y el estrés (Wagner et al., 2014) y aumentando el bienestar (Gil, 2020; González, 2009).

Por todo ello, nuestro programa utilizará algunas de estas estrategias en sus sesiones, como son la relajación, el entrenamiento en habilidades sociales, el humor, y el trabajo con emociones positivas y negativas.

CAPÍTULO V. INTERVENCIÓN ASISTIDA CON ANIMALES

No existe un acuerdo unificado sobre el marco que explique los procesos y/o beneficios de las relaciones entre personas y animales (Vitutia, 2016). Sin embargo, existen tres teorías que se podrían considerar las bases científicas de las Intervenciones Asistidas con Animales y/o las Interacciones Humano-Animal.

En primer lugar, la teoría de la biofilia (Wilson, 1984), describe el interés innato que el ser humano tiene por la naturaleza y, por lo tanto, en los animales. Esto se debe a que en nuestro proceso evolutivo los conocimientos sobre animales y naturaleza podían suponer la supervivencia.

...el cerebro de las personas está estructurado para prestar atención selectiva a formas y movimientos de plantas, animales y entornos naturales y que como resultado del contacto en la evolución con estas especies animales o vegetales pueden producirse influencias en nuestro conocimiento, salud y bienestar (Vitutia, 2016, p.96).

En segundo lugar, la teoría del apego de Bowlby (Bretherton, 1985), explica la necesidad innata que tienen las personas de relacionarse con otras y, de esa manera, crear vínculos y lazos de apego. En su origen, esta teoría se centraba en la necesidad afiliativa con otras personas, sin embargo, se ha visto que podría darse con otras especies (McConnell et al., 2011; Serpell, 1996).

En tercer lugar, la teoría de la ética del cuidado (Brown et al., 2012), referida a la propensión natural que tienen las personas a cuidar de otras, la cual también aparece dirigida hacia los animales (Julius et al., 2013).

Estos sistemas innatos en el ser humano favorecen y afectan a la relación que tenemos entre nosotros y nuestra necesidad de buscar y ofrecer apoyo social, igual que ayuda a establecer relaciones entre personas, por lo que podrían explicar también cómo nos relacionamos y establecemos vínculos con los animales (Calvo, 2017, p.13).

5.1. PRECISIÓN TERMINOLÓGICA

Existe una controversia en cuanto a la utilización de la terminología, pues podemos encontrar estudios referentes a los siguientes conceptos que en realidad suelen englobar una misma disciplina. Se puede concluir que en el término Intervención Asistida con Animales (*Animal Assisted Intervention*) engloba a su vez multitud de términos entre los cuales encontramos Terapia Asistida con Animales (*Animal Assisted Therapy*), Educación Asistida con Animales (*Animal Assisted Education*) y Actividades Asistidas con Animales (*Animal Assisted Activity*). En origen los estudios utilizaron más el concepto referido a terapia, pero con el paso de los años y la consolidación de la investigación en el área se ha ido precisando la terminología en función de los objetivos y/o los profesionales. Como bien mencionó Fine (2015), no es posible encontrar definiciones universalmente aceptadas en esta área. Sin embargo, existen conceptos delimitados y apoyados por las organizaciones e investigación especializada, en los cuales nos basaremos.

En primer lugar, las Interacciones Humano-Animal (*Human-Animal Interaction*) (en adelante, IHA) es un término amplio que se refiere a cualquier forma de relación o interacción entre una persona y un animal. La propia Asociación Americana de Psicología (*American Psychological Association, APA*), dedica su sección 17 (*Human Animal Interaction: Research & Practice*) a las prácticas profesionales y académicas o de investigación que promueven la comprensión de las interacciones humano-animal. Se han identificado rasgos comunes que deben caracterizar dicha relación, como que la misma debe ser “voluntaria, bidireccional, recíproca y persistente, que implica entendimiento de las necesidades y cuidados del animal por parte del humano, y que es mutuamente beneficiosa para ambos” (Yagüe, 2017, p.19). Un componente de esta es el vínculo humano-animal, a menudo entendido como una relación mutuamente beneficiosa entre personas y animales que influye en la salud y el bienestar de ambos. Por lo tanto, las IHA son estudiadas dentro del campo de la antrozoología, que explora la relación de los seres humanos con los animales y los beneficios que de esta se obtienen para ambas partes (Calvo, 2017).

En segundo lugar, y concepto referente a lo largo del trabajo, se encuentra el término de Intervenciones Asistidas con Animales (en adelante, IAA). El mismo describe las investigaciones y estudios de las IHA y, concretamente, los beneficios de estas sobre los seres humanos. Además, el mismo comprende las intervenciones que introducen animales “como potenciadores del cambio en determinados contextos relacionados con

la salud y el bienestar de las personas” (Yagüe, 2017, p.19). Por tanto, las IAA es un término genérico que recoge por un lado la investigación y por otro lado la práctica profesional de distintas formas de IHA. Dentro del ámbito profesional, la definición más apoyada sería la aportada por la Asociación Internacional de Organizaciones de Interacciones Humano Animal (*International Association of Human-Animal Interaction Organizations*, IAHAIO):

Una Intervención Asistida con Animales es una intervención estructurada y orientada por objetivos, la cual, tiene como propósito obtener beneficios terapéuticos para los humanos, incorporando animales en el ámbito de la salud, de la educación, y en el ámbito social (ej. servicios sociales). Las IAA involucran a profesionales con conocimientos de las personas y de los animales involucrados. Las IAA incorporan al equipo Humano-Animal de manera formal, en las Terapias Asistidas con Animales (TAA), la Educación Asistida con Animales (EAA), y bajo ciertas circunstancias las Actividades Asistidas con Animales (AAA). También incluye el Coaching Asistido con Animales (CAA). Todas estas intervenciones deberían ser desarrolladas e implementadas utilizando una aproximación interdisciplinaria (IAHAIO, 2018, p.5).

Por lo tanto, y en tercer lugar, debemos distinguir los términos Terapias Asistida con Animales (en adelante, TAA), Educación Asistida con Animales (en adelante, EAA), y Actividades Asistidas con Animales (en adelante, AAA). Las mismas se diferencian entre sí principalmente por el perfil profesional de la persona que realice la intervención, por los objetivos que previamente se establecen, y por la evaluación o medición de los posibles efectos (Tabla 6).

Terapia Asistida con Animales (TAA): La Terapia Asistida con Animales es una intervención terapéutica planificada, estructurada, y con unos objetivos definidos, la cual es dirigida y/o conducida por profesionales de la salud, la educación, o del ámbito social, incluyendo por ejemplo a psicólogos y trabajadores sociales. El progreso de la intervención deberá ser medido y registrado con documentación profesional. Las TAA son dirigidas por un profesional certificado y formado dentro de la práctica que desempeñe en la terapia. Este, deberá poseer una licenciatura, título, o grado equivalente vigente. Las TAA se centran en desarrollar el funcionamiento físico, cognitivo, conductual, y/o socio-emocional del usuario específico, así como de forma grupal o individual. El profesional que realice las TAA, (o la persona que maneja el animal bajo la supervisión del profesional) deberá de tener un adecuado conocimiento sobre el comportamiento, las necesidades, la salud, y los indicadores de estrés de los animales involucrados (IAHAIO, 2018, p.5).

Educación Asistida con Animales: La Educación Asistida con Animales (EAA) es una intervención planificada, estructurada, y con unos objetivos definidos, la cual es dirigida y/o conducida por educadores o profesionales relacionados con el ámbito de la educación. Las EAA deberán ser conducidas por profesionales cualificados y certificados en educación general y/o en educación especial, tanto de manera individual como grupal. Un ejemplo de EAA dirigida por un profesor de educación general podría ser una vista educativa la cual promoviese la tenencia responsable de mascotas. Las EAA cuando son realizadas por un profesor de educación especial, serán

consideradas terapéuticas y con unos objetivos definidos en la intervención. Estas actividades tienen como objetivo el desarrollo académico, habilidades sociales, y funcionamiento cognitivo. El progreso del estudiante deberá ser evaluado y documentado. El profesional que realice las EAA, (o la persona que maneja el animal bajo la supervisión del profesional) deberá de tener un adecuado conocimiento sobre el comportamiento, las necesidades, la salud, y los indicadores de estrés de los animales involucrados (IAHAIO, 2018, p.6).

Actividad Asistida con Animales (AAA): La AAA es una interacción informal con unos objetivos definidos, en la cual el equipo humano-animal realiza una visita al paciente con propósitos motivacionales, educacionales, o recreativos. Los equipos humano-animal deberán de haber recibido, como mínimo, un entrenamiento, preparación, y evaluación introductorios para poder participar en estas visitas informales. Los equipos humano-animal que realicen las AAA también podrán trabajar de manera formal y directa, si son acompañados por un profesional de la salud, educación, o servicios sociales, y siempre trabajando con objetivos específicos y documentables. En este caso estarán participando en una TAA o EAA, la cual, será conducida por un especialista. Un ejemplo de AAA podría ser la respuesta a una crisis y/o desastre natural, la cual se centrará en proveer apoyo y consuelo a los supervivientes. Otro ejemplo de AAA podría ser una visita de saludo a centros geriátricos. El profesional que realiza las AAA, debe de tener un adecuado conocimiento sobre el comportamiento, las necesidades, la salud, y los indicadores de estrés de los animales involucrados (IAHAIO, 2018, p.6).

Tabla 6

Diferencias entre TAA, EAA y AAA

	TAA	EAA	AAA
Planificación	■		
Evaluación	■		
Objetivos terapéuticos	■		
Objetivos educativos		■	
Objetivos recreacionales			■
Profesional socioeducativo	■		
Profesional sanitario	■		
Persona sin formación específica			■

Fuente: elaboración propia.

Además, existen otros conceptos que pueden incluirse dentro de las IAA y son utilizados por distintas organizaciones profesionales, pero que son demasiado específicos, como la Terapia y Educación con Animales de Compañía, el Ocio Asistido con Animales, la Valoración Asistida con Animales, y el Diagnóstico Asistido por Animales.

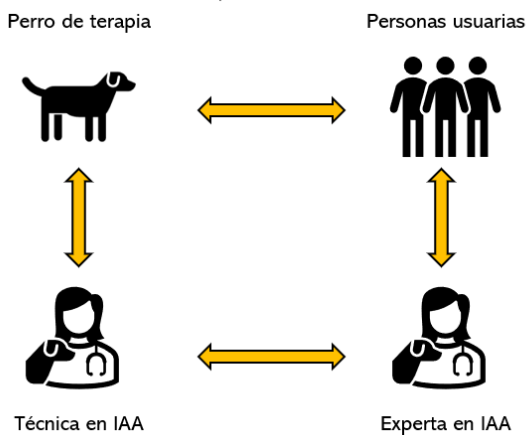
Por otro lado, en las IAA se debe tener en cuenta también la terminología utilizada para el equipo humano.

Existen dos papeles en los equipos de IAA, el técnico en IAA con una formación holística en el campo de las relaciones humanas a la vez que en adiestramiento, manejo y bienestar animal que guía al animal para facilitar y potenciar la interacción del sujeto/s de la intervención bajo la dirección del profesional experto; y el del profesional experto, que puede estar formando para la aplicación de las IAA, que introduce en su práctica al animal como complemento en su labor profesional adaptando su presencia y participación a la intervención. Ambas figuras pueden coincidir o no en la misma persona. (Yagüe, 2017, p.25).

Por lo tanto, en las IAA se forma lo que se suele llamar un trinomio o triada como equipo de intervención experto-técnico-perro, que seguiría un esquema de trabajo cerrado de comunicación e interacción (Figura 5). El experto se comunica con el usuario para ver la necesidad o el objetivo que se va a trabajar en ese momento preciso, tras lo cual se comunica con el técnico para solicitar las acciones, habilidades o ejercicios que debe realiza el perro. El técnico guía al perro en el desarrollo de los ejercicios, dando a su vez feedback al experto sobre qué posibilidades existen y otros detalles referidos al animal como, por ejemplo, qué posiciones son mejores para mantener su bienestar. Por lo tanto, durante todo el proceso existe una comunicación continua entre las partes.

Figura 5

Modelo de comunicación en una sesión de IAA



Fuente: elaboración propia.

Si nos centramos en los distintos animales que pueden participar en las IAA, encontraremos gran variedad. Uno de ellos serían los caballos, los cuales participan en hipoterapia (Merequillano, 2004) con el objetivo de mejorar la función neuromotora de las personas participantes a través de la transferencia del movimiento del caballo (Vitutia, 2016); en equitación terapéutica con el objetivo de mejorar las funciones motoras y cardio-respiratorias (Biery, 1985); y en equitación rehabilitadora con el objetivo de mejorar la confianza, socialización y calidad de vida en general. También

podemos encontrar algunas investigaciones sobre intervención asistida con delfines o delfinoterapia (Nathanson; 1998), que “tiene como fin rehabilitar y/o estimular a personas con desórdenes en el sistema nervioso central o con trastornos psíquicos” (Vitutia, 2016, p.110), sin embargo, dicha modalidad está en debate por la posibilidad de contemplar el maltrato animal en su práctica. Otros animales utilizados son los gatos, las aves y los animales de granja, pero casi siempre como herramienta terapéutica natural y sin adiestramiento específico.

En nuestro estudio nos centraremos, entre los animales domésticos, en el perro, *canis lupus familiaris* (Wilson & Reeder, 2005), o can (RAE, 2014) debido a “su capacidad de aprendizaje, a su carácter alegre y afectivo, así como a su capacidad de socialización con las personas permitiendo establecer vínculos y relaciones predecibles y seguras” (Martos-Montes et al., 2015, pp.5-6). Además, se cuenta con una base científica sólida de la historia y el trabajo con perros, son socialmente aceptados como animales de intervención, ofrecen variedad de tamaño, colores y tacto, y ofrecen facilidades de portabilidad y convivencia. Es por ello, que de ahora en adelante hablaremos de Intervención Asistida con Perros (en adelante, IAP).

Aparte de las IAA, podemos encontrar a perros entrenados para proporcionar soporte a las personas y “todos ellos son seleccionados y adiestrados específica y exclusivamente para una persona en concreto (Yagüe, 2017, p.25). Existe una gran confusión en la sociedad en la distinción entre los perros de asistencia, los perros de servicio, los perros de apoyo emocional, y los perros de terapia.

Basándonos en los acuerdos tomados por el Foro de profesionales de las IAA de España, podemos definir, en primer lugar, los perros de asistencia como animales individualmente seleccionados, educados y adiestrados por organizaciones o centros oficialmente reconocidos para mejorar la calidad de vida de una persona con discapacidad, ya sea física, sensorial, intelectual, psíquica, orgánica o múltiple. Dichos perros cuentan con las aptitudes y habilidades necesarias para acompañar, conducir y/o auxiliar a la persona con discapacidad. Más específicamente, y dentro de la clasificación de perros de asistencia, se encuentran los siguientes:

- El perro guía, que ayuda en sus desplazamientos a una persona invidente o con una grave deficiencia visual, mejorando su autonomía y movilidad.
- El perro señal, que alerta físicamente a través de distintos comportamientos a una persona sorda o con graves problemas auditivos de sonidos cotidianos o alarmas para después conducirla a su fuente de procedencia.

- El perro de servicio, que ayuda a una persona con discapacidad física en su vida cotidiana, bien sea auxiliando la marcha o realizando acciones que la persona tiene dificultad o no puede realizar.
- El perro de asistencia en autismo, que protege la integridad física de una persona con trastorno del espectro autista, guiándola y controlándola en situaciones de emergencia.
- El perro de alerta médica, que auxilia a una persona con alguna patología de un cambio fisiológico que puede comprometer su vida (por ejemplo, hipo e hiperglucemias en diabetes, crisis de desconexión sensorial en epilepsia, alergias, etc.).

El perro de apoyo emocional ayuda a superar problemas psicológicos y/o emocionales de la persona, haciendo una función de soporte para facilitar el bienestar y la salud. No tienen un adiestramiento concreto y para su certificación es necesario contar, previamente a la certificación oficial, con un informe médico de la necesidad de presencia del animal.

Por último, y siendo lo referente a nuestro estudio, los perros de terapia, o mejor llamados perros de intervención, son aquellos que se incorporan como parte un equipo multidisciplinar en una intervención. Estos perros, además de contar con una educación de obediencia básica y habilidades variadas, tienen unas características previas, y no una raza, que les permitirán manejarse en diferentes situaciones que puedan aparecer durante una sesión: deben ser empáticos, equilibrados y seguros, fiables y confiables, sociables y estar sanos (Fundación Affinity, 2015). Respecto a su bienestar, y como bien señala Castellví “deben tener garantizada una comida y refugio de calidad, un entorno seguro y enriquecedor para un perro. Unos cuidados veterinarios adecuados, y la garantía de no sufrir castigo físico o mental por parte de sus guías o de las personas usuarias” (2020, párr.10).

5.2. ORIGEN Y SITUACIÓN ACTUAL

Los animales han desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de la humanidad en distintos aspectos de la vida, como proveedores de recursos materiales, instrumentales, emocionales, y la naturaleza humana se ha ido moldeando en base a las interacciones que con ellos hemos establecido (Yagüe, 2017, p.12).

Durante miles de años el ser humano mantuvo una relación con los animales de coexistencia y/o competencia (Yagüe, 2017). Una de las evidencias más antiguas que existe sobre nuestra relación con los animales serían las que sitúan genéticamente el origen de la domesticación del perro hace aproximadamente 32000 años (Thalmann et al., 2013) o los restos fósiles de hace 12000 años de un cachorro de perro enterrado junto a una persona (Davis & Valla, 1978), lo cual demostraba un vínculo más allá del animal como herramienta o recurso. El proceso de domesticación conllevó para el ser humano cambios socioeconómicos mientras que para los animales cambios anatómico-fisiológicos y comportamentales (Serpell, 1995).

Mientras que en un primer momento la relación entre humanos y animales está marcada por un valor utilitario, en el cual ambas partes recibían un beneficio de la relación con el otro, en el antiguo Egipto esto empieza a cambiar (Gutiérrez et al., 2007). Se asigna un estatus social a la posesión y cuidado de animales (Yagüe, 2017), existen evidencias arquitectónicas donde se puede apreciar a los dioses con cabezas de animales, a los chacales como protectores de los muertos, y leyendas sobre las propiedades curativas de un lametón de perro (Martínez, 2008). Con la cultura griega los dioses podían transformarse en animales, y además aparecieron los primeros usos terapéuticos de animales como paseos a caballo para mejorar la autoestima y la salud de enfermos. En la Edad Media los animales de compañía, ya no sólo domésticos, implican para las clases bajas un apoyo y para las clases altas un entretenimiento. Se empieza a forjar una relación de confianza mutua con los perros cazadores.

John Locke en el siglo XVII defendió que los animales tenían una función socializadora y fomentaban la responsabilidad (Locke, 1699). Además, ya en el siglo XVIII se creía que el cuidado de animales por parte de menores podía fomentar la responsabilidad, el autocontrol, y la compasión (Grier, 1999; Myers, 1998).

El comienzo de la función propiamente terapéutica se sitúa en 1792 cuando el Dr. William Tuke utilizó animales en el tratamiento de enfermedades emocionales en el hospital Psiquiátrico de York (Inglaterra) y más tarde, en 1897, en el hospital mental de Bethel (Alemania) los animales apoyaron el tratamiento de personas con epilepsia.

Además, Sigmund Freud atendía algunas de sus consultas acompañado por su propio perro a sabiendas de que fomentaba la comunicación con los pacientes.

Ya en el siglo XX se comienzan a documentar experiencias de IAA en Estados Unidos, como las del Centro de Convalecientes del Ejército del Aire, las rehabilitaciones de los soldados tras la Segunda Guerra Mundial, o en 1948 la fundación de la granja-escuela Green Chimneys por el Dr. Samuel Ross, la cual pasó a ser un centro de tratamiento de menores con problemas emocionales y de comportamiento a través del contacto con animales y naturaleza (Gutiérrez et al., 2007; Martínez, 2008). Hoy en día el centro sigue activo y es un referente mundial de las IAA.

Unos años más tarde, el Dr. Boris Levinson descubrió, de forma casual, los beneficios que podía aportar su perro en las sesiones con un menor que hasta el momento había permanecido en silencio. Tras eso, decidió incorporarlo en más sesiones, lo que le llevó a asentar las bases y marcar “un punto de inflexión en el desarrollo y consolidación de las IAA” (Yagüe, 2017, p.15), describiendo el desarrollo, los métodos y los beneficios de estas en sus publicaciones (Levinson, 1962; 1969; 1972).

Sin embargo, las primeras evidencias se basaron en interacciones puntuales y casuales de animales en entornos terapéuticos (Beck & Katcher, 1984). Por ello, y con la finalidad de apoyar la evidencia científica de los beneficios de los animales en su interacción con las personas, surge en 1977 la Fundación Delta, actual PetPartners, en Estados Unidos. Aparecen entonces los primeros estudios científicos (Corson et al., 1977; Friedman et al., 1983), en los cuales encontraron mejoras de la comunicación, la autoestima, la responsabilidad y la independencia al incluir animales en el entorno hospitalario; evidenciaron que las personas que conviven con animales de compañía tenían mayor socialización; y observaron que los animales mejoraban las interacciones sociales entre el personal y los pacientes. A estos los prosiguieron numerosas investigaciones en diversas áreas de tratamiento con el objetivo de demostrar los beneficios de las IHA de manera científica.

Actualmente, las IHA son un área de intervención e investigación en desarrollo, tanto a nivel internacional como nacional. Un análisis bibliométrico reciente sobre las IHA (Yatcilla, 2021), demuestra un crecimiento constante de las publicaciones de investigación, en términos tanto de artículos publicados como de revistas que publican estos artículos, con estos números subiendo más drásticamente en los últimos años.

Hay organizaciones internacionales, como las ya mencionadas PetPartners y IAHAIO, cuyo objetivo es la investigación y difusión de las aplicaciones y beneficios de las IHA. A nivel nacional contamos con la Fundación Affinity, anteriormente Fundación Purina, fundada en 1987, cuyos fines son la investigación y promoción de los animales de compañía en la sociedad, y “a partir del año 2000 se empiezan a extender por toda la geografía nacional diferentes experiencias desembocando en la situación actual de expansión” (Martos-Montes et al., 2015, p.2).

5.3. IAA EN POBLACIÓN UNIVERSITARIA Y SUS BENEFICIOS

Las IAA parece que ofrecen multitud de beneficios debido al vínculo que se establece entre la persona receptora y el animal (Fine, 2010). Algunos de los principales beneficios encontrados en distintas poblaciones son la mejora del estado de ánimo, la autoestima, y la visión de la vida (Cusack, 2008; Sockalingam et al., 2008); disminución de la presión sanguínea, la tensión arterial y el pulso (Allen, 2003; Gutiérrez et al., 2007; Martínez, 2008; Polheber & Matchock, 2014; Somerville et al., 2008); disminución de los niveles de cortisol (Barker et al., 2005; Barker et al., 2010; Berry et al., 2012; Nepps et al., 2011; Polheber & Matchock, 2014); disminución de los niveles de ansiedad y estrés (Beetz et al., 2012; Cabra, 2012; Chandler, 2012; Mendoza, 2017; Sockalingam et al., 2008); aumento de la comunicación, la interacción y las habilidades sociales (Beetz et al., 2012; Martínez, 2008; Serpell et al., 2017; Sockalingam et al., 2008; Villalta et al., 2009); y mejora del manejo de emociones (Ortiz et al., 2012).

A su vez, si nos centramos en la población estudiantil a todos los niveles, podemos ver que los beneficios de participar en programas de IAA son reducción del estrés (Crump & Derting, 2015; House et al., 2018), aumento del bienestar (Friesen, 2010; Sanford, 2014), mejora de las habilidades sociales (Adamle et al., 2009; Jenkins et al., 2014), y mejora del sentimiento de pertenencia o conexión al centro (Beetz, 2013; Fedor, 2018).

En los últimos años ha habido un aumento considerable de universidades que deciden implementar IAA por los beneficios encontrados entre sus estudiantes.

El papel de los perros en los campus universitarios quizás refleja el apetito del público por compartir espacio con los canes, pero también refleja el mayor reconocimiento de la utilidad de los perros de terapia para apoyar el bienestar social y emocional de los estudiantes [traducción propia] (Binfet & Struik, 2018, p.2).

Adamle et al. (2009) realizaron un estudio con 246 estudiantes de primer año de la Universidad de Ohio. Analizaron grabaciones cualitativamente y cuestionarios cuantitativamente, demostrando que un 96% de los mismos tenían alto interés en la creación y participación en programas universitarios de IAP como sistema de apoyo y catalizador de relaciones sociales.

Bell (2013) puso en marcha un programa de IAP para estudiantes en la Universidad de Toronto, compuesto por seis sesiones de 90 minutos en época de exámenes. Tras el análisis cualitativo de comentarios e interacciones, y cuantitativo de una encuesta, los

resultados se relacionaron con la reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión.

Camaioni (2013) estudió las relaciones sociales establecidas durante un programa de IAP en la Universidad de Pittsburgh, en el cual participaron 69 estudiantes universitarios. Se utilizó una encuesta con preguntas cerradas y abiertas, la cual fue analizada cuantitativa y cualitativamente. Concluyó que la participación en un programa de IAP apoya la participación, la comunicación interpersonal, las relaciones establecidas y reduce el estrés. No encontraron diferencias significativas por género ni edad.

Binfet (2014) examinó los efectos de un programa de IAP en la Universidad British Columbia, de ocho semanas de duración y 45 minutos de intervención por semana, en 86 estudiantes universitarios. Los resultados, tras analizar cuantitativamente cinco cuestionarios y cualitativamente una entrevista estructurada, fueron mejoras en los niveles de bienestar y el sentimiento de apoyo social, además de reducciones la ansiedad y depresión.

Crossman et al. (2015) llevaron a cabo un ensayo controlado aleatorio para evaluar los efectos de una única sesión de IAP de 67 estudiantes de universidades del noreste de Estados Unidos. El análisis de seis cuestionarios permitió concluir que participar reducía el estado de ánimo negativo y la ansiedad y, por lo tanto, mejoraba el bienestar de los participantes. Además, observaron que participantes con más experiencia con perros tenían mayores expectativas de los beneficios de interactuar con el perro.

Picard (2015) evaluó los efectos de la interacción con un perro de intervención de 35 estudiantes de primer año de la Universidad de Maine, demostrando mejoras significativas en el estado de ánimo positivo, y disminuciones significativas en el estado de ánimo negativo y la ansiedad.

Meyers y Borchard (2015) examinaron los servicios de apoyo que ofrecían 279 bibliotecas universitarias de Estados Unidos y Canadá durante los exámenes, encontrando que casi la mitad (49.8%) de estas bibliotecas ofrecían sesión de IAP.

Lanonn y Harrison (2015) evaluaron la implementación de un programa de IAP de dos horas en la biblioteca de la Universidad McGill, en el que participaron 57 estudiantes. Los resultados cuantitativos del cuestionario mostraron que un 95% de los estudiantes disminuyó su estrés, al mismo tiempo que los resultados cualitativos evidenciaron interacciones positivas y un aumento de las visitas a la biblioteca.

Daltry y Mehr (2015) midieron los efectos de un programa de IAP de una sesión mensual y un total de 15 al año, en 57 estudiantes de la Universidad West Chester. Evidenciaron mejoras significativas en los niveles de estrés y en la percepción del campus.

Barker et al. (2016) realizaron un estudio exploratorio con 78 estudiantes de la Universidad Virginia Commonwealth, para evaluar los efectos de una sesión de IAP la semana previa a los exámenes finales, hallando que hubo una reducción significativa del estrés percibido ($d=1.87$), pero no del estrés fisiológico.

Binfet y Passmore (2016) examinaron los efectos un programa de IAP de ocho semanas de duración en el que participaron 86 estudiantes de la Universidad British Columbia. Evidenciaron reducciones en el sentimiento de nostalgia ($d=.96$), un aumento en la satisfacción vital ($d=.45$), y una mejora en el sentimiento de conexión con la institución o el sentimiento de pertenencia ($d=.31$). El género no influyó en los resultados.

Binfet et al. (2016) llevaron a cabo una investigación con 1960 estudiantes visitantes en una universidad canadiense, que podían asistir a sesiones de IAP sin cita previa (los animales estaban siempre a lo largo de ciertas horas del día en un espacio de la universidad dónde podían entrar los estudiantes) para identificar el tiempo promedio que pasaban voluntariamente con los perros de intervención y medir los efectos que estos tenían en los niveles de estrés. Encontraron que el tiempo de dedicación medio fue de 35 minutos y que hubo una reducción significativa de los niveles de estrés tras la sesión.

Wood et al. (2017) evaluaron los efectos de una sesión no estructurada de IAP de 15 minutos de duración en 138 estudiantes de la Universidad de Sheffield, evidenciando reducciones de los niveles de ansiedad ($d=1.29$) y presión arterial ($d=.22$).

Ward et al. (2018) llevaron a cabo un estudio para medir la eficacia una sesión de IAA de 90 minutos de duración en 246 estudiantes de una universidad pública canadiense. Los análisis revelaron que hubo reducciones del estrés ($\eta^2=.613$), mejoras en los niveles de felicidad ($\eta^2=.274$), y aumento del apoyo social percibido ($\eta^2=.338$). No encontraron diferencias en función del género.

En conclusión, parece que las IAP pueden beneficiar a los estudiantes universitarios, pero la mayoría de los programas se han desarrollado en América del Norte (Tabla 7). No existen programas de IAP dirigidos a estudiantes universitarios españoles. Por ello, parece importante comprobar la viabilidad y eficacia de un programa de IAP en el contexto universitario español con el objetivo de mejorar la calidad de vida de sus

estudiantes en lo referente a sus niveles de estrés percibido y fisiológico, bienestar recordado, y habilidades sociales.

Tabla 7

Resumen de beneficios encontrados en programas universitarios de IAP

Autor	Universidad	Resultados
Camaioni (2013)	University of Pittsbu ^h , USA	Reducción estrés Mejora de participación y comunicación
Bell (2013)	University of de Toronto, Canada	Reducción estrés, ansiedad y depresión
Binfet (2014)	University of British Columbia, Canada	Reducción ansiedad y depresión Mejora del bienestar y sentimiento de apoyo social
Crossman et al. (2015)	Yale University, USA	Reducción de ansiedad y estado de ánimo negativo Mejora del bienestar
Picard (2015)	University of Maine, USA	Reducción de ansiedad y estado de ánimo negativo Mejora del estado de ánimo positivo
Lannon y Harrison (2015)	McGill University, Canada	Reducción de estrés Mejora de interacciones positivas
Daltry y Mehr (2015)	West Chester University, USA	Reducción de estrés Mejora de la percepción del campus
Barker et al. (2016)	Universidad Virginia Commonwealth, USA	Reducción de estrés
Binfet et al. (2016)	University of British Columbia, Canada	Reducción de estrés
Wood et al. (2017)	University of Sheffield, United Kingdom	Reducción de ansiedad y presión arterial
Ward et al. (2018)	University of British Columbia, Canada	Reducción de estrés Mejora de Felicidad y apoyo social

Fuente: elaboración propia.

PARTE II. MARCO EMPÍRICO

El acceso a la universidad supone para muchos estudiantes una fuente importante de estrés. Diversos autores (Muñoz, 1999; Rosenthal et al., 1987; Wolf et al., 1986) evidenciaron la existencia de altos índices de estrés en poblaciones universitarias, siendo más notables en los primeros cursos (Besser & Zeigler-Hill, 2014) y en los periodos de exámenes, puesto que dejan atrás sistemas de apoyo que incluyen a la familia y las mascotas (Durand-Bush et al., 2015; Regehr et al., 2013; Terry et al., 2012). Los altos niveles de estrés tienen un efecto negativo en el bienestar (Gartland, et al., 2014) y sobre el estado emocional y las relaciones interpersonales (Feldman et al., 2008).

Además, el estrés parece tener una influencia negativa en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Akgun & Ciarrochi, 2003; Pritchard & Wilson, 2003; Struthers et al., 2000), que afectan el desarrollo cognitivo, conductual y fisiológico (Balanza et al., 2009; Forgas & Eich, 2013; García-Ros et al., 2012). Por lo tanto, diversidad de profesionales de la educación consideran esencial que las instituciones educativas diseñen e implementen programas para reducir el estrés de los estudiantes y ayudar a reducir sus efectos negativos en el aprendizaje (Berrio & Mazo, 2012). De esa manera se busca promover el bienestar estudiantil como una forma de mejorar la calidad educativa (Salami, 2010). A pesar de que hay pocas investigaciones sobre el bienestar (Ryan & Deci, 2001), algunas han demostrado que cuanto mayor es el nivel de bienestar estudiantil, mejor es el rendimiento académico y la percepción del entorno universitario (De Vibe et al., 2013; Hinrichs et al., 2016), y como consecuencia menor es la tasa de abandono escolar (Canales & De los Ríos, 2018). Por lo tanto, es necesario ampliar la intervención en el aprendizaje y la participación de la comunidad educativa más allá de la transmisión de contenido académico (Pegalajar & López-Hernández, 2015).

Por otro lado, y como ya se ha explicado, nuestra relación con los animales, específicamente con los perros, ha evolucionado y se ha desarrollado durante aproximadamente 30000 años (Janssens et al., 2018). Además, "el papel de los perros en la sociedad está cambiando" [traducción propia] (Binfet & Struik, 2018, p.2) y nuevos métodos de interacción como las IAP están emergiendo.

Durante los últimos años, programas de IAP se han incorporado a entornos de educación superior con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los estudiantes, como una alternativa a las terapias psicológicas y educativas e intervenciones centradas en la eliminación de síntomas o el desarrollo de estrategias de autocontrol (Crossman et al., 2015). Para los estudiantes, la interacción con los perros de intervención parece influir positivamente en su bienestar y niveles de estrés, así como en aspectos relacionados con la integración del entorno universitario. Además, los programas IAP son un medio para que las instituciones de educación superior aumenten su popularidad (Barker et al., 2016) y mejoren su imagen (Binfet et al., 2016).

Algunas instituciones universitarias ya han implementado programas con animales en sus instalaciones: la Universidad de British Columbia y la Universidad Dalhousie en Canadá; la Universidad de Bristol y la Universidad de Central Lancashire en el Reino Unido; y Emory University, Kent State University, University of Massachusetts, así como Harvard y Yale Universities en Estados Unidos. Las universidades con programas más asentados serían Kennesaw State University (Georgia), con *Dog on Campus*, un programa itinerante entre todas las facultades, y Columbia (Missouri), el primer campus universitario que acepta mascotas. Todos estos programas fueron respaldados por los resultados de la investigación empírica y generaron un gran interés y respuestas positivas entre los estudiantes (Bell, 2013; Brown et al., 2016; Lannon & Harrison, 2015). Además, encontraron que los efectos de estos programas fueron la reducción del estrés y la ansiedad (Banks et al., 2018; Barker et al., 2016; Binfet et al., 2016; Bjick, 2013; Crossman et al., 2015), una mejora de las interacciones interpersonales (Binfet et al., 2016; Camaioni, 2013), y una mayor sensación de bienestar (Binfet & Passmore, 2016; Crossman et al., 2015; Picard, 2015).

Por lo tanto, los programas que ofrecen la oportunidad de interacciones entre estudiantes y animales, generalmente perros, han ido aumentando su popularidad y prestigio entre las instituciones de educación superior (Binfet & Passmore, 2016) debido a los efectos positivos.

CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA

6.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“El planteamiento del problema consiste en describir de manera amplia la situación objeto de estudio, ubicándola en un contexto que permita comprender su origen, relaciones e incógnitas por responder” (Arias, 2012, p.41). Como bien dijeron Hernández et al., (2014), para plantear el problema de investigación se debe estructurar la idea con el desarrollo de tres factores: objetivos de investigación, preguntas de investigación, y justificación de la investigación. Es decir, se debe describir detalladamente aquello que queremos investigar, el tema que deseamos resolver, expresado de manera precisa y concisa. De forma habitual esta tarea se realiza por medio de una pregunta planteada a partir de la reflexión previa que condujo a dicha investigación. El planteamiento consiste en la delimitación del objeto de estudio a través de diversos criterios (Kerlinger & Lee, 2002): evitando un juicio de valor o posición ética; expresando una relación entre dos o más variables; y claramente formulado y sin ambigüedades. Además, debe comprender una posibilidad de verificación empírica (Kerlinger & Lee, 2002; Tuckman, 1999).

Por todo ello, se planteó la siguiente pregunta: ¿En qué medida participar en un programa de IAP influye positivamente en el estrés percibido y fisiológico, las habilidades sociales, y el bienestar recordado de estudiantes universitarios de la Universidad Complutense de Madrid? Se pretendió abordar un tema investigado recientemente en universidades internacionales para comprobar si este tipo de intervención resultaba beneficiosa para los estudiantes universitarios españoles y, además, examinar si otras variables demográficas y personales utilizadas en la investigación revisada influían en los resultados: edad, género, nacionalidad, grado universitario, turno de asistencia a clase, becas y/o ayudas al estudio, trabajo durante el curso académico, enfermedad y/o discapacidad, y relación previa con animales.

6.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Partiendo de los estudios previos (Barker et al., 2016; Binfet & Passmore, 2016; Binfet et al., 2016; Bjick, 2013; Camaioni, 2013; Crossman et al., 2015; Picard, 2015) el objetivo general de la tesis doctoral fue evaluar la efectividad de un programa de IAP, dirigido a estudiantes de primer curso de grado de la Universidad Complutense de Madrid (en adelante, UCM), sobre los niveles de estrés percibido y fisiológico, bienestar recordado (Hervás & Vázquez, 2013) y habilidades sociales.

Para alcanzar dicho objetivo se propusieron dos objetivos específicos los cuales guiaron el desarrollo de la tesis doctoral:

1. Diseñar y validar el programa Compludog de IAP para estudiantes de primer año de la UCM.
 - Validar la viabilidad y eficacia del programa Compludog como intervención para reducir los niveles de estrés percibido, y aumentar el bienestar recordado y las habilidades sociales.
 - Comprobar si existen diferencias en los resultados en función del área de estudio de los estudiantes participantes.

2. Aplicar y evaluar el programa Compludog de IAP para estudiantes de primer año de la UCM.
 - Evaluar los cambios pre-post en los niveles de estrés percibido, estrés fisiológico, bienestar recordado, y habilidades sociales de los estudiantes participantes.
 - Analizar los cambios en la medición de seguimiento en estrés percibido, estrés fisiológico, y bienestar recordado de los estudiantes participantes.
 - Observar y caracterizar las interacciones producidas durante las sesiones.
 - Analizar la valoración de los estudiantes sobre el programa Compludog.
 - Proponer implicaciones educativas para la aplicación de programas de IAP en universidades nacionales.

6.3. HIPÓTESIS

Nuestra pregunta de investigación, junto a los objetivos que se pretendían alcanzar, dieron lugar a la formulación de las siguientes hipótesis:

H₁: El programa de IAP produce diferencias significativas en los niveles de estrés percibido y fisiológico, bienestar recordado, y habilidades sociales de los estudiantes de primer curso de grado de la UCM.

- H_{1.1}: La implementación del programa de IAP reduce significativamente el estrés fisiológico de los estudiantes participantes de primer curso de grado de la UCM.
- H_{1.2}: La implementación del programa de IAP reduce significativamente el estrés percibido de los estudiantes participantes de primer curso de grado de la UCM.
- H_{1.3}: La implementación del programa de IAP aumenta significativamente el bienestar recordado de los estudiantes participantes de primer curso de grado de la UCM.
- H_{1.4}: La implementación del programa de IAP aumenta significativamente las habilidades sociales de los estudiantes participantes de primer curso de grado de la UCM.

H₂: Hay diferencias significativas en los resultados de los estudiantes de primer curso de grado de la UCM que participan en el programa de IAP en función de sus características sociodemográficas.

6.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

Basándonos en el informe elaborado por el Observatorio del estudiante UCM (2019), se extrajeron los siguientes datos sobre estudiantes de primer año de grado: “el total de estudiantes...en el curso 2017-18 es de 11563 estudiantes” (p.5), “un 62% de los estudiantes de nuevo ingreso en grado son mujeres, frente a un 38% de hombres” (p.7), y en algunos estudios como Educación “las mujeres suponen más del 80% de los nuevos estudiantes” (p.8); el 92% de estudiantes tienen la nacionalidad española y un 96% tiene edades comprendidas entre los 17 y 26 años; casi el 85% de los estudiantes de primer año de grado no trabaja.

Los criterios de inclusión y exclusión para la muestra de estudiantes fueron los siguientes:

- Estudiantes, matriculadas y matriculados, de primer año de grado en la UCM, ya que, como pone en evidencia la investigación, son aquellas y aquellos estudiantes con los índices de estrés más altos (García-Ros et al., 2012; Misra & McKean, 2000).
- Tener cumplida la mayoría de edad (18 años) en el momento de comienzo del programa, para poder realizar todas las actividades sin necesidad de una autorización externa, y no haber superado los 25 años, puesto que se considera que por debajo de esa edad se cuenta comúnmente con apoyos sociofamiliares y se mantiene una responsabilidad personal moderada (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020).
- No podrían participar en el programa los estudiantes que cumpliesen alguno de los límites establecidos por Zurita y Carrillo (2010): personas con miedo a los animales, personas con posibilidad de reacción alérgica o zoonótica, personas con riesgo de provocar un daño al animal y/u otros, personas posesivas y/o con expectativas poco realistas, personas en las cuales el animal se convierta en una fuente de competencia y rivalidad.
- No podrían participar en el programa los estudiantes con algún tipo de alergia o reacción a los textiles, puesto que las muestras de saliva para medir el estrés fisiológico a través del cortisol serán recogidas con rollos de algodón.

6.5. VARIABLES

6.5.1. *Variable Independiente*

La variable independiente de la investigación fue el programa de IAP Compludog, de tres sesiones, una por semana, de 45 minutos de duración cada una. “Es una variable experimental la cual operativizamos dicotomizándola en los sujetos que asisten a dicho programa, llamados también grupo experimental (GE), y los que no asisten al programa o grupo control (GC)” (Moraleda, 2015, p.284).

6.5.2. *Variables Dependientes*

Fueron cuatro las variables dependientes en nuestro estudio: estrés (percibido y fisiológico), bienestar recordado, y habilidades sociales.

Estrés percibido: variable cualitativa que se transforma a cuantitativa de escala. Se entiende como “la relación entre la persona y su entorno, y en la apreciación por parte de la persona de que su entorno le exige demasiado o sobrepasa sus recursos y es perjudicial para su bienestar” (Fernández, 2009, p.28). Esto depende tanto del propio factor estresante como de la capacidad de la persona para afrontarlo (Cockerham, 2001; Lazarus & Folkam, 1984).

Estrés fisiológico (cortisol salival): variable cuantitativa ordinal. “En la actualidad, la valoración del estrés se efectúa mediante la medición del cortisol” (Aguilar et al., 2014, p.961) puesto que es “la forma más objetiva” (Rosas et al., 2014, p.103). Es decir, “las personas que perciben estar relajadas muestran niveles de cortisol bajo, mientras las personas que sienten estrés tienen valores de cortisol alto” (Rosas et al., 2014, p.105).

Como mencionan Aguilar et al. (2014):

Numerosos estudios han comprobado que la evaluación psicológica a través de pruebas subjetivas (test psicológicos), tienen una relación directa con las pruebas fisiológicas mediante los niveles de cortisol salival. Se puede decir que la fórmula ideal para evaluar el estrés es unificar las dos pruebas, las psicológicas y las fisiológicas (p.966).

Bienestar recordado: variable cualitativa que se transforma a cuantitativa de escala. Se basa en la memoria y el juicio de las personas sobre sus propias vidas (Hervás & Vázquez, 2013). En él se incluyen los componentes tradiciones del bienestar: hedónico, eudaimónico y social. Se refiere de manera más específica al bienestar relacionado con las emociones y sentimientos, teniendo en cuenta su recuperación e integración (Kahneman & Riis, 2005) en un corto plazo de tiempo.

Habilidades sociales: variable cualitativa que se transforma a cuantitativa de escala. Se definen como un conjunto de habilidades imprescindibles para mantener relaciones satisfactorias con otras personas (Caballo, 2002).

6.5.3. Variables Sociodemográficas

Edad: variable cuantitativa discreta. Se define como el tiempo que ha vivido una persona al día de realizar el estudio, el número de años que ha cumplido.

Género: variable cualitativa nominal. Se entiende como una variable psicosocial (Aparisi, 2015), en la cual “la realidad integral del ser humano supera la biología, en el sentido de que, en la conformación y desarrollo de la identidad sexual, poseen, asimismo mucha importancia la educación, la cultura y la libertad” (Ravetllat, 2018, pp.403-404). Dicha variable separa a los sujetos en las siguientes categorías: masculino (M), femenino (F), no binario (NB), y otros (OG).

Nacionalidad: variable cualitativa nominal. Dicha variable separa a los sujetos en las siguientes categorías: española (ES), y otra (ON).

Grado universitario: variable cualitativa nominal. Dicha variable separa a los sujetos en las siguientes categorías: Sociología (GS), Química (GQ), Enfermería (GE), Pedagogía (GP), Educación Infantil (GI), Educación Primaria (GP), y Educación Social (GES).

Turno de asistencia a clase: variable cualitativa nominal. Dicha variable separa a los sujetos en las siguientes categorías: turno de mañana (TM), y turno de tarde (TT).

Becas y/o ayudas al estudio: variable cualitativa nominal. Dicha variable separa a los sujetos en las siguientes categorías: si tienen beca y/o ayuda al estudio (SB), o no tienen beca ni ayuda al estudio (NB).

Trabajo durante el curso: variable cualitativa nominal. Dicha variable separa a los sujetos en las siguientes categorías: trabajan durante el curso académico (ST), no trabajan durante el curso académico (NT).

Enfermedad y/o discapacidad: variable cualitativa nominal. Dicha variable separa a los sujetos en las siguientes categorías: tienen el diagnóstico de alguna enfermedad y/o discapacidad (SED), o no tienen diagnóstico de alguna enfermedad y/o discapacidad (NED).

Relación previa con animales: variable cualitativa nominal. Dicha variable separa a los sujetos en las siguientes categorías: si, actualmente convive con un perro (SCP); si, anteriormente ha convivido con perros (ACP); no, convive con otros animales (SCA); no, nunca ha convivido con animales (NCA).

6.6. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la validación y evaluación del programa se utilizaron los instrumentos que se consideraron más idóneos para medir las variables de estudio. Algunas de las técnicas de recolección de datos e instrumentos que se aplicaron (Tabla 8) en la segunda parte del estudio (evaluación del programa) no fueron utilizados en la primera (validación del programa). Dichos instrumentos fueron seleccionados en función de la edad de aplicación, por sus cualidades psicométricas, y por su aplicación sencilla y rápida. Se consideró conveniente utilizar sus valores generales y no sus diversas dimensiones para atender al objetivo principal de la investigación y porque respondían bien a las hipótesis del estudio.

Tabla 8

Resumen de los instrumentos y técnicas utilizados

	Validación del Programa	Evaluación del programa
Técnicas e Instrumentos	Ficha Individual	Ficha Individual
	Cuestionario de Estrés Percibido (CEP)	Cuestionario de Estrés Percibido (CEP)
	Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO)	Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO)
	Índice de Felicidad Permberton (PHI)	Índice de Felicidad Permberton (PHI)
		Tubo de Eppendorf (cortisol)
		Observación participante
		Entrevista estructurada

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se exponen las características básicas de los instrumentos de medida:

6.6.1. Ficha Individual

Instrumento de elaboración propia que recogió todos los datos sociodemográficos necesarios para la investigación: la edad, el género, la nacionalidad, el grado universitario de estudio, el turno de asistencia a clase, si tienen beca y/o ayuda al estudio, si trabajan durante el curso académico, si tienen diagnóstico de alguna enfermedad y/o discapacidad, y su relación previa con animales (Anexo I validación 2017/2018; Anexo XVI evaluación 2018/2019).

6.6.2. Cuestionario de Estrés Percibido (CEP)

El Cuestionario de Estrés Percibido (CEP) es un instrumento de evaluación desarrollado por Sanz-Carrillo, García-Campayo, Rubio, Santed y Montoro (2002), que valida en una muestra de estudiantes universitarios españoles la *Perceived Stress Scale* (PSQ) de Levenstein et al. (1993). Tiene como objetivo medir cuantitativamente el estrés percibido individual. El cuestionario (Anexo II) se compone de 30 ítems que se valoran en una escala Likert de cuatro valores donde 1 = casi nunca, 2 = a veces, 3 = a menudo, 4 = casi siempre; y, además, incluye columnas de puntuación general (izquierda, último año) y reciente (derecha, último mes). El cuestionario ofrece buenas propiedades psicométricas, con una fiabilidad medida a través de alpha de Cronbach de $\alpha=.9$ para la puntuación en general, y de $\alpha=.87$ para la puntuación reciente. El CEP se compone de seis factores: tensión, irritabilidad y fatiga (F1); aceptación social de conflictos (F2); energía y diversión (F3); sobrecarga (F4); satisfacción por autorrealización (F5); miedo y ansiedad (F6).

El cuestionario se puntúa en función del índice PSQ ($PSQ = \text{puntuación bruta} - 30/90$), el cual tiene una media de 0.37 ($dt=.15$) en la puntuación reciente de la población general (Levenstein et al., 1993) y de 0.36 ($dt=.1$) en población sana de entre 18 y 24 años (Sanz-Carrillo et al., 2002). Tanto en la puntuación bruta como en la del índice, a mayor puntuación, mayor nivel de estrés percibido.

En el análisis cuantitativo sólo se utilizó la información relativa a la puntuación reciente debido a que cambia de mes en mes, mientras que la puntuación general abarca un año entero y por lo tanto se puede ver influenciada por múltiples variables (Levenstein et al., 1993); obviando los factores que lo componen puesto que no formaban parte de las hipótesis de investigación. Para el análisis cualitativo de la evaluación del programa Compludog se tuvieron en cuenta algunos de los ítems que lo componen como marcadores específicos de observación.

6.6.3. Tubo de Eppendorf (estrés fisiológico)

Las muestras de saliva, recogidas siempre en el aula a la misma hora del día (15:00h) para controlar el ciclo diurno del cortisol, se recolectaron a través de la cánula hasta alcanzar el volumen suficiente en el medio que suministra el laboratorio que presta los servicios según las indicaciones (Anexo III). “Debidamente etiquetadas las muestras se transportaron, conservándolas en refrigeración entre 6° y 8° C, al laboratorio donde se

fueron almacenando en ultracongelación a -80°C hasta completar el trabajo de campo” (Martín-Morales, 2012, p.41). Los resultados, analizados por el grupo de investigación Psicofarmacología, Genética y Prevención de la Adicción de la UCM, se manejaron en valores de nanogramos por mililitro (ng/ml).

6.6.4. Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO)

El Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO) es un instrumento de evaluación desarrollado por Caballo y Salazar (2017) que tiene como principal objetivo evaluar las dimensiones que comprenden las habilidades sociales. El cuestionario (Anexo IV) cuenta con 40 ítems que se valoran en una escala Likert de cinco valores donde 1= muy poco característico de mí, 2= poco característico de mí, 3= moderadamente característico de mí, 4 = bastante característico de mí, 5= muy característico de mí.

Con una fiabilidad de $\alpha=.88$, el cuestionario cuenta con buenas propiedades psicométricas. “No hay ningún ítem formulado en negativo, de forma que la puntuación se obtiene al sumar directamente los ítems y a mayor puntuación mayor habilidad social” (Caballo, Salazar y el Equipo de Investigación CISO-A España, 2017). En su validación el cuestionario obtuvo una media de 133.30 ($dt=17.26$). Se compone de 10 factores: interactuar con desconocidos (F1), expresar sentimientos positivos (F2), afrontar las críticas (F3), interactuar con personas que me atraen (F4), mantener la calma en situaciones embarazosas (F5), hablar en público/interactuar con superiores (F6), afrontar situaciones de hacer el ridículo (F7), defender los propios derechos (F8), pedir disculpas (F9), rechazar peticiones (F10).

Para su análisis e interpretación cuantitativa nos basamos en la puntuación total, obviando los factores que lo componen puesto que no formaban parte de las hipótesis de investigación. Para el análisis cualitativo de la evaluación del programa Compludog se tuvieron en cuenta algunos de los ítems y/o factores que lo componen como marcadores específicos de observación.

6.6.5. Índice de Felicidad Permberton (PHI)

El Índice de Felicidad Permberton (PHI) es un instrumento de evaluación desarrollado por Hervás y Vázquez (2013) que tiene como objetivo medir cuantitativamente el

bienestar individual. El índice (Anexo V) cuenta con 11 ítems que deben ser valorados a través de una escala tipo Likert de 10 valores, donde 0 significa totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo. Dicho instrumento permite evaluar diferentes dimensiones relacionadas con el bienestar. Los ítems 1 y 2 evalúan bienestar general, del 3 al 8 bienestar psicológico, 9 y 10 bienestar subjetivo, y el 11 bienestar social. La puntuación total se consigue sumando todos los ítems, excepto el 10 que tiene puntuación inversa. Puntuaciones más elevadas indican mayor nivel de bienestar recordado. La fiabilidad de esta escala es bastante alta con un $\alpha=.89$.

Para su análisis e interpretación cuantitativa nos basamos en la puntuación total, obviando las subescalas que lo componen puesto que no formaban parte de las hipótesis de investigación. Además, no se utilizó en el presente estudio la medición sobre bienestar experimentado debido a que los resultados podrían estar sesgados debido a eventos no representativos del día anterior (Hervás & Vázquez, 2013, p.9).

6.6.6. Observación participante

Schensul et al. (1999), definieron la observación participante como “el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador” (p.91). En ella “el investigador se involucra dentro de los procesos de quienes observa, y éste es plenamente aceptado, por lo tanto, se estima que lo observado no se ve afectado por la acción del observador” (Campos & Martínez, 2012, p.53).

En nuestra investigación, el análisis de la observación fue en diferido y se llevó a cabo mediante la revisión de vídeos y grabaciones de voz realizadas durante las sesiones del programa. La propia investigadora del estudio ha formado parte de la intervención como experta y técnico en IAP, cumpliendo con una función de observadora y evaluadora en la validación y evaluación del programa Compludog. Se observaron las interacciones producidas en dos vías: entre estudiantes, es decir, conductas de interacción, definidas como “aquellas respuestas del participante dirigidas específicamente a otro participante” (Pedrosa et al., 2013, p.299); y de estudiantes con perros de intervención. De esta manera, pudimos categorizar y cuantificar las interacciones producidas durante las sesiones para complementar cualitativamente la información obtenida con el Cuestionario de Estrés Percibido (CEP) y el Cuestionario de Habilidades Sociales

(CHASO). El Índice de Felicidad Permberton (PHI) no se utilizó debido a que sus ítems expresaban estados internos y por lo tanto no se podían observar.

6.6.7. Entrevista Estructurada

La entrevista estructurada es una técnica de elaboración propia que recogió las opiniones de los estudiantes sobre los efectos del programa (Ver Anexo VI). En la misma “las preguntas se elaboran con anticipación y se plantean a las personas participantes” (Vargas, 2012, pp.125-126). Con las entrevistas, se pretendió complementar la información obtenida a través de los instrumentos de medida (estrés percibido, y habilidades sociales), y confirmar la percepción e influencia sobre las diversas áreas relacionadas con la participación en el mismo.

6.7. ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar los datos cuantitativos se utilizó el software estadístico SPSS versión 25 para Windows. Se asumió siempre un valor de significación estadística de $p < .05$ con un intervalo de confianza mayor del 95%. Los datos cualitativos de la evaluación del programa se analizaron empleando el programa informático ATLAS/ti versión 8 para Windows.

En la validación del programa, se realizaron análisis descriptivos de la muestra y se comprobaron los supuestos paramétricos. Para analizar las diferencias pretest-postest se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas, y el tamaño del efecto se calculó a través de la d de Cohen. Para analizar las posibles diferencias en los resultados en función de las variables sociodemográficas se utilizó la prueba t .

En la evaluación del programa, se realizaron análisis descriptivos de la muestra, se calculó la fiabilidad de cada instrumento de medida, y se comprobaron los supuestos paramétricos. Para analizar las diferencias pretest-postest y pretest-seguimiento se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas, y el tamaño del efecto se calculó a través de la d de Cohen. Para analizar las posibles diferencias en los resultados del grupo experimental en función de las variables sociodemográficas se realizó un ANCOVA. La estrategia utilizada para el análisis cualitativo fue la inducción analítica, codificando y categorizando la información. Se calculó el Índice de Kappa para cada vuelta, se realizó un análisis de los códigos y un análisis de co-ocurrencias entre códigos. Al concluir los análisis tanto cuantitativos como cualitativos, se procedió a realizar una triangulación metodológica de los resultados.

CAPÍTULO VII. DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL PROGRAMA

7.1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Teniendo como referencia el metanálisis de Regehr et al. (2013), se diseñó un programa de IAP de tres sesiones de una hora cada una, distribuidas a lo largo de tres semanas consecutivas (Kronholz et al., 2015) entre los meses noviembre y diciembre del curso 2017/2018 (Tabla 9). Los mismos horarios, días de la semana y espacios se mantuvieron durante la intervención.

El programa fue denominado Compludog por el juego de palabras entre la universidad y el animal: Complutense y perro (*dog* en inglés).

En el programa fue dirigido por la autora del presente estudio, experta-técnico en IAP, que actuó como coordinadora, desarrollando y evaluando las sesiones, junto a su perro de intervención Skot (macho mestizo de braco alemán, grande, color chocolate, y de personalidad tranquila y cariñosa). Ambas partes contaban con tres años de experiencia en IAP en diferentes entornos (residencias de mayores, colegios, aulas TEA, etc.).

Tabla 9*Diseño de las sesiones del programa de IAP para su validación*

Sesión 1
Espacio: aula sin sillas
Duración: 60 minutos
Equipo: experta en IAP y perro de intervención (Skot)
Recursos: premios, agua, bebedero y mantas
Objetivo de investigación: <ul style="list-style-type: none">• Aumentar el bienestar recordado, reducir el estrés y mejorar las habilidades sociales
Objetivo de la sesión: <ul style="list-style-type: none">• Presentar y establecer un ambiente seguro y de confianza• Fomentar la cohesión grupal y promover la creación de vínculos• Favorecer la interacción social
Desarrollo <ul style="list-style-type: none">• Saludo:<p>Se pedirá a los participantes que se sienten en semicírculo con espacio libre para la circulación entre ellos. La profesional de IAA y el perro de terapia se colocarán frente a ellos. En primer lugar se hará una presentación del perro de terapia y de la profesional, contando nombres, formación y experiencia de ambos. Además, se explicará el programa y qué se va a hacer en cada sesión.</p>• Actividades:<p>La primera actividad consistirá en una presentación por parte de los participantes. Voluntariamente, los participantes llamarán al perro, el cual será guiado por la profesional para tumbarse al lado de dicha persona, y se presentarán contando su nombre, qué estudian, y el motivo de haberse inscrito al programa. Esperaremos a que todos los participantes se hayan presentado para continuar.</p><p>La segunda actividad será de trabajo con el animal. Basados en las estrategias de intervención del humor y el apoyo entre iguales, se pedirá a los participantes que se repartan por el aula dejando el máximo espacio entre unos y otros. La actividad consistirá en que un participante debe llamar al perro, premiarlo a su llegada, y, mientras lo acaricia, decir algo que le guste hacer. En ese momento todos los participantes a los que les guste lo mismo deben ir a abrazar a dicho participante para después volver a su sitio. El participante que estaba con el perro de terapia, debe decir el nombre de otro compañero, que deberá repetir la acción: llamar al perro, premiarlo, decir algo que le guste hacer, etc. Así, hasta que todos los participantes hayan hablado por lo menos una vez.</p><p>La tercera y última actividad de la sesión consistirá en una interacción libre con el perro. Se dejará a los participantes, bajo supervisión de la profesional, que se coloquen cómo y dónde quieran, y que interaccionen tanto con el perro como entre ellos. Para cerrar, se les preguntará sobre si tienen alguna pregunta, duda o sugerencia acerca del programa y las sesiones.</p>• Despedida:<p>Al ser la primera sesión, cada participante decidirá de qué forma va a querer despedirse cada día: sin contacto y sólo verbalmente, pidiendo alguna habilidad al perro (pata, sienta,...), chocando la mano a la profesional, etc.</p>

Sesión 2

Espacio: aula sin sillas

Duración: 60 minutos

Equipo: experta en IAP y perro de intervención (Skot)

Recursos: ordenador con internet, proyector, clickers, premios, agua, bebedero y mantas

Objetivo de investigación:

- Aumentar el bienestar recordado, reducir el estrés y mejorar las habilidades sociales

Objetivo de la sesión

- Adquirir conocimientos de comunicación y educación canina
- Desarrollar habilidades de comunicación verbal y no verbal
- Incrementar la comunicación y/o intención comunicativa

Desarrollo

- Saludo:

La profesional junto al perro, irán saludando a los participantes individualmente a medida que vayan entrando al aula. Una vez estén todos, se hará un saludo general para dar comienzo a la actividad.

- Actividades:

La primera actividad consistirá en una explicación de las señales de calma en los perros. Se preguntará a los participantes cuáles conocen, qué creen que significan y si las utilizan. Después se hará una breve exposición sobre estas basados en el libro de Rugaas (2005) y apoyados en las viñetas de Chin (2011). Preguntaremos si han visto alguna en el perro de terapia. Para cerrar esta actividad, pondremos dos vídeos sobre estas: uno explicativo y otro en el que se ignoren las mismas, comentando las consecuencias de esto último.

La segunda actividad consistirá en una explicación sobre el clicker, exponiendo qué es, para qué sirve, cómo y cuándo usarlo. Basados en las estrategias de intervención del humor y el role-playing, se realizará una dinámica con el clicker. Un participante saldrá del aula y el resto decidirán qué acción debe llevar a cabo (ej.: tocar la pizarra o ponerse de pie sobre la mesa). El resto le guiarán a través del clicker para su consecución como si estuvieran entrenando a un perro. Una vez conseguido, otro participante deberá salir del aula para hacer el mismo proceso. Esta vez, quien antes hacía de perro, ahora hará de guía. Dependiendo del tiempo de ejecución, saldrán un número limitado de participantes.

La tercera y última actividad, basada en la expresión de emociones a través de la comunicación no verbal, será un debate/conversatorio con los participantes sobre qué gestos o palabras usan las personas como señales, tanto positivas como negativas: sonreír, cruzarse de brazos, mirar en otra dirección, etc. Los participantes tendrán que hacer muestra de esas expresiones con su propio cuerpo mientras hay una interacción libre con el perro.

- Despedida:

Haremos un pequeño resumen de lo trabajado en la sesión, preguntaremos si alguien tiene dudas o sugerencia, y, uno a uno, los participantes se despedirán de la forma elegida antes de abandonar el aula.

Sesión 3

Espacio: aula sin sillas

Duración: 60 minutos

Equipo: experta en IAP y perro de intervención (Skot)

Recursos: libro, cámara de fotos, clickers, premios, agua, bebedero y mantas

Objetivo de investigación:

- Aumentar el bienestar recordado, reducir el estrés y mejorar las habilidades sociales

Objetivo de la sesión

- Afianzar las competencias y actitudes adquiridas
- Favorecer la confianza y seguridad en sí mismos y los demás
- Crear un ambiente de relajación y disminuir la percepción del estrés

Desarrollo

- Saludo:

La profesional junto al perro, irán saludando a los participantes individualmente a medida que vayan entrando al aula. Una vez estén todos, se hará un saludo general para dar comienzo a la actividad.

- Actividades:

La primera actividad consistirá en un recordatorio de la última sesión. Individualmente, los participantes tendrán que pedir al perro que realice una habilidad y utilizar el clicker en el momento exacto en que este la ejecute. Después, harán un ejercicio grupal basado en la estrategia de intervención del humor. Colocados en fila india, unos detrás de otros y lo más cerca posible, deberán abrir las piernas hasta formar un túnel entre todos. Uno de los participantes guiará al perro para que pase entre las piernas de los demás. Todos los participantes serán guías al menos una vez.

La segunda actividad, basada en las técnicas de relajación, será la lectura del libro "A los perros buenos no les pasan cosas malas" de la autora Elvira Sastre. Los participantes, tumbados en las mantas alrededor del perro, escucharán a la profesional leer mientras acarician al animal.

La tercera y última actividad, basada en las estrategias de intervención del humor y la expresión de emociones, será una sesión fotográfica con el perro. Se dará a elegir a los participantes si son fotografías individuales o colectivas, el posicionamiento del perro, la expresión de alguna emoción, etc.

- Despedida:

Haremos un pequeño resumen del programa, preguntaremos si alguien tiene dudas o sugerencias, y, uno a uno, los participantes se despedirán de la forma elegida antes de abandonar el aula.

Fuente: elaboración propia.

7.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Con el objetivo de validar el programa Compludog de IAP en el ámbito universitario, se utilizó un diseño de investigación preexperimental de estudio piloto que, como define Salas (2013), “constituye una valiosa herramienta en el desarrollo de investigaciones experimentales verdaderas o puras y sirven como estudio previo que se desarrolla con idea de explorar una idea nueva u original que ha de constituirse en una hipótesis posteriormente” (pp.137-138). Según Bisquerra (2009), desarrollar un estudio piloto permite valorar la viabilidad de su puesta en práctica y los elementos definitivos del programa.

Así, se realizó un ensayo controlado con muestreo no probabilístico por cuotas, que “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos” (Otzen & Manterola, 2017, p.230). Estuvo compuesto por cuatro grupos experimentales participantes, con medidas de comparación pre y post intervención y sin grupo control (Manterola & Otzen, 2015, p.383).

7.3. CONTEXTO

El lugar elegido para realizar el programa fue la UCM, ya que se contó con apoyo institucional y la colaboración de miembros de la comunidad universitaria.

La Universidad Complutense de Madrid (UCM), tradicionalmente denominada Universidad de Madrid y conocida de forma oficiosa como «la Complutense», por su relación histórica con la Universidad de Alcalá, o «la Docta», por haber sido la única universidad española autorizada a otorgar el título de doctor desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX, es la universidad pública más antigua de Madrid, considerada una de las universidades más prestigiosas de España y del mundo hispanohablante. Además, es actualmente la 3ª universidad de enseñanza presencial más grande de Europa (Universidad Complutense de Madrid, s.f.).

Dentro de la misma, el programa se desarrolló en cuatro de sus facultades teniendo en cuenta que, al menos, hubiera una por cada área de conocimiento, y que el equipo decanal tuviera interés en participar.

- Facultad de Ciencias Políticas y Sociología: ubicada en el Campus de Somosaguas imparte clases a un total de 3096 estudiantes de grado, de los/as cuales 792 son de primer año (Departamento de Estudios e Imagen Corporativa UCM, 2018).
- Facultades de Ciencias Químicas: ubicada en el Campus Campus de la Moncloa imparte clases a un total de 1719 estudiantes de grado, de los/as cuales 412 son de primer año (Departamento de Estudios e Imagen Corporativa UCM, 2018).
- Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado: ubicada en el Campus de la Moncloa imparte clases a un total de 3752 estudiantes de grado, de los/as cuales 859 son de primer año (Departamento de Estudios e Imagen Corporativa UCM, 2018).
- Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología: ubicada en el Campus de la Moncloa imparte clases a un total de 1670 estudiantes de grado, de los/as cuales 420 son de primer año (Departamento de Estudios e Imagen Corporativa UCM, 2018).

7.4. PROCEDIMIENTO

Primero, se solicitó permiso a los Equipos de Gobierno y Gerencia para el acceso con animales a las facultades participantes y reservas de las aulas.

Una vez autorizado por la administración, y un mes antes del comienzo del programa, se realizaron visitas a las facultades para informar a los estudiantes sobre la posibilidad de participar. El estudio se presentó directamente en las clases de primer año de las facultades seleccionadas y los participantes se seleccionaron al azar entre las personas interesadas para acceder al programa.

Una semana antes del inicio del programa, se asignó un número de identificación anónimo a cada participante y firmaron el formulario de consentimiento informado (Anexo VII). También completaron todos los instrumentos como medida pretest (CEP; CHASO, y PHI).

Durante tres semanas consecutivas, el programa se llevó a cabo en las diferentes facultades.

La prueba posterior o postest se realizó una semana después de finalizar la última sesión de intervención por parte la coordinadora del programa en la misma sala donde se realizaron las sesiones, en donde se aplicaron los mismos instrumentos que en el pretest.

La experta y técnico en IAP observó las señales de calma y estrés del perro (Rugaas, 2005), como bostezar, lamer, congelarse, caminar lentamente, etc. (Figura 6), antes, durante y después de cada sesión, y no encontró evidencia de ninguna molestia o estrés.

Figura 6

Lenguaje canino



Fuente: Chin (2011).

7.5. MUESTRA

En el estudio piloto se utilizó un muestreo no probabilístico por cuotas entre la población compuesta por estudiantes de primer año de la UCM de los grados de Pedagogía, Química, Enfermería, o Sociología que se ofrecieron voluntariamente para participar en el programa. El programa fue presentado a 210 estudiantes de primer año de las titulaciones anteriormente mencionadas, de entre los cuales 148 (70.47%) se inscribieron. La distribución de la muestra consistió en un número igual de estudiantes de cada una de las cuatro facultades. De los 148 estudiantes inscritos, se seleccionaron aleatoriamente 16 de cada facultad para participar, teniendo un total de 64 estudiantes. Se crearon dos grupos de intervención para cada facultad con el objetivo de tener un máximo de ocho estudiantes interactuando con el perro a la vez. Sus edades oscilaron entre los 18 y los 24 años ($M=19.20$; $dt= 1.57$).

Todos los participantes proporcionaron un consentimiento informado por escrito antes de participar en este estudio. En el momento del estudio, ningún de estudiante cumplía con los límites establecidos por Zurita y Carrillo (2010), es decir, ninguno manifestó tener alergia y/o miedo a los perros.

7.6. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Para evaluar el programa piloto, antes y después de la intervención, las variables dependientes analizadas fueron: estrés percibido, bienestar recordado, y habilidades sociales. Por lo tanto, se seleccionaron los siguientes instrumentos definidos anteriormente:

- Ficha Individual (elaboración propia) (Anexo I).
- Cuestionario de Estrés Percibido (Sanz-Carrillo et al., 2002) (Anexo II).
- Cuestionario de Habilidades Sociales (Caballo & Salazar., 2017. Anexo IV).
- Índice de Felicidad Permberton (Hervás & Vázquez, 2013. Anexo V).

7.7. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos cuantitativos recopilados del estudio se analizaron utilizando el software SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) 25.0 para Windows. Se asumió siempre un valor de significación estadística de $p < .05$ con un intervalo de confianza mayor del 95%.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo para describir la muestra participante en el estudio. A continuación, se comprobó la homogeneidad de las varianzas entre los grupos a través de la prueba de Levene y se analizó la normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, resultando que cumplían los supuestos paramétricos. Al mismo tiempo, se realizó un ANOVA para comprobar si había diferencias iniciales en los grupos en función del grado de estudio.

Con el objetivo de evaluar la viabilidad del programa se analizaron las diferencias entre el pretest-postest con la prueba t de Student para muestras relacionadas, y el tamaño del efecto a través de la d de Cohen. Para calcular el tamaño del efecto en un estudio sin grupo control se calcula la diferencia entre las medias del pretest y el postest para dividir las entre la desviación típica de la diferencia. La interpretación de los resultados seguirá la propuesta de Cohen (1988) ampliada por Sawilowsy (2009) en donde $d = .01$ es un tamaño del efecto muy pequeño, $d = .2$ pequeño, $d = .5$ medio, $d = .8$ grande, $d = 1.2$ muy grande, y $d = 2$ enorme. Si la variable dependiente aumenta la puntuación, se espera un valor negativo, mientras que, si disminuye la puntuación, se espera un valor positivo.

Por último, de forma exploratoria se analizaron las diferencias en los resultados entre las variables sociodemográficas medidas a través de la prueba t .

7.8. RESULTADOS

7.8.1. Descripción de la muestra

Antes de comenzar los análisis, se realizó una descripción de la muestra en torno a las variables sociodemográficas (Tabla 10).

La edad media fue de 19.20 años ($R=25-18$; $dt=1.575$), siendo las personas con 18 años las que constituyen el principal grupo de edad (43.8%). La mayoría de los estudiantes tenían nacionalidad española (85.9%), y una gran mayoría se identificaron dentro del género femenino (89.1%). Las otras variables medidas al inicio del programa proporcionaron información acerca de otros relacionados con los estudiantes, como que poco más de la mitad asistían a clase en el turno de tarde (53.1%), más de la mitad tenían beca y/o ayuda al estudio (59.4%), la mayoría no trabajaban durante el curso (79.7%) ni tenían diagnóstico de enfermedad y/o discapacidad (87.5%), y la minoría no convivía actualmente con ningún animal (20.3%).

Tabla 10

Resultados descriptivos de las variables sociodemográficas en la validación del programa

		Porcentaje (%)
Género	Femenino	89.1
	Masculino	10.9
Nacionalidad	Española	85.9
	Otra	14.1
Grado universitario	Enfermería	25
	Sociología	25
	Química	25
	Pedagogía	25
Turno de clase	Mañana	46.9
	Tarde	53.1
Beca de estudio	Si	59.4
	No	40.6
Trabajo durante el curso	Si	20.3
	No	79.7
Enfermedad y/o discapacidad	Si	12.5
	No	87.5
Relación previa con animales	Si, actual	79.7
	No, nada	20.3

Fuente: elaboración propia.

7.8.2. Equivalencia entre grupos: homogeneidad de varianza

Los resultados de la prueba de Levene mostraron que el valor de p obtenido no era relevante, ya que era mayor que 0.05 y, en consecuencia, se asumió la homogeneidad de la varianza u homocedasticidad (Tabla 11). Además, un ANOVA reveló que la significación de todos los grupos era mayor que 0.05. Por lo tanto, no hubo diferencias en la medida pretest según el grado de estudio (Tabla 12).

Tabla 11

Homogeneidad de varianza en la validación del programa

	Estrés percibido (CEP)		Bienestar recordado (PHI)		Habilidades Sociales (CHASO)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
	Prueba de Levene	2.303	.365	.728	.147	1.078
Sig.	.086	.778	.539	.931	.365	.337

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12

Igualdad de variables en la validación del programa

	Estrés percibido (CEP)		Bienestar recordado (PHI)		Habilidades Sociales (CHASO)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
	F	.089	1.678	2.678	2.475	1.018
Sig.	.966	.181	.055	.070	.391	.062

Fuente: elaboración propia.

7.8.3. Prueba de normalidad

En todas las pruebas y en ambas medidas (pretest y postest), la significación fue mayor que 0.05. Por lo tanto, se puede afirmar que hubo bondad de ajuste de las distribuciones de probabilidad, pudiendo concluir que se ajustaron a la normalidad (Tabla 13), permitiendo realizar pruebas paramétricas para el contraste de hipótesis.

Tabla 13

Normalidad en la validación del programa

	Estrés percibido (CEP)		Bienestar recordado (PHI)		Habilidades Sociales (CHASO)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
	Asymptotic sig. (bilateral)	.954	.848	.454	.776	.861
Kolmogorov-Smirnov's Z	.515	.612	.857	.660	.965	.498

Fuente: elaboración propia.

7.8.4. Diferencias pre-test pos-test

En primer lugar, se realizó el análisis de los resultados descriptivos de la muestra en las medidas pretest y posttest. Como se puede observar (Tabla 14), el estrés percibido disminuyó mientras que aumentaron el bienestar recordado y las habilidades sociales.

Tabla 14

Descriptivos pretest-posttest en la validación del programa

	Media pretest (dt)	Media posttest (dt)
Estrés percibido (CEP)	66.69 (15.66)	46.23 (11.87)
Bienestar recordado (PHI)	73.77 (14.72)	83.16 (13.64)
Habilidades Sociales (CHASO)	126.02 (18.15)	135.63 (18.98)

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 15, los resultados de la prueba t muestran que hubo diferencias significativas ($p < .001$) entre los resultados de las pruebas previas y posteriores en relación con las variables de estrés percibido, bienestar recordado, y habilidades sociales.

Asimismo, las medidas obtenidas en la prueba d de Cohen indicaron que el estrés percibido ($d=1.33$) disminuyó significativamente con un gran tamaño de efecto, el bienestar recordado ($d=-1.21$) aumentó significativamente con un gran tamaño de efecto, y las habilidades sociales ($d=-.78$) aumentaron con un tamaño de efecto medio-grande (Tabla 15).

Tabla 15

t-test de estudiantes en la validación del programa

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bil.)	d Cohen
		Media	Desv. típ.	Error típ. media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
					Inf.	Sup.				
Estrés Percibido (CEP)	Pretest Posttest	20.45	15.34	1.91	16.62	24.28	10.66	63	<.001	1.33
Bienestar Recordado (PHI)	Pretest Posttest	-9.39	7.74	.96	-11.32	-7.45	-9.70	63	<.001	-1.21
Habilidades Sociales (CHASO)	Pretest Posttest	-9.60	12.29	1.35	-12.68	-6.53	-6.25	63	<.001	-.78

Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, parece que el programa diseñado fue eficaz mostrando una disminución significativa de los niveles de estrés percibido, y un aumento también significativo de los niveles de habilidades sociales y bienestar recordado.

7.8.5. Variables sociodemográficas y efectos de la intervención

Se aplicaron pruebas de diferencias de medias para las variables sociodemográficas con una muestra representativa. En todos los casos, se verificó si el valor t de la prueba era mayor que $\alpha=.05$ y, en consecuencia, se encontró que el grado de estudio, el turno de clase, y tener o no beca de estudio, no tiene un efecto significativo en los resultados de la intervención (Tabla 16). Las otras variables sociodemográficas no se contrastaron por el desequilibrio entre los grupos.

Tabla 16

Variables sociodemográficas y efectos de la intervención en la validación del programa

		Pretest			Posttest		
		Estrés Percibido (CEP)	Bienestar Recordado (PHI)	Habilidades Sociales (CHASO)	Estrés Percibido (CEP)	Bienestar Recordado (PHI)	Habilidades Sociales (CHASO)
Grado universitario	F Sig	.089 .966	2.678 .065	1.018 .391	1.678 .181	2.475 .070	3.968 .120
Turno de clase	F Sig	.179 .674	2.076 .155	.766 .385	3.094 .084	1.752 .190	.369 .546
Beca y/o ayuda	F Sig	5.890 .185	4.885 .313	5.207 .267	1.854 .178	.4.096 .473	5.134 .274

Fuente: elaboración propia.

7.9. MEJORAS DEL PROGRAMA COMPLUDOG

Después del análisis, y en consonancia con los resultados de estudios anteriores (Barker et al., 2016; Binfet et al., 2016; Crossman et al., 2015), se observó una reducción en los niveles de estrés percibidos por los estudiantes y un aumento en su bienestar recordado y sus habilidades sociales. Por lo tanto, los resultados del estudio piloto validaron que el uso de tres sesiones de IAP puede ser suficiente para que se observen efectos positivos entre los estudiantes de primer año en la UCM.

Esta fue una intervención de bajo costo y los resultados sugieren que proporcionar acceso a perros de intervención durante tres sesiones puede mejorar el bienestar de los estudiantes. Además, se pudo constatar la impresión positiva de este tipo de programas por parte de los estudiantes y la universidad (Bell, 2013; Brown et al., 2016; Lannon & Harrison, 2015), ya que todas las facultades consultadas cooperaron y el 70.47% de los estudiantes (148 de 210) a los que se les presentó el programa deseaba participar.

Una de las principales limitaciones del estudio fue su diseño; aunque se compararon los resultados previos/posteriores a la intervención, no se utilizó ningún grupo de comparación o control. Este diseño es usado comúnmente para evaluar la efectividad de los programas cuando es difícil obtener una muestra aleatoria (Stewart-Brown et al., 2011). Otra limitación del presente estudio estuvo relacionada con la muestra, ya que fue pequeña y no representativa del total de estudiantes (30.47%), y hubo "una presencia desproporcionada de mujeres en comparación con los hombres en la muestra del estudio" (Dell et al., 2015, p.353). Sin embargo, dicha muestra era lo suficientemente grande para un estudio piloto. Además, el tamaño del grupo era pequeño (n=8), pero se consideró que grupos más grandes habrían impedido la interacción directa con el perro y, por lo tanto, los efectos del programa de IAP.

En conclusión, el programa puede considerarse una intervención valiosa, ya que con tres sesiones parece que puede mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Además, generó un conocimiento positivo de las IAP, y un sentimiento de identidad hacia la UCM al ser la primera universidad española en implementar un programa de este tipo.

Con los datos proporcionados por el estudio piloto (Capítulo VII. Diseño y validación del programa), el programa Compludog sufrió algunas modificaciones (Anexo IX). La primera decisión que se tomó fue realizar el mismo sólo en una facultad de la UCM, ya que no se encontraron diferencias significativas según el grado universitario de los

estudiantes. Esto nos permitió acceder más fácilmente a la muestra y tener un mayor control sobre la misma.

El número de animales y profesionales que participaron en el programa se amplió para mejorar la ratio y generar más interacciones entre animales y estudiantes. Los animales pasaron de uno a tres, siendo participes dos perros de terapia por cada sesión. Se escogieron perros de diferentes caracteres para que se ajustaran lo máximo posible a las distintas personalidades de los estudiantes y objetivos de la sesión. Una nueva profesional de las IAP se incorporó al programa para apoyar el desarrollo de las sesiones. Por todo ello, el número de estudiantes por sesión aumentó de ocho a doce.

El programa mantuvo la distribución y número de sesiones: tres sesiones en tres semanas consecutivas. Se incluyó una modificación respecto a la duración de las sesiones, pasando de tener una hora de duración a 45 minutos, debido a que se considera el tiempo óptimo para la medición de los efectos en estrés fisiológico (Barker, et al., 2005), y salvaguarda el bienestar de los animales participantes (Binfet, 2014). Gracias al estudio piloto pudimos apreciar que con dicha duración los horarios se ajustaban mejor a las preferencias de los estudiantes y además los perros de intervención tenían menor carga, por lo que el bienestar de ambas partes mejoraba.

Por otro lado, las dos primeras sesiones se mantuvieron también con la misma estructura, generando un cambio sólo en la tercera. En ella, se conservaron las actividades de repaso del conocimiento adquirido y la relajación, pero se eliminó la sesión fotográfica para incluir una actividad de apertura emocional, en la cual los estudiantes voluntariamente contaron una experiencia vital positiva o negativa. Esta modificación surgió porque se observó que de manera natural se producía la situación, y que, además, apoyaba la consecución del objetivo planteado para dicha sesión y para el programa.

Asimismo, se amplió el diseño, incorporando información cuantitativa y cualitativa. Para confirmar y apoyar los resultados en estrés percibido de los estudiantes, se incluyó una prueba de estrés fisiológico que aportase información objetiva sobre los efectos de la intervención (Polheber & Matchock, 2014). Las grabaciones de las sesiones y entrevistas a participantes a la finalización del programa generaron registros cualitativos centrados en las interacciones entre estudiantes-estudiantes y perros (González-Ramírez et al., 2016), para complementar la información obtenida y ayudar a interpretar con más profundidad los resultados percibidos por los estudiantes.

CAPÍTULO VIII. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA COMPLUDOG

8.1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El programa, adaptado a los resultados en el estudio piloto, consistió en tres sesiones de intervención de 45 minutos, distribuidas a lo largo de tres semanas consecutivas entre los meses de noviembre y diciembre del curso 2018/2019 (Tabla 17). Los mismos horarios, días de la semana y espacios se mantuvieron para los grupos de intervención.

En el programa fue dirigido por la autora del presente estudio, experta-técnico en IAP, que actuó como coordinadora, desarrollando y evaluando las sesiones, junto a una técnica en IAP que apoyó el desarrollo de las sesiones (Figura 7).

Figura 7

Fotografías de profesionales y animales del programa Compludog

Experta en IAP y Skot



Técnica en IAP, Pepo (izq.) y Lupi (drch.)



Fuente: elaboración propia.

Se trabajó con tres perros de intervención: Skot (macho mestizo de braco alemán, grande, color chocolate, y de personalidad tranquila y cariñosa), Lupi (hembra de galgo, mediana, color negro, de personalidad tímida y glotona), y Pepo (macho mestizo de labrador, grande, color amarillo, de personalidad extrovertida y confiada). Lupi y Pepo estuvieron en las dos primeras sesiones debido a que facilitaban la consecución de los objetivos, creando un ambiente seguro de intervención, pues cada estudiante se sentía asociado a la personalidad de alguno de los animales (tímidos o extrovertidos), y mostrando detalles sobre comunicación animal entre ellos al jugar. Skot junto a Lupi participaron en la tercera sesión, favoreciendo un ambiente emocional y relajado.

Todas las partes, profesionales y animales, contaban con más de dos años de experiencia en IAP en diversidad de entornos (residencias de mayores, colegios, aulas TEA, etc.).

Tabla 17*Diseño de las sesiones del programa de IAP Compludog*

Sesión 1
Espacio: aula sin sillas
Duración: 45 minutos
Equipo: experta en IAP, técnico en IAP y dos perros de intervención: Lupi y Pepo
Recursos: premios, agua, bebedero y mantas
Objetivo de investigación: <ul style="list-style-type: none">• Aumentar el bienestar recordado, reducir el estrés y mejorar las habilidades sociales
Objetivo de la sesión: <ul style="list-style-type: none">• Presentar y establecer un ambiente seguro y de confianza• Fomentar la cohesión grupal y promover la creación de vínculos• Favorecer la interacción social
Desarrollo <ul style="list-style-type: none">• Saludo:<p>Se pedirá a los participantes que se sienten en semicírculo con espacio libre para la circulación entre ellos. La profesional y técnico de IAA junto a los perros de terapia se coloran frente a ellos. En primer lugar se hará una presentación de los perros de terapia y de la profesional, contando nombres, formación y experiencia. Además, se explicará el programa, qué se va a hacer y qué perros participarán en cada sesión.</p>• Actividades:<p>La primera actividad consistirá en una presentación por parte de los participantes. Voluntariamente, los participantes llamarán a uno de los dos perros, el cual será guiado por la técnico para tumbarse al lado de dicha persona, y se presentarán contando su nombre, qué estudian, y el motivo de haberse inscrito al programa. Esperaremos a que todos los participantes se hayan presentado para continuar.</p><p>La segunda actividad será de trabajo con los animales. Basados en las estrategias de intervención del humor y el apoyo entre iguales, se pedirá a los participantes que se repartan por el aula dejando el máximo espacio entre unos y otros. La actividad consistirá en que un participante debe llamar a uno de los perros, premiarlo a su llegada, y, mientras lo acaricia, decir algo que le guste hacer. En ese momento todos los participantes a los que les guste lo mismo deben ir a abrazar a dicho participante para después volver a su sitio. El participante que estaba con el perro de terapia, debe decir el nombre de otro compañero, que deberá repetir la acción: llamar al perro, premiarlo, decir algo que le guste hacer, etc. Así, hasta que todos los participantes hayan hablado por lo menos una vez.</p><p>La tercera y última actividad de la sesión consistirá en una interacción libre con los perros. Se dejará a los participantes, bajo supervisión de las profesionales, que se coloquen cómo y dónde quieran, y que interaccionen tanto con los perros como entre ellos. Para cerrar, se les preguntará por qué eligen a un perro sobre otro, y si tienen alguna pregunta, duda o sugerencia acerca del programa y las sesiones.</p>• Despedida:<p>Al ser la primera sesión, cada participante decidirá de qué forma va a querer despedirse cada día: de profesionales y perros, sólo de un perro o de los dos, sin contacto y sólo verbalmente, pidiendo alguna habilidad al perro (pata, sienta,...), chocando la mano a las profesionales, etc.</p>

Sesión 2

Espacio: aula sin sillas

Duración: 45 minutos

Equipo: experta en IAP, técnico en IAP y dos perros de intervención: Lupi y Pepo

Recursos: ordenador con internet, proyector, clickers, premios, agua, bebedero y mantas

Objetivo de investigación:

- Aumentar el bienestar recordado, reducir el estrés y mejorar las habilidades sociales

Objetivo de la sesión

- Adquirir conocimientos de comunicación y educación canina
- Desarrollar habilidades de comunicación verbal y no verbal
- Incrementar la comunicación y/o intención comunicativa

Desarrollo

- Saludo:

Cada profesional junto a uno de los perros, irán saludando a los participantes individualmente a medida que vayan entrando al aula. Una vez estén todos, se hará un saludo general para dar comienzo a la actividad.

- Actividades:

La primera actividad consistirá en una explicación de las señales de calma en los perros. Se preguntará a los participantes cuáles conocen, qué creen que significan y si las utilizan. Después se hará una breve exposición sobre estas basados en el libro de Rugaas (2005) y apoyados en las viñetas de Chin (2011). Mientras dejamos que los perros jueguen libremente entre ellos, preguntaremos si ven alguna de estas señales. Para cerrar esta actividad, pondremos dos vídeos sobre estas: uno explicativo y otro en el que se ignoren las mismas, comentando las consecuencias de esto último.

La segunda actividad consistirá en una explicación sobre el clicker, exponiendo qué es, para qué sirve, cómo y cuándo usarlo. Basados en las estrategias de intervención del humor y el role-playing, se realizará una dinámica con el clicker. Un participante saldrá del aula y el resto decidirán qué acción debe llevar a cabo (ej.: tocar la pizarra o ponerse de pie sobre la mesa). El resto le guiarán a través del clicker para su consecución como si estuvieran entrenando a un perro. Una vez conseguido, otro participante deberá salir del aula para hacer el mismo proceso. Esta vez, quien antes hacía de perro, ahora hará de guía. Dependiendo del tiempo de ejecución, saldrán un número limitado de participantes.

La tercera y última actividad, basada en la expresión de emociones a través de la comunicación no verbal, será un debate/conversatorio con los participantes sobre qué gestos o palabras usan las personas como señales, tanto positivas como negativas: sonreír, cruzarse de brazos, mirar en otra dirección, etc. Los participantes tendrán que hacer muestra de esas expresiones con su propio cuerpo mientras acarician a uno de los perros.

- Despedida:

Haremos un pequeño resumen de lo trabajado en la sesión, preguntaremos si alguien tiene dudas o sugerencia, y, uno a uno, los participantes se despedirán de la forma elegida antes de abandonar el aula.

Sesión 3

Espacio: aula sin sillas

Duración: 45 minutos

Equipo: experta en IAP, técnico en IAP y dos perros de intervención: Lupi y Skot

Recursos: libro, clickers, premios, agua, bebedero y mantas

Objetivo de investigación:

- Aumentar el bienestar recordado, reducir el estrés y mejorar las habilidades sociales

Objetivo de la sesión

- Afianzar las competencias y actitudes adquiridas
- Crear un ambiente de relajación y disminuir la percepción del estrés

Desarrollo

- Saludo:

La profesional junto al perro, irán saludando a los participantes individualmente a medida que vayan entrando al aula. Una vez estén todos, se hará un saludo general para dar comienzo a la actividad.

- Actividades:

La primera actividad consistirá en un recordatorio de la última sesión. Individualmente, los participantes tendrán que pedir a la perra participante en las sesiones anteriores (Lupi) que realice una habilidad y utilizar el clicker en el momento exacto en que este la ejecute. Después, con el otro perro (Skot) harán un ejercicio grupal basado en la estrategia de intervención del humor. Colocados en fila india, unos detrás de otros y lo más cerca posible, deberán abrir las piernas hasta formar un túnel entre todos. Uno de los participantes guiará al perro para que pase entre las piernas de los demás. Todos los participantes serán guías al menos una vez.

La segunda actividad, basada en las técnicas de relajación, será la lectura del libro "A los perros buenos no les pasan cosas malas" de la autora Elvira Sastre. Los participantes, tumbados en las mantas alrededor de los dos perros, escucharán a la profesional leer mientras acarician a los animales.

La tercera y última actividad, basada en las estrategias de intervención de la expresión de emociones y el apoyo entre iguales será una dinámica de apertura emocional. Sentados en círculo, con espacio entre unos y otros, los participantes elegirán con qué perro prefieren abrirse emocionalmente. Tras eso, se les pedirá que, voluntariamente, cuenten lo mejor o lo peor que consideran que les ha sucedido en la vida. Cuando haya una persona voluntaria, una de las profesionales guiará al perro elegido por esta para que se siente/tumbe a su lado. Se permitirá la interacción libre entre participantes, fomentando la expresión de apoyo y comprensión.

- Despedida:

Haremos un pequeño resumen del programa, preguntaremos si alguien tiene dudas o sugerencias, y, uno a uno, los participantes se despedirán de la forma elegida antes de abandonar el aula.

Fuente: elaboración propia.

8.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se encuadró bajo un estudio de diseño cuasi-experimental, es decir, “experimentos de asignación aleatoria en todos los aspectos, excepto en que no se puede presumir que los diversos grupos de tratamiento sean inicialmente equivalentes dentro de los límites del error muestral” (Cook & Campbell, 1986, p. 142). Se trató de un ensayo controlado de muestra incidental, compuesto por un grupo experimental y un grupo control de lista de espera, con medidas pretest-postest (Keselman et al., 2001).

Se aplicó además una extensión del diseño, en la cual se realizó una segunda medición postest (Justo, 2010b; Sarrionandia & Garaigordobil, 2017), definida como *follow-up* o seguimiento (Salkind, 2010), “para valorar la permanencia del efecto producido, es decir, para determinar hasta qué punto se consiguió retener el nivel de habilidad alcanzado” (Ureña et al., 2008, p.58). Por lo tanto, para la cuantificación y posterior análisis de datos, las variables de estrés (fisiológico y percibido), bienestar recordado, y habilidades sociales fueron medidas antes y después de la intervención. Y, para el estrés (fisiológico y percibido) y el bienestar recordado se incluyó una medición de seguimiento que permitió comprobar la permanencia de los efectos de la propia intervención en época de exámenes. Las habilidades sociales no contaron con una medida de seguimiento debido a que, como bien expresan Ballester y Gil (2002), se deben proporcionar ocasiones u ofrecer experiencias que posibiliten su práctica para favorecer su desarrollo, y, en conclusión, no se esperaba ningún cambio sin intervención.

Por otro lado, se llevó a cabo un análisis cualitativo de las entrevistas realizadas y las grabaciones de las sesiones a una muestra no probabilista autoseleccionada o de participantes voluntarios (n=6), para analizar los pensamientos, sensaciones, y percepciones de las personas participantes puesto que este enfoque de investigación aborda “la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas” (Flores et al., 1996, p.10).

8.3. CONTEXTO

El lugar elegido para realizar el programa fue la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la UCM, ubicada en el campus de La Moncloa. En ella se imparten las siguientes titulaciones, algunas de ellas en colaboración con otras facultades/instituciones:

- Cinco grados: Educación Social; Educación Infantil; Educación Primaria; Musicología; y Pedagogía.
- Tres dobles grados: Educación Infantil y Educación Primaria; Educación Infantil y Pedagogía; Educación Primaria y Pedagogía.
- Ocho másteres: Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social; Atención Temprana: prevención, detección e intervención en las Alteraciones del Desarrollo y del Aprendizaje; Educación Especial; Estudios avanzados en Educación Social; Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas; Investigación en Educación; Psicopedagogía; y Doble Máster en Lengua Francesa Aplicada y Formación del Profesorado.
- Doctorado en Educación.
- Formación complementaria en Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA).
- Formación permanente: Máster propio de Análisis de Conducta Aplicado; Máster propio en Neuroeducación; Experto en Pedagogías Feministas y Queer.

Este estudio se sitúa en el Departamento de Investigación y Psicología en Educación (IPE), en la línea 6 del programa de doctorado (Diagnóstico, orientación y evaluación en educación y psicopedagogía. Psicología educativa), y en el grupo de investigación Pedagogía Adaptativa. Además, se contó con un contrato al amparo del Art. 83 de la Ley Orgánica de Universidades (L.O.U.) con la Fundación Affinity para el desarrollo de la evaluación del programa.

8.4. PROCEDIMIENTO

Los procedimientos para llevar a cabo el estudio fueron desarrollados en distintas etapas de manera cronológica (Anexo IX).

En primer lugar, se solicitó permiso al Comité de Experimentación Animal (CEA), el cual informó de la no necesidad de dicho permiso puesto que no se iban a realizar procedimientos, definido en el Real Decreto 53/2013 (art.3):

La utilización, tanto invasiva como no invasiva, de un animal con fines experimentales u otros fines científicos, cuyos resultados sean predecibles o impredecibles, o con fines educativos siempre que dicha utilización pueda causarle al animal un nivel de dolor, sufrimiento, angustia o daño duradero equivalente o superior al causado por la introducción de una aguja conforme a las buenas prácticas veterinarias (p. 11373).

Por otro lado, se gestionó la solicitud con el Comité Ético Investigación Clínica (CEIC-Hospital Clínico San Carlos) ocho meses antes del inicio del estudio, recibiendo un informe favorable para su realización (Anexo X).

Con los permisos oportunos realizados, dos meses antes del comienzo de la intervención se solicitó el permiso para el acceso con perros de intervención y la reserva de espacios (aulas) para llevar a cabo el programa al Equipo Decanal y de Gobierno de la Facultad de Educación. La respuesta fue positiva y se facilitaron los trámites.

Una vez el programa fue autorizado por la administración, y un mes antes de la intervención, se realizaron visitas a las seis aulas de primer año de grado de la Facultad de Educación, tres del turno de mañana y tres del turno de tarde, en horarios cedidos por el profesorado, para informar a los estudiantes sobre la posibilidad de participar voluntariamente. Los participantes se seleccionaron al azar entre las personas interesadas en acceder al programa de primer año de grado de la Facultad de Educación.

Dos semanas antes del inicio del programa, se asignó un número de identificación anónimo a cada participante y, tras leer la Hoja Informativa (Anexo XI) se firmó el formulario de Consentimiento Informado (Anexo XII) y la autorización de Cesión de Imágenes (Anexo XIII). También se aplicaron los instrumentos para la medición previa o pretest de las variables estrés (percibido y fisiológico), bienestar recordado, y habilidades sociales.

Durante tres semanas consecutivas el programa se llevó a cabo con el grupo experimental. Cada grupo participó en las tres sesiones de IAP ya detalladas. Se crearon cinco grupos de intervención, uno cada día de la semana, con el objetivo de tener un máximo de doce estudiantes interactuando con dos de los perros de terapia al mismo tiempo. Se llevaron a cabo grabaciones de video y voz de las todas las sesiones.

Dos semanas tras la finalización del programa se aplicaron de nuevo los instrumentos al grupo experimental y control para la medida posttest de las variables estrés (percibido y fisiológico), bienestar recordado, y habilidades sociales. Dicha recogida se ha organizado siempre para coincidir en fecha con la última semana lectiva previa al comienzo del periodo de exámenes del primer semestre. Además, en ella, se realizaron entrevistas estructuradas a participantes autoseleccionados o voluntarios entre el grupo experimental (n=6), como ya se ha explicado anteriormente.

Por último, cuatro semanas después, y coincidiendo con los últimos días del periodo de exámenes se realizó la última recogida de datos para comprobar los efectos a largo plazo en estrés (percibido y fisiológico) y bienestar recordado como medida o seguimiento “con el objetivo de comprobar si los resultados obtenidos en las variables del estudio se mantenían a lo largo del tiempo” (Justo, 2010a, p.277).

8.5. MUESTRA

En el curso 2018/2019 la Facultad de Educación de la UCM impartía clases a un total de 695 estudiantes de primer año de grado, de los cuales el 81.5% se identificaron dentro del género femenino (Departamento de Estudios e Imagen Corporativa UCM, 2019). En la evaluación del programa se utilizó un muestreo no probabilístico incidental. A pesar de que la selección no fue aleatoria, en principio se consideró que no hubo sesgo en la selección de los participantes ya que los estudiantes del estudio fueron invitados entre la población compuesta por estudiantes de primer año de grado de la UCM de las siguientes titulaciones: Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía, y Educación Social; y se ofrecieron voluntariamente para participar en el programa.

La muestra, elegida al azar de 163 estudiantes voluntarios inscritos para participar, fue un total de 110 estudiantes (experimental n=55, control n= 55). Se asignaron aleatoriamente al grupo experimental, que participó en el programa Compludog divididos en cinco grupos más pequeños; y al grupo control de lista de espera, que mantuvo su horario y actividad universitaria regular. Al finalizar la investigación los estudiantes del grupo control pudieron participar en las sesiones del programa Compludog.

Algunos estudiantes abandonaron el estudio antes de terminar, por lo que la muestra final fue de 102 estudiantes (Tabla 18), distribuidos en grupo experimental (n=53) y grupo control (n=49).

Tabla 18

Muestra inicial y final en la evaluación del programa

	Inicial	Final
Experimental	55	53
Control	55	49
Total	110	102

Fuente: elaboración propia.

8.6. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Para evaluar el programa Compludog, las variables dependientes analizadas fueron: estrés percibido, estrés fisiológico, bienestar recordado, y habilidades sociales; definidas anteriormente el marco teórico. Todas ellas fueron evaluadas en tres ocasiones: antes de la intervención, posterior, y seguimiento; a excepción de las habilidades sociales, que no contaron con medición de seguimiento ya que no se esperaba ningún cambio sin intervención en tan breve espacio de tiempo siguiendo las indicaciones de Ballester y Gil (2002) o Garcés et al. (2012).

Por lo tanto, se utilizaron los siguientes instrumentos igual que en el estudio piloto, a excepción del tubo de Eppendorf, descritos en el apartado de metodología:

- Ficha Individual (elaboración propia. Anexo XIV).
- Tubo de Eppendorf (Cortisol Salival) (Anexo III).
- Cuestionario de Estrés Percibido (Sanz-Carrillo et al., 2002. Anexo II).
- Cuestionario de Habilidades Sociales (Caballo & Salazar., 2017. Anexo IV).
- Índice de Felicidad Permberton (Hervás & Vázquez, 2013. Anexo V).
- Observación participante.
- Entrevista estructurada (Anexo VI).

Los instrumentos y técnicas de recolección de datos se distribuyeron temporalmente de la siguiente manera (Tabla 19):

Tabla 19

Instrumentos y técnicas aplicadas, momentos y muestra en la evaluación del programa

	Pretest	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Postest	Seguimiento
Ficha Individual	102					
CEP	102				102	102
Tubo Eppendorf	102				102	102
PHI	102				102	102
CHASO	102				102	
Observación participante		55	55	55		
Entrevista estructurada					6	

Fuente: elaboración propia.

8.7. ANÁLISIS DE DATOS

8.7.1. Análisis cuantitativo

Los datos cuantitativos recopilados del estudio se analizaron utilizando el software SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) 25.0 para Windows. Se asumió siempre un valor de significación estadística de $p < .05$ con un intervalo de confianza 95%.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo para describir la muestra participante en el estudio. Además, se evaluó la fiabilidad de los instrumentos a través de la prueba Alfa de Cronbach. A continuación, se analizó la normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov y de test de Shapiro–Wilk. Antes de analizar las diferencias, se comprobó la homogeneidad de las varianzas entre los grupos a través de la prueba de Levene y la normalidad de la muestra.

Una vez probadas, se compararon los grupos control y experimental mediante la «t» de Student para muestras independientes. Además, se analizaron las diferencias entre el pretest-postest y pretest-seguimiento de cada grupo con la prueba t de Student para muestras relacionadas, con el objetivo de comprobar la eficacia del programa. Se utilizó esta prueba paramétrica porque, como bien señalan Crossman et al. (2015), lo que pretendíamos era, en primer lugar, determinar si la condición de la variable independiente (experimental o control) difería significativamente en cada uno de los momentos de medida (pretest, postest, seguimiento), para después analizar las diferencias entre medidas en cada grupo por separado. De esta manera, se podrían enfatizar los resultados relativos a los objetivos del programa, centrados en los cambios producidos en el grupo experimental. Por ello, además, se calculó el tamaño del efecto a través de la d de Cohen para el grupo experimental, utilizando para su interpretación la propuesta de Cohen (1988) ampliada por Sawilowsy (2009) en donde $d = .01$ es un tamaño del efecto muy pequeño, $d = .2$ pequeño, $d = .5$ medio, $d = .8$ grande, $d = 1.2$ muy grande, y $d = 2$ enorme. Si la variable dependiente aumenta la puntuación, se espera un valor negativo, mientras que, si disminuye la puntuación, se espera un valor positivo.

Asimismo, y controlando las diferencias del pretest, se procedió a realizar la prueba ANCOVA con el objetivo de comprobar las posibles diferencias en los resultados del grupo experimental en función de las variables sociodemográficas que tuvieron una variabilidad aceptable en sus alternativas de respuesta.

8.7.2. Análisis cualitativo

Los datos cualitativos, recopilados a partir de la observación participante y de las entrevistas estructuradas, se analizaron empleando el programa informático ATLAS/ti versión 8 para Windows. Todo el proceso de codificación y categorización fue contrastado entre dos expertas académicas.

La estrategia utilizada fue la inducción analítica, cuyo propósito es verificar conceptos e hipótesis, es decir, describir las interacciones de los participantes (Sosa, 2019). “Se presenta cuando el investigador capta el dato y lo somete a análisis según categorías preestablecidas para luego someterla a consideración de la teoría” (Escalante & Páramo, 2011, p.88). Según Schettine y Cortazzo (2015), esta estrategia sigue los siguientes pasos:

- Analizar el conjunto de datos.
- Clasificar los datos.
- Unificar los datos por conexión.
- Extraer resultados en función del número de vínculos.

Por lo tanto, se empleó la codificación de la información y categorización, para después reducir la información y extraer las conclusiones. Se calculó, para cada vuelta o revisión, el Índice de Kappa, permitiendo obtener el índice de concordancia entre las dos académicas.

Tras ello, se realizó un análisis de los códigos predeterminados y emergentes. Los códigos predeterminados provienen del Cuestionario de Estrés Percibido (Sanz-Carrillo et al., 2002) y del Cuestionario de Habilidades Sociales (Caballo & Salazar, 2017). El Índice de Felicidad Permberton (PHI) no se utilizó debido a que sus ítems expresaban estados internos y por lo tanto no se podían observar.

Una vez asignadas todas las citas a los códigos se procedió a realizar un análisis de co-ocurrencias entre códigos. Esta se entiende como la frecuencia de aparición conjunta de dos códigos en el contenido analizado, permitiendo identificar las relaciones entre los mismos. Por lo tanto, cuanto mayor sea la frecuencia mayor será su vinculación (Miguel et al., 2008). Este análisis a su vez nos ofrece el coeficiente C, similar al coeficiente de correlación, el cual varía entre 0 y 1, y cuanto mayor es, más alta es la relación entre los dos códigos (Friese, 2015). La fórmula para calcular el coeficiente C es la siguiente:

$$c = \frac{n_{12}}{(n_1 + n_2) - 12}$$

n_{12} = frecuencia de co-ocurrencia de dos códigos c_1 y c_2 , donde n_1 y n_2 son sus frecuencias de ocurrencia

Al concluir los análisis tanto cuantitativos como cualitativos, se procedió a realizar una triangulación metodológica, entendida como “la aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias” (Aguilar & Barroso, 2015, p.74). Esta triangulación es más que “la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos [porque] ofrece la visión de los diferentes aspectos de la totalidad del fenómeno, más que la repetibilidad de los hallazgos de la observación” (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005, p.121).

CAPÍTULO IX. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA EVALUACIÓN

9.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Antes de comenzar los análisis, se realizó una descripción de la muestra, en su totalidad y por grupo (experimental y control), en torno a las variables sociodemográficas (Tabla 20).

La edad media fue de 19.48 años ($R=25-18$; $dt=1.954$), siendo las personas con 18 años las que constituyen el principal grupo de edad (49%). La mayoría de estudiantes se identificaron dentro del género femenino (93.1%), y de nacionalidad española (92.2%). Más de la mitad asistía a clase en el turno de mañana (55.9%), no tenía beca/ayuda al estudio (51%), y convivía con algún animal (58.8%), la mayoría no trabajaba durante el curso (78.4%) ni tenían diagnóstico de enfermedad y/o discapacidad (83.7%).

Tabla 20

Resultados descriptivos del grupo control y experimental en la evaluación del programa

		% Total	% Experimental	% Control
Género	Femenino	93.1	90.6	95.9
	Masculino	6.9	9.4	4.1
Nacionalidad	Española	92.2	92.5	91.8
	Otra	7.8	7.5	8.2
Grado universitario	Ed. Infantil	29.4	24.5	34.7
	Ed. Primaria	24.5	18.9	30.6
	Ed. Social	23.5	30.2	16.3
	Pedagogía	22.5	26.4	18.4
Turno de clase	Mañana	55.9	56.6	55.1
	Tarde	44.1	43.4	44.9
Beca de estudio	Si	49	47.2	51
	No	51	52.8	49
Trabajo durante el curso	Si	21.6	20.8	22.4
	No	78.4	79.2	77.6
Enfermedad y/o discapacidad	Si	12.7	9.4	16.3
	No	87.3	90.6	83.7
Relación previa con animales	Si, actual	35.3	34	36.7
	Si, anterior	22.5	26.4	18.4
	No, otros	23.5	22.6	24.5
	No, nada	18.6	17	20.4

Fuente: elaboración propia.

9.2. ANÁLISIS DE FIABILIDAD

Con el objetivo de analizar la fiabilidad de los cuestionarios utilizados como instrumentos de medida, se realizó la prueba Alfa de Cronbach en la medida pretest (Tabla 21).

“Valores de alfa de Cronbach entre 0.70 y 0.90 indican una buena consistencia interna” (Oviedo & Campo-Arias, 2005, p.572), siendo nuestros resultados válidos con un $\alpha \geq 0.75$ en los tres instrumentos, siendo mayor en habilidades sociales ($\alpha=.887$).

Tabla 21

Fiabilidad de los instrumentos en evaluación del programa

	Coeficiente Alfa de Cronbach
Estrés Percibido (CEP)	.751
Bienestar Recordado (PHI)	.767
Habilidades Sociales (CHASO)	.887

Fuente: elaboración propia.

9.3. SUPUESTOS PARAMÉTRICOS

Para comprobar el supuesto de normalidad en las variables dependientes se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov en la medición pretest, en la cual se observa que los valores arrojan una significación mayor que 0.05 (Tabla 22). Por lo tanto, se pudo afirmar que existía bondad de ajuste y se cumplía el supuesto de normalidad.

Tabla 22

Normalidad en la evaluación del programa

	Estrés Percibido (CEP)	Estrés Fisiológico (Cortisol)	Bienestar Recordado (PHI)	Habilidades Sociales (CHASO)
Z de Kolmogorov-Smirnov	.832	.779	.954	.738
Sig. asintót. (bilateral)	.493	.578	.323	.648

Fuente: elaboración propia.

Para la comprobación del supuesto de homocedasticidad, en las variables dependientes, se aplicó la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene, en la cual se observó que los valores obtenidos arrojaron un valor de p obtenido mayor que 0.05 en todos los casos. En consecuencia, se confirmó la homogeneidad de varianzas por lo que se cumplió el supuesto de homocedasticidad (Tabla 23).

Tabla 23*Homogeneidad de varianzas en la evaluación del programa*

	Estrés Percibido (CEP)	Estrés Fisiológico (Cortisol)	Bienestar Recordado (PHI)	Habilidades Sociales (CHASO)
Estadístico de Levene	1.239	.271	.777	.479
Sig.	.268	.604	.380	.491

Fuente: elaboración propia.

La prueba *t* de Student para muestras independientes reveló que los valores de *t* obtuvieron una *p* mayor que 0.05 en todos ambos grupos, experimental y control. Por lo tanto, se aceptó la igualdad de medias entre el grupo control y experimental (Tabla 24) en las cuatro variables dependientes.

Tabla 24*Homogeneidad de medias en función del grupo en la evaluación del programa*

	Estrés Percibido (CEP)	Estrés Fisiológico (Cortisol)	Bienestar Recordado (PHI)	Habilidades Sociales (CHASO)
<i>t</i>	.414	1.551	.060	-.036
Sig.	.680	.124	.952	.971

Fuente: elaboración propia.

9.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de la muestra (Tabla 25), dividida en grupo control y experimental, para las puntuaciones obtenidas en cada variable dependiente. Se presentan resultados de medias y desviaciones típicas, aportando información relevante para los posteriores análisis.

Tabla 25

Descriptivos en la evaluación del programa

		Experimental		Control	
		Media	dt	Media	dt
Estrés Fisiológico (Cortisol)	Pretest	7.333	1.097	7.006	1.024
	Posttest	5.920	1.250	7.778	1.348
	Seguimiento	6.418	1.411	8.534	1.398
Estrés Percibido (CEP)	Pretest	.335	.128	.323	.150
	Posttest	.283	.127	.383	.154
	Seguimiento	.269	.136	.505	.201
Bienestar Recordado (PHI)	Pretest	6.213	1.191	6.199	1.320
	Posttest	6.658	1.148	6.120	1.209
	Seguimiento	6.588	1.520	4.959	1.450
Habilidades Sociales (CHASO)	Pretest	123.72	18.190	122.27	19.531
	Posttest	129.62	16.503	121.53	15.573

Fuente: elaboración propia.

En el grupo experimental se observó que las medias disminuyeron en el posttest, tanto en estrés fisiológico como percibido, mientras que aumentan en bienestar recordado y habilidades sociales. En la medida de seguimiento se apreció que el estrés percibido continuó disminuyendo, sin embargo, aunque el estrés fisiológico disminuye frente a la medida pretest, aumenta respecto a la medida posttest. Lo mismo ocurre con el bienestar recordado, que, aunque manteniendo valores mejores que en el pretest, disminuye frente al posttest.

Por otro lado, en el grupo control se observa un aumento del estrés fisiológico y percibido y una disminución del bienestar recordado, tanto en el posttest como en el seguimiento. También se observa en este grupo que las habilidades sociales disminuyen ligeramente.

9.5. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS

Los resultados descriptivos obtenidos en los tres momentos de medición (pretest-posttest-seguimiento) mostraron una mejoría general del grupo experimental con respecto a las variables dependientes, pero ¿estas diferencias son significativas? Por ello, la hipótesis a contrastar fue:

H₁: El programa de IAP produce diferencias significativas en los niveles de estrés percibido y fisiológico, bienestar recordado, y habilidades sociales de los estudiantes de primer curso de grado de la UCM.

Se analizaron los resultados relativos a los efectos que tiene la intervención en el posttest, y el seguimiento. Para mayor claridad de los resultados, estos se exponen de acuerdo con la variable dependiente evaluada. Al mismo tiempo comprobaremos si las variables sociodemográficas producen alguna diferencia en los resultados a través de un análisis de covarianza.

9.5.1. Estrés Fisiológico

Hipótesis:

H_{1.1}: La implementación del programa de IAP reduce significativamente el estrés fisiológico de los estudiantes participantes de primer curso de grado de la UCM.

Para comprobar si existían diferencias significativas en la puntuación posttest y seguimiento de los niveles de estrés fisiológico entre los estudiantes que participaron en el programa de IAP Compludog y los que no, se llevó a cabo la prueba *t Student*.

La diferencia de medias (Tabla 26), tanto en el posttest ($t=-7.219$) como en el seguimiento ($t=-7.598$), respecto al estrés fisiológico fue de $p<.001$, por lo que se pudo afirmar que existían diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Tabla 26

Diferencia de medias en estrés fisiológico en la evaluación del programa

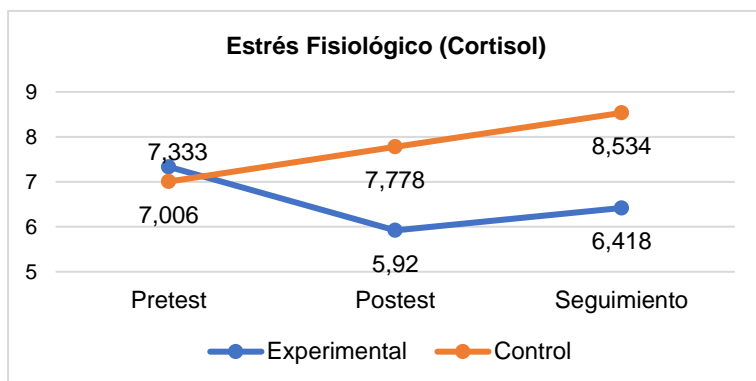
		prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig.	Dif. de medias	Error típ. de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
Estrés	Pretest	1.551	100	.124	.326	.210	-.091	.744
Fisiológico	Posttest	-7.219	100	.000	-1.857	.257	-2.368	-1.347
(Cortisol)	Seguimiento	-7.598	100	.000	-2.116	.278	-2.668	-1.563

Fuente: elaboración propia.

En los valores descriptivos (Figura 8) se observó una disminución en los niveles de estrés fisiológico del grupo experimental en la medida posttest y en la medida de seguimiento si se compara con el pretest, aunque con un ligero aumento frente a la medida posttest. El grupo control tuvo un aumento de estrés fisiológico tanto en la medida posttest como en la de seguimiento.

Figura 8

Medias de estrés fisiológico en la evaluación del programa



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar (Tabla 27), en el grupo experimental hubo diferencias significativas entre los resultados del pretest y posttest ($t=8.904$; $p<.001$), y del pretest y seguimiento ($t=5.961$; $p<.001$), mostrando un cambio estadísticamente significativo. Además, las medidas obtenidas en la prueba d de Cohen indicaron que hubo una disminución con gran tamaño del efecto en la diferencia pretest-posttest ($d=1.201$), y medio-grande en la diferencia pretest-seguimiento ($d=.724$).

Tabla 27

Estrés fisiológico grupo experimental en evaluación del programa

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig.	d
		Media	Desv. típ.	Error típ. media	95% Intervalo de confianza para la diferencia			(bil.)	Cohen
					Inferior	Superior			
Estrés Fisiológico (Cortisol)	Pretest								
	Posttest	1.412	1.154	.158	1.094	1.730	8.904	52	.000
	Pretest								
	Seguimiento	.914	1.117	.153	.606	1.222	5.961	52	.000

Fuente: elaboración propia.

Mientras que el grupo experimental tuvo una disminución significativa de sus niveles de estrés fisiológico, el grupo control tuvo un aumento significativo tanto en la medida posttest ($t=-7.44$; $p<.001$) como en la de seguimiento ($t=-10.72$; $p<.001$) (Tabla 28).

Tabla 28

Estrés fisiológico grupo control en evaluación del programa

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig.
		Media	Desv. típ.	Error típ. media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				(bil.)
					Inferior	Superior			
Estrés Fisiológico (Cortisol)	Pretest								
	Posttest	-.771	.726	.103	-.980	-.563	-7.44	48	.000
(Cortisol)	Pretest								
	Seguimiento	-1.527	.997	.142	-1.814	-1.241	-10.72	48	.000

Fuente: elaboración propia.

Por ello se aceptó la hipótesis H_{1.1}. y, en consecuencia, los resultados afirmaron la eficacia de la intervención para reducir los niveles de estrés fisiológico. Además, los efectos se mantuvieron pasado un mes desde la intervención y/o durante el periodo de exámenes.

9.5.2. Estrés Percibido

Hipótesis:

H_{1.2}: La implementación del programa de IAP reduce significativamente el estrés percibido de los estudiantes participantes de primer curso de grado de la UCM.

Para comprobar si existían diferencias significativas en la puntuación posttest y seguimiento de los niveles de estrés percibido entre los estudiantes que participaron en el programa de IAP Compludog y los que no, se llevó a cabo la prueba *t*.

La diferencia de medias (Tabla 29), tanto en el posttest ($t=-3.576$; $p=.001$) como en el seguimiento ($t=-6.931$; $p<.001$), respecto al estrés percibido fue de $p<.05$, por lo que se pudo afirmar que existían diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Tabla 29

Diferencia de medias en estrés percibido en la evaluación del programa

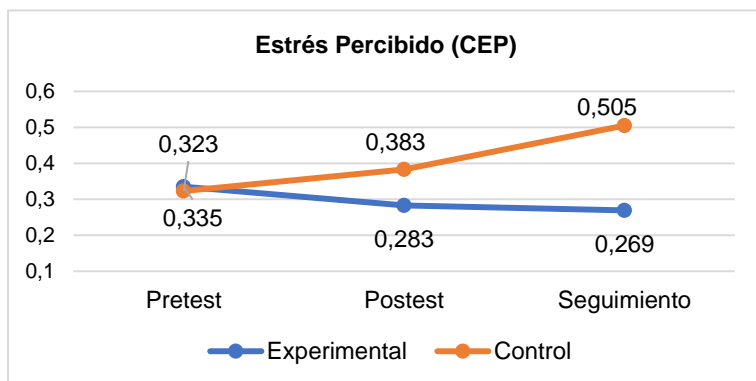
		prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig.	Dif. de medias	Error típ. de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior	
Estrés	Pretest	.414	100	.680	.011	.027	-.043	.066
Percibido	Posttest	-3.576	100	.001	-.099	.027	-.155	-.044
(CEP)	Seguimiento	-6.931	100	.000	-.235	.033	-.302	-.167

Fuente: elaboración propia.

En los valores descriptivos (Figura 9) se observó una disminución en los niveles de estrés percibido del grupo experimental, tanto en la medida posttest como en la de seguimiento, frente a un aumento del grupo control en ambas medidas.

Figura 9

Medias de estrés percibido en la evaluación del programa



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar (Tabla 30), en el grupo experimental hubo diferencias significativas entre los resultados del pretest y postest ($t=2.637$; $p=.011$), y del pretest y seguimiento ($t=2.786$; $p=.007$), mostrando un cambio estadísticamente significativo ($p<.05$). Además, las medidas obtenidas en la prueba d de Cohen indicaron que hubo una disminución con tamaño del efecto pequeño-medio en la diferencia pretest-postest ($d=.407$), y medio en la diferencia pretest-seguimiento ($d=.499$).

Tabla 30

Estrés percibido grupo experimental en evaluación del programa

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bil.)	d Cohen
		Media	Desv. típ.	Error típ. media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
					Inferior	Superior				
Estrés Percibido (CEP)	Pretest Postest	.051	.141	.019	.012	.090	2.637	52	.011	.407
	Pretest Seguimiento	.065	.170	.023	.018	.112	2.786	52	.007	.499

Fuente: elaboración propia.

Mientras que el grupo experimental tuvo una disminución significativa de sus niveles de estrés percibido, el grupo control tuvo un aumento significativo tanto en su medida postest ($t=-2.475$; $p=.017$) como en la de seguimiento ($t=-5.429$; $p<.001$) (Tabla 31).

Tabla 31*Estrés percibido grupo control en evaluación del programa*

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig.
		Media	Desv. típ.	Error típ. media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				(bil.)
					Inferior	Superior			
Estrés Percibido (CEP)	Pretest								
	Posttest	-.059	.169	.024	-.108	-.011	-2.475	48	.017
(CEP)	Pretest								
	Seguimiento	-.181	.233	.033	-.248	-.114	-5.429	48	.000

Fuente: elaboración propia.

Por ello se aceptó la hipótesis $H_{1.2}$ y, en consecuencia, los resultados afirmaron la eficacia de la intervención para reducir los niveles de estrés percibido. Además, los efectos se mantuvieron pasado un mes desde la intervención y/o durante el periodo de exámenes.

9.5.3. Bienestar Recordado

Hipótesis:

H_{1.3}: La implementación del programa de IAP aumenta significativamente el bienestar recordado de los estudiantes participantes de primer curso de grado de la UCM.

Para comprobar si existían diferencias significativas en la puntuación posttest y seguimiento de los niveles de bienestar recordado entre los estudiantes que participaron en el programa de IAP Compludog y los que no, se llevó a cabo la prueba *t*.

La diferencia de medias (Tabla 32), tanto en el posttest ($t=2.304$; $p=.023$) como en el seguimiento ($t=5.526$; $p<.001$), respecto al bienestar recordado fue de $p<.05$, por lo que se pudo afirmar que existían diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Tabla 32

Diferencia de medias en bienestar recordado en la evaluación del programa

		prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig.	Dif. de medias	Error típ. de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior		Superior
Bienestar	Pretest	.060	100	.952	.014	.248	-.478	.508
Recordado	Posttest	2.304	100	.023	.538	.233	.074	1.001
(PHI)	Seguimiento	5.526	100	.000	1.628	.294	1.044	2.212

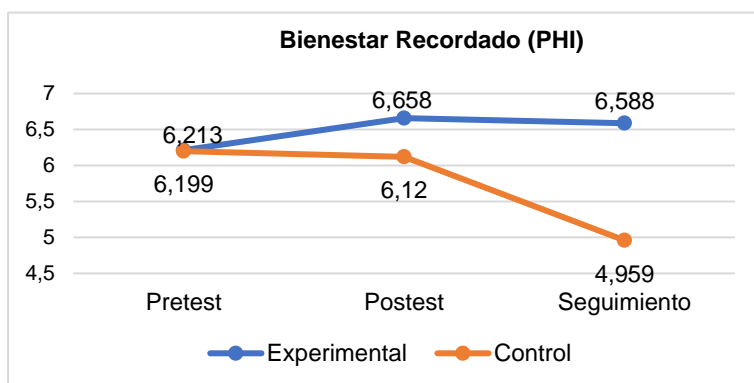
Fuente: elaboración propia.

En los valores descriptivos (Figura 10) se observó un aumento del bienestar recordado del grupo experimental en la medida posttest y en la de seguimiento si se compara con el pretest, aunque con una ligera disminución frente a la medida posttest. El grupo control

tuvo una disminución del bienestar recordado tanto en la medida posttest como en la de seguimiento.

Figura 10

Medias de bienestar recordado en la evaluación del programa



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar (Tabla 33), en el grupo experimental hubo diferencias significativas entre los resultados del pretest y posttest ($t=-2.415$; $p=.019$), mostrando un cambio estadísticamente significativo ($p<.05$). Sin embargo, al comprobar los efectos en la medida de seguimiento nos encontramos con que no hubo diferencias significativas entre la medida pretest y seguimiento ($t=-1.627$; $p=.110$). Además, las medidas obtenidas en la prueba d de Cohen indicaron que hubo un aumento con tamaño del efecto pequeño en la diferencia pretest-postest ($d=-.376$) y en la diferencia pretest-seguimiento ($d=-.270$).

Tabla 33

Bienestar recordado grupo experimental en evaluación del programa

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bil.)	d Cohen
		Media	Desv. típ.	Error típ. media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
					Inferior	Superior				
Bienestar Recordado (PHI)	Pretest Posttest	-.444	1.341	.184	-.814	-.075	-2.415	52	.019	-.376
	Pretest Seguimiento	-.374	1.674	.229	-.835	.087	-1.627	52	.110	-.270

Fuente: elaboración propia.

Mientras que el grupo experimental tuvo un aumento significativo de sus niveles de bienestar recordado sólo en la medida posttest, el grupo control tuvo una disminución significativa sólo en su medida de seguimiento ($t=5.604$; $p<.001$) (Tabla 34).

Tabla 34

Bienestar recordado grupo control en evaluación del programa

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bil.)
		Media	Desv. típ.	Error típ. media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Bienestar Recordado (PHI)	Pretest								
	Posttest	.078	1.237	.176	-.277	.433	.443	48	.660
	Pretest								
	Seguimiento	1.239	1.548	.221	.795	1.684	5.604	48	.000

Fuente: elaboración propia.

Por ello se aceptó la hipótesis $H_{1.3}$ y, en consecuencia, los resultados afirmaron la eficacia de la intervención para aumentar el bienestar recordado, aunque no mantiene sus efectos tras un mes y/o en periodo de exámenes

9.5.4. Habilidades Sociales

Hipótesis:

H_{1.4}: La implementación del programa de IAP aumenta significativamente las habilidades sociales de los estudiantes participantes de primer curso de grado de la UCM.

Para comprobar si existían diferencias significativas en la puntuación postest de habilidades sociales entre los estudiantes que habían participado en el programa de IAP Compludog y los que no, se llevó a cabo la prueba *t*.

La diferencia de medias respecto a las habilidades sociales en el postest fue de $p < .05$ (Tabla 35), por lo que se pudo afirmar que existían diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Tabla 35

Diferencia de medias en habilidades sociales en la evaluación del programa

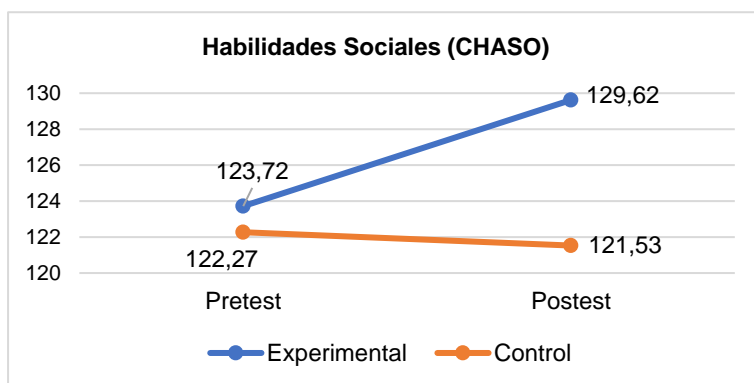
		prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig.	Dif. de medias	Error típ. diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior		Superior
Hab. Soc.	Pretest	.036	100	.971	-.133	3.685	-7.445	7.178
(CHASO)	Postest	3.080	100	.003	9.734	3.160	3.464	16.003

Fuente: elaboración propia.

En los valores descriptivos (Figura 11) se observó un aumento de las habilidades sociales del grupo experimental frente a una disminución del grupo control.

Figura 11

Medias de habilidades sociales en la evaluación del programa



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar (Tabla 36), en el grupo experimental hubo diferencias significativas entre los resultados del pretest y posttest ($t=-3.206$; $p=.002$), mostrando un cambio estadísticamente significativo ($p<.05$). Además, las medidas obtenidas en la prueba d de Cohen indicaron un aumento con un tamaño del efecto pequeño en la diferencia pretest-posttest ($d=-.339$).

Tabla 36

Habilidades sociales grupo experimental en evaluación del programa

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bil.)	d Cohen
	Media	Desv. típ.	Error típ.	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
				Inferior	Superior				
Hab. Soc. (CHASO)									
Pretest									
Posttest	-9.132	20.736	2.848	-14.848	-3.417	-3.206	52	.002	-.339

Fuente: elaboración propia.

Mientras que el grupo experimental tuvo un aumento significativo de sus habilidades sociales, el grupo control tuvo una disminución estadísticamente no significativa ($t=.318$; $p=.752$) (Tabla 37).

Tabla 37*Habilidades sociales grupo experimental en evaluación del programa*

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig.
		Media	Desv. típ.	Error típ. media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				(bil.)
					Inferior	Superior			
Hab. Soc. (CHASO)	Pretest	.735	16.176	2.311	-3.912	5.381	.318	48	.752
	Postest								

Fuente: elaboración propia.

Por ello se aceptó la hipótesis $H_{1.4}$. y, en consecuencia, los resultados afirmaron la eficacia de la intervención para aumentar las habilidades sociales.

9.5.5. Variables sociodemográficas

Se realizaron las comprobaciones sobre si había diferencias en los resultados del grupo experimental en función de las variables sociodemográficas para contrastar la siguiente hipótesis:

H₂: Hay diferencias significativas en los resultados de los estudiantes de primer curso de grado de la UCM que participen en el programa de IAP en función de sus características sociodemográficas.

Para ello, se realizó un ANCOVA por cada variable dependiente (estrés fisiológico, estrés percibido, bienestar recordado, y habilidades sociales) en sus medidas posttest y seguimiento, siempre incluyendo la variable sociodemográfica como factor (Variable Independiente), y la medida pretest como covariable.

Se analizaron todas las variables sociodemográficas incluidas en el estudio con distribución equivalente: grado universitario de estudio, turno de asistencia a clase, beca y/o ayuda al estudio, y relación previa con animales.

Estrés fisiológico:

Como se puede observar (Tabla 38), no hubo diferencias significativas ($p > .05$) en los efectos del programa sobre el estrés fisiológico en función de las variables sociodemográficas con distribución equivalente.

Tabla 38

Variables sociodemográficas y cortisol en la evaluación del programa

		CORTISOL	
		Postest	Seguimiento
Grado de estudio	F	.699	1.933
	Sig.	.557	.137
Turno de asistencia a clase	F	.157	1.069
	Sig.	.694	.306
Beca y/o ayuda al estudio	F	.109	.082
	Sig.	.742	.775
Relación previa con animales	F	1.941	.027
	Sig.	.136	.994

Fuente: elaboración propia.

Estrés percibido:

Como se puede observar (Tabla 39), no hubo diferencias significativas ($p>.05$) en los efectos del programa sobre el estrés percibido en función de las variables sociodemográficas con distribución equivalente.

Tabla 39

Variables sociodemográficas y estrés percibido en la evaluación del programa

		CEP	
		Postest	Seguimiento
Grado de estudio	F	.376	2.719
	Sig.	.771	.055
Turno de asistencia a clase	F	.002	.000
	Sig.	.968	.998
Beca y/o ayuda al estudio	F	2.226	.142
	Sig.	.142	.708
Relación previa con animales	F	.573	.228
	Sig.	.635	.876

Fuente: elaboración propia.

Bienestar Recordado:

Como se puede observar (Tabla 40), no hubo diferencias significativas ($p>.05$) en los efectos del programa sobre el bienestar recordado en función de las variables sociodemográficas con distribución equivalente.

Tabla 40

Variables sociodemográficas y bienestar recordado en la evaluación del programa

		PHI	
		Postest	Seguimiento
Grado de estudio	F	.430	2.689
	Sig.	.732	.057
Turno de asistencia a clase	F	.027	.012
	Sig.	.871	.913
Beca y/o ayuda al estudio	F	1.670	.147
	Sig.	.202	.703
Relación previa con animales	F	.236	.444
	Sig.	.871	.723

Fuente: elaboración propia.

Habilidades Sociales:

Como se puede observar (Tabla 41), no hubo diferencias significativas ($p > .05$) en los efectos del programa sobre las habilidades sociales en función de las variables sociodemográficas con distribución equivalente.

Tabla 41

Variables sociodemográficas y habilidades sociales en la evaluación del programa

		CHASO
		Postest
Grado de estudio	F	.383
	Sig.	.765
Turno de asistencia a clase	F	1.082
	Sig.	.303
Beca y/o ayuda al estudio	F	1.381
	Sig.	.246
Relación previa con animales	F	.506
	Sig.	.680

Fuente: elaboración propia.

Por ello se rechaza la H_2 y, en consecuencia, los resultados afirmaron que no hubo diferencias en los resultados de los estudiantes participantes en el programa de IAP en función de sus características sociodemográficas.

CAPÍTULO X. RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA EVALUACIÓN

En este capítulo se presentan los resultados del análisis cualitativo de la observación participante de las tres sesiones (Figura 12), y la entrevista estructurada de seis participantes seleccionados al azar del grupo de intervención.

Figura 12

Fotogramas de las sesiones del programa Compludog



Fuente: elaboración propia.

Específicamente, con respecto a las entrevistas (Tabla 42), la mayoría de estudiantes se identificaron dentro del género femenino (83.3%), de nacionalidad española (100%). Además, más de la mitad tenían beca y/o ayuda al estudio (66.7%), y no trabajaban durante el curso académico (66.7%). Teniendo en cuenta estos y los demás datos, se puede observar que la muestra de las entrevistas estuvo distribuida de forma similar a la muestra total.

Tabla 42

Descripción de la muestra cualitativa en la evaluación del programa (entrevista)

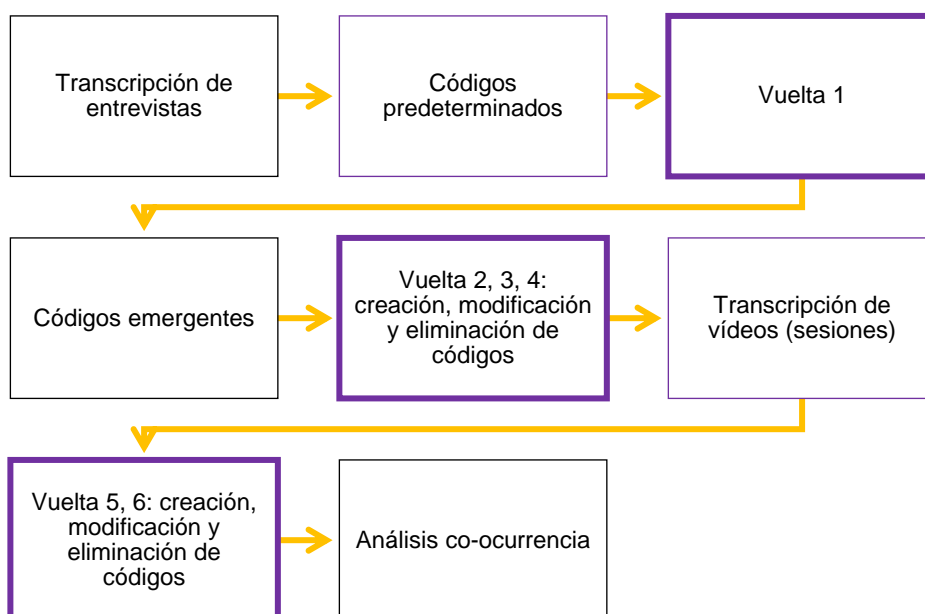
		N	%
Grado	Ed. Infantil	2	33.3
	Ed. Primaria	2	33.3
	Ed. Social	1	16.7
	Pedagogía	1	16.7
Turno	Mañana	5	83.3
	Tarde	1	16.7
Diagnóstico	Si	2	33.3
	No	4	66.7
Perros	Si, actual	2	33.3
	Si, anterior	1	16.7
	No, otros	1	16.7
	No, nada	2	33.3

Fuente: elaboración propia.

Todos los datos provenientes de la observación participante y de las entrevistas fueron analizados a partir de la codificación abierta y axial por medio de la creación de códigos, los cuales permitieron recoger datos relevantes acerca del programa. Para llevar a cabo el análisis se siguió el siguiente procedimiento (Figura 13), el cual facilitó la codificación y la revisión de contenido:

Figura 13

Proceso análisis cualitativo



Fuente: elaboración propia.

- Transcripción de las entrevistas y vídeos de las sesiones.
- Búsqueda de códigos predeterminados a partir de los ítems de los instrumentos utilizados, con el objetivo de complementar los análisis cuantitativos. Algunos de los ítems del Cuestionario de Estrés Percibido (Sanz-Carrillo et al., 2002) y del Cuestionario de Habilidades Sociales (Caballo & Salazar., 2017) no fueron utilizados puesto que expresaban estados internos y por lo tanto no se podían valorar ni en las observaciones ni en las entrevistas.
- Creación de tres categorías a raíz de las variables dependientes evaluadas: estrés, bienestar, y habilidades sociales.
- Análisis de las entrevistas (vuelta 1, 2, 3 y 4): modificación y eliminación de códigos predeterminados; y creación de códigos emergentes que permitieron enriquecer el análisis. Cada vuelta fue revisada por dos personas, obteniendo un grado de acuerdo/desacuerdo (coeficiente de Kappa).
- Análisis de las entrevistas y los vídeos de las sesiones (vuelta 5 y 6): modificación y eliminación de códigos predeterminados; creación de códigos

emergentes. Cada vuelta fue revisada por dos personas, obteniendo un grado de acuerdo/desacuerdo (coeficiente de Kappa).

- Análisis de co-ocurrencia.

Para crear un sistema de códigos definitivo se fueron realizando ajustes y adaptaciones (Anexo XV), eliminando los códigos que no se podían observar, como los referidos a bienestar, y unificando códigos que expresaban lo mismo.

Cada una de las vueltas o revisiones realizadas proporcionaba un informe con las citas asociadas a cada código y se creaba un documento con el número total de códigos por cita (Anexo XVI).

Además, como se ha observado anteriormente, hubo pocas entrevistas y observaciones, por lo que no se logró la saturación de todos los códigos.

En cada vuelta se calculó el índice de concordancia de Kappa (Cohen, 1960), que “corresponde a la proporción de concordancias observadas sobre el total de observaciones, habiendo excluido las concordancias atribuibles al azar” (Cerdeira & Villarroel, 2008, pp.54-55). Los valores que ofrece se encuentran entre 0 y 1, siendo su interpretación la siguiente (Landis & Koch, 1977): 0=pobre, 0.01-0.2=leve, 0.21-0.4=aceptable, 0.41-0.6=moderada, 0.61-0.8=considerable, 0.81-1=casi perfecta.

Como se puede observar (Tabla 43) el valor de Kappa fue considerable en las dos primeras vueltas del análisis y casi perfecto en las siguientes.

Tabla 43

Índice Kappa

	Acuerdo	No acuerdo	Índice de Kappa
Vuelta 1	48	13	.784
Vuelta 2	46	14	.764
Vuelta 3	56	4	.932
Vuelta 4	60	0	1
Vuelta 5	116	0	1
Vuelta 6	116	0	1

Fuente: elaboración propia.

10.1. ESTRÉS PERCIBIDO

Se realizó un análisis de los códigos predeterminados y sus citas asociadas de las sesiones 1, 2, 3 (vídeos) y entrevistas relacionadas con la dismución del estrés.

Como se puede ver (Tabla 44), en la primera sesión del programa fue en la que hubo más citas referidas al código “se divierte”, reduciéndose a medida que avanzaban la sesión 2 y 3. Sin embargo, una vez terminado el programa, en las entrevistas las estudiantes mencionaron todas aquellas cosas que durante el análisis de las sesiones no habían aparecido, siendo las citas más altas las referidas a los códigos “se siente tranquilo”, “se siente alegre”, y “se siente seguro y protegido”.

Tabla 44

Análisis código-documento para los códigos del grupo estrés

Códigos	Sesión 1 Citas=17		Sesión 2 Citas=18		Sesión 3 Citas=24		Entrevistas Citas=69	
	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila
No se siente criticado o juzgado (Citas=2)							2	100
Se divierte (Citas=16)	7	43.75	5	31.25	3	18.75	1	6.25
Se siente agobiado (Citas=1)							1	100
Se siente alegre (Citas=4)							4	100
Se siente seguro y protegido (Citas=4)							4	100

Códigos	Sesión 1 Citas=17		Sesión 2 Citas=18		Sesión 3 Citas=24		Entrevistas Citas=69	
	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila
Se siente solo (Citas=3)							3	100
Se siente tranquilo (Citas=13)							13	100
Tiene problemas para relajarse (Citas=2)							2	100
Totales	7	15.56%	5	11.11	3	6.67	30	66.67

Fuente: elaboración propia.

10.2. HABILIDADES SOCIALES

Se realizó un análisis de los códigos predeterminados y sus citas asociadas de las sesiones 1, 2, 3 (vídeos) y entrevistas relacionadas con la variable habilidades sociales.

Como se puede ver (Tabla 45), en la primera sesión del programa el código “hablar/interactuar con otras personas” fue el que tuvo más citas, que aumentaron en la sesión 2 para volver a disminuir en la sesión 3. Respecto al código “mantener la calma en situaciones embarazosas”, se puede apreciar cómo aumentó tras la primera sesión y se mantuvo constante en el resto del programa, incluida la entrevista. En la sesión 3 se puede apreciar que aparece el código “dar expresión de apoyo y/o cariño”, el cual tiene además el mayor número de citas en la misma. Una vez terminado el programa, se observa que la mayoría de las citas en las entrevistas se refirieron al código “dar expresión de apoyo y/o cariño”.

Tabla 45

Análisis código-documento para los códigos del grupo habilidades sociales

Códigos	Sesión 1 Citas=17		Sesión 2 Citas=18		Sesión 3 Citas=24		Entrevistas Citas=69	
	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila
Dar expresión de apoyo y/o cariño (Citas=7)					4	57.14	3	42.86
Hablar / interactuar con otras personas (Citas=20)	4	20	9	45	3	15	4	20

Códigos	Sesión 1 Citas=17		Sesión 2 Citas=18		Sesión 3 Citas=24		Entrevistas Citas=69	
	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila
Mantener calma en situaciones embarazosas (Citas=7)	1	14.29	2	28.57	2	28.57	2	28.57
Totales	5	14.71	11	32.35	9	26.47	9	26.47

Fuente: elaboración propia.

10.3. TEMAS EMERGENTES

Se analizaron los códigos emergentes que surgieron durante las sesiones 1, 2, 3 (vídeos) y entrevistas.

Como se puede ver (Tabla 46) en la primera sesión las citas fueron referidas a los códigos “perros”, “programa Compludog”, y “evasión”. En la sesión 3 se puede apreciar que aparece el código “apertura emocional”, el cual sólo es citado en este momento, y vuelven a referirse al “programa Compludog”. Una vez terminado el programa, se observa que la mayoría de las citas en las entrevistas se refirieron a los códigos “visión de la facultad”, “programa Compludog” y “evasión”.

Tabla 46

Análisis código-documento para los códigos emergentes

Códigos	Sesión 1 Citas=17		Sesión 2 Citas=18		Sesión 3 Citas=24		Entrevistas Citas=69	
	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila	Frecuencia absoluta	%Relativo de fila
Apertura emocional (Citas=4)					4	100		
Concentración (Citas=1)							1	100
Evasión (Citas=6)	1	16.67					5	83.33
Perros (Citas=4)	3	75					1	25
Programa Compludog (Citas=13)	2	15.38			5	38.46	6	46.15
Rendimiento (Citas=2)							2	100
Visión de la facultad (Citas=7)							7	100
Totales	6	16.22	0	0	9	24.32	22	59.46

Fuente: elaboración propia.

10.4. ANÁLISIS DE CO-OCURRENCIA

Se llevó a cabo un análisis de co-ocurrencia comparando la frecuencia en que los códigos muestran relaciones en función del momento temporal. Para el análisis las citas se agruparon, lo que significa que, si por ejemplo un código codifica una cita que a su vez tiene otras dos citas dentro, las cuales están codificadas por un segundo código, esta co-ocurrencia que aparece dos veces, se contabilizará como una sola.

Como se puede observar (Tabla 47), los códigos con mayor coeficiente C en la sesión 1, centrada en la presentación de perros y estudiantes, fueron “perros” (=20), “evasión” (=14), “mantener la calma en situaciones embarazosas” (=13), y “se divierte” (=13). En la sesión 2, en la cual se desarrollaron dinámicas, fueron “mantener la calma en situaciones embarazosas” (=13), y “se divierte” (=13). En la sesión 3, de relajación y apertura emocional, fueron “dar expresión de apoyo y/o cariño” (=25), “mantener la calma en situaciones embarazosas” (=25) y “apertura emocional” (=17). En las entrevistas, en las cuales expresaron los elementos relacionados con el programa ya terminado, fueron “visión de la facultad” (=65), “evasión” (=50), “se siente alegre” (=43), y “se siente seguro y protegido” (=43).

El análisis de co-ocurrencia permitió observar la frecuencia que cada código tenía en función del momento temporal:

- Sesión 1 (Figura 14)
- Sesión 2 (Figura 15)
- Sesión 3 (Figura 16),
- Entrevistas (Figura 17).

En las figuras, el tamaño de las esferas, el tamaño de la fuente, y el grosor de las líneas es proporcional al número de co-ocurrencias del código.

Tabla 47

Co-ocurrencia de códigos en sesiones y entrevistas

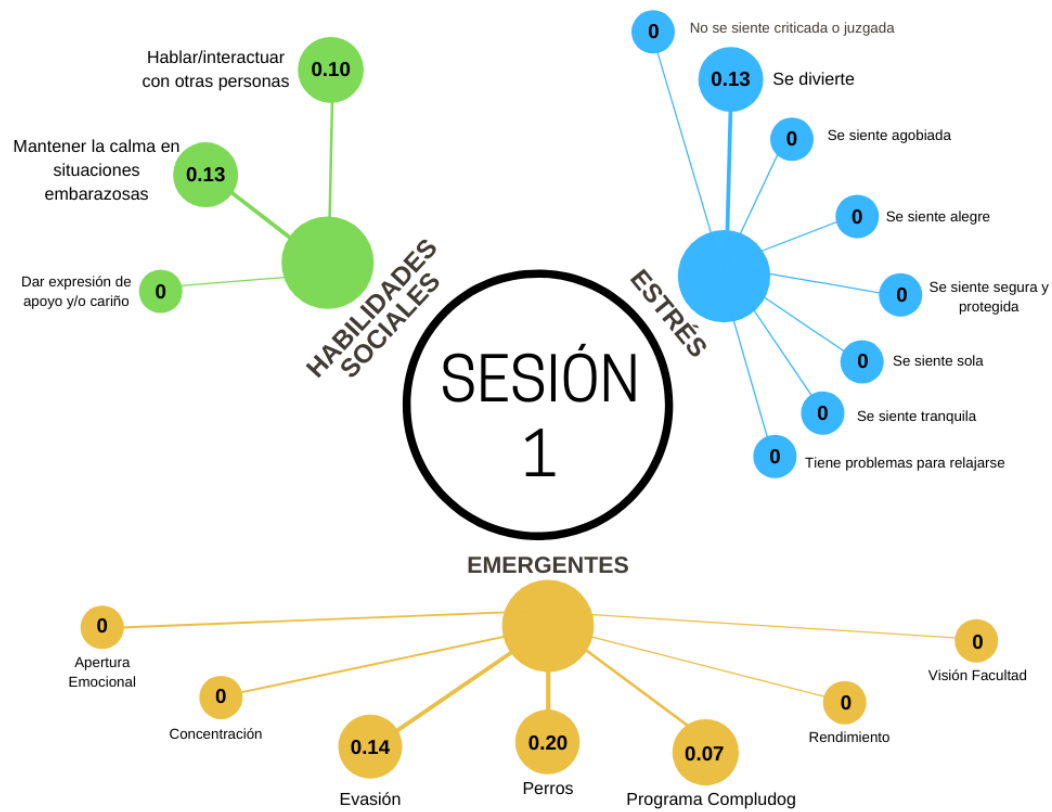
Grupo	Códigos	Sesión 1		Sesión 2		Sesión 3		Entrevistas	
		Conteo	Coeficiente	Conteo	Coeficiente	Conteo	Coeficiente	Conteo	Coeficiente
Estrés	No se siente criticado o juzgado (Citas=2)	0	.00	0	.00	0	.00	2	.33
	Se divierte (Citas=16)	2	.13	2	.13	2	.12	1	.05
	Se siente agobiado (Citas=1)	0	.00	0	.00	0	.00	1	.17
	Se siente alegre (Citas=4)	0	.00	0	.00	0	.00	3	.43
	Se siente seguro y protegido (Citas=4)	0	.00	0	.00	0	.00	3	.43
	Se siente solo (Citas=3)	0	.00	0	.00	0	.00	2	.29
	Se siente tranquilo (Citas=13)	0	.00	0	.00	0	.00	5	.36
	Tiene problemas para relajarse (Citas=2)	0	.00	0	.00	0	.00	2	.33
Total Estrés (Citas=45)	2	.05	2	.05	2	.04	6	.14	
Hab. Sociales	Dar expresión de apoyo y/o cariño (Citas=7)	0	.00	0	.00	2	0.25	2	.18
	Hablar/interactuar con otras personas (Citas=20)	2	.10	2	.10	2	0.10	3	.13
	Mantener calma en situaciones embarazosas (Citas=7)	1	.13	1	.13	2	0.25	2	.18
	Total Habilidades Sociales (Citas=34)	2	.06	2	.06	3	.08	4	.11
Emergentes	Apertura Emocional (Citas=4)	0	.00	0	.00	1	0.17	0	.00
	Concentración (Citas=1)	0	.00	0	.00	0	.00	1	.17
	Evasión (Citas=6)	1	.14	0	.00	0	.00	4	.50
	Perros (Citas=4)	1	.20	0	.00	0	.00	1	.11
	Programa Compludog (Citas=13)	1	.07	0	.00	2	0.14	4	.27
	Rendimiento (Citas=2)	0	.00	0	.00	0	.00	2	.33
	Visión de la facultad (Citas=7)	0	.00	0	.00	0	.00	5	.63

Fuente: elaboración propia. Conteo = número de citas que co-ocurren / Coeficiente = coeficiente C

Como ya se ha mencionado, los códigos con mayor coeficiente C en la sesión 1 (Figura 14) fueron “perros”, “evasión”, “mantener la calma en situaciones embarazosas”, y “se divierte”.

Figura 14

Citas co-ocurrentes en la sesión 1



Fuente: elaboración propia utilizando el sitio web de diseño gráfico Canva.

A su vez, en la sesión 2 (Figura 15) se mantienen códigos que surgieron en la sesión 1 con mayor coeficiente C, como “mantener la calma en situaciones embarazosas”, y “se divierte”.

Figura 15

Citas co-ocurrentes en la sesión 2

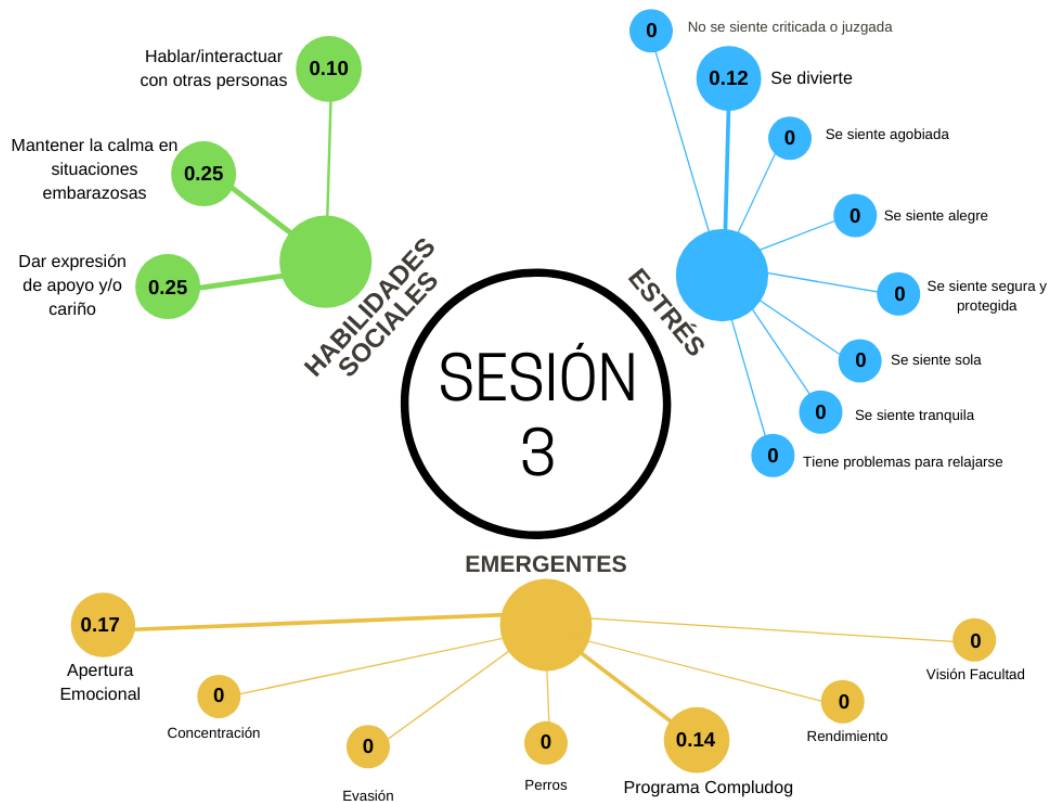


Fuente: elaboración propia utilizando el sitio web de diseño gráfico Canva.

Los códigos con mayor coeficiente C en la sesión 3 (Figura 16) fueron “dar expresión de apoyo y/o cariño”, “mantener la calma en situaciones embarazosas”, y “apertura emocional”.

Figura 16

Citas co-ocurrentes en la sesión 3

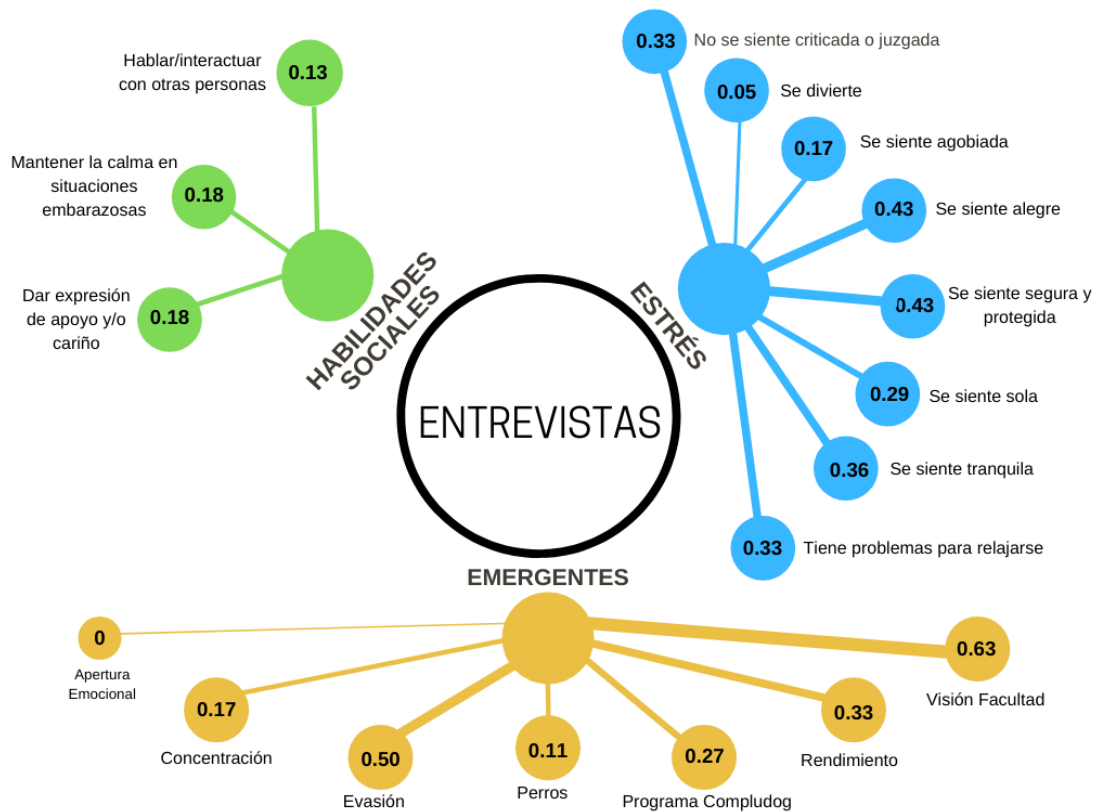


Fuente: elaboración propia utilizando el sitio web de diseño gráfico Canva.

Por último, en las entrevistas (Figura 17) fueron los códigos “visión de la facultad”, “evasión”, “se siente alegre”, y “se siente seguro y protegido”, los que obtuvieron un mayor coeficiente C.

Figura 17

Citas co-ocurrentes en las entrevistas



Fuente: elaboración propia utilizando el sitio web de diseño gráfico Canva.

10.5. TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA

Se realizó un resumen de los resultados cuantitativos que podían ser complementados con los cualitativos, por lo que sólo se incluyeron las mediciones pretest y posttest del grupo experimental (Tabla 48). Cabe señalar que debido a que no se realizaron observaciones cualitativas referidas a la variable bienestar recordado pues sus ítems expresaban estados internos y por lo tanto no se podían observar, esta no será tomada en cuenta.

Tabla 48

Resumen de los resultados cuantitativos en la evaluación del programa

	Media	
	Pretest	Posttest
Estrés Fisiológico (Cortisol)	7.333	5.920
Estrés Percibido (CEP)	.335	.283
Habilidades Sociales (CHASO)	123.72	129.62

Fuente: elaboración propia.

A su vez se realizó un resumen del análisis cualitativo con el número de citas que tuvieron los códigos referidos a las variables medidas durante las sesiones del programa (Tabla 49).

Tabla 49

Resumen de los resultados cualitativos en la evaluación del programa

	Número de citas			
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Entrevistas
Disminución del estrés	7	5	3	30
Habilidades Sociales	5	11	9	9

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, existió una buena concordancia de los datos cuantitativos y cualitativos.

Los estudiantes finalizaron el programa con muchas más citas referidas a la disminución del estrés que como comenzaron, pasando de siete en la primera sesión a 30 citas en la entrevista; al mismo tiempo sus niveles de estrés disminuían, tanto fisiológico (pre=7.333; post= 5.920) como percibido (pre=.335; post=.283).

A su vez, se encontró que las citas referidas a habilidades sociales aumentaban a medida que el programa avanzaba, pasando de cinco en la primera sesión a nueve en la última y en la entrevista; a la vez, el nivel de habilidades sociales medido por el cuestionario también mejoraba (pre=12.72; post=129.62).

Por lo tanto, se observa que en ambas mediciones las estudiantes muestran una disminución del estrés y un aumento de las habilidades sociales, objetivos principales del presente estudio. Sin embargo, estos resultados deben estudiarse con cautela debido al reducido número de entrevistas y observaciones, no pudiendo afirmarse que se ha logrado la saturación teórica entendida como el punto al que se llega cuando “los nuevos casos aportan pocas novedades respecto de los casos ya documentados” (González-Monteagudo, 2010, p.23).

CAPÍTULO XI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal como ya se ha comentado, los estudiantes universitarios de primer año se muestran como una población vulnerable con bajos niveles de bienestar (Chow et al., 2018; Morales, 2016) y un mayor nivel de estrés que el resto de la población en general, y que estudiantes de otros cursos en particular (Deasy et al., 2014; Garrett et al., 2017). También se observa que los estudiantes de primer año tienen menos habilidades sociales que sus compañeros de otros cursos (Salazar et al., 2020). Es por ello por lo que en los entornos universitarios se realizan programas de acogida y apoyo para facilitar la adaptación a la vida universitaria y paliar algunas carencias.

Una propuesta innovadora, utilizada tanto en contextos internacionales como nacionales, pone de manifiesto que las Intervenciones Asistidas con Animales (IAP) son un tema actual y en crecimiento, con un aumento de su popularidad e interés científico en distintas poblaciones, y, especialmente, en la universitaria (Binfet & Struik, 2018).

El interés de la presente tesis es contribuir, por un lado, al desarrollo de las IAP en el ámbito español, y por otro, al estudio de los beneficios de estas en el ámbito universitario. Se considera que este estudio puede tener un impacto significativo en la investigación actual ya que ofrece información acerca del cuerpo estudiantil universitario al mismo tiempo que brinda una posible intervención para paliar los factores negativos que les afectan, como el aumento del estrés en el inicio de su vida académica y en la época de exámenes, así como facilitar las relaciones sociales. Por lo tanto, el estudio puede considerarse actual, relevante, necesario y de gran proyección educativa y social.

Se presenta el último apartado de nuestra tesis, centrado en la discusión de los resultados encontrados, la descripción de las limitaciones principales del estudio, la propuesta de posibles futuras líneas de investigación, y finalmente las conclusiones. Como cierre, se incluyen las implicaciones socioeducativas que pueden tener tanto la presente investigación como las IAA en el entorno universitario.

11.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis del bienestar recordado, el estrés percibido y fisiológico, y las habilidades sociales, en un mismo estudio, supone algo novedoso respecto a las investigaciones anteriores, centradas sólo en alguna de estas variables. La presente investigación considera dichas variables como algo esencial en el desarrollo personal y académico de los estudiantes universitarios, ya que se ha evidenciado su influencia sobre las metas personales (Yu et al., 2018), el rendimiento académico (Lv et al., 2016; Saïas et al., 2014), y el futuro profesional-laboral (García, 2005; Holst et al., 2017). Además, la metodología cuantitativa con apoyo de análisis cualitativos en el ámbito de las Intervenciones Asistidas con Animales (IAP) también puede considerarse como una novedad debido a las pocas investigaciones que utilizan esta metodología (Camaioni, 2013; Binfet, 2014; Lannon & Harrison, 2015). Y, por último, se realiza en una universidad española, población que hasta el momento no había sido estudiada como beneficiaria de un programa de IAP.

El objetivo principal de la presente tesis es evaluar la efectividad que un programa de tres sesiones de IAP, dirigido a estudiantes universitarios de primer año de grado, puede tener sobre sus niveles de estrés percibido y fisiológico, bienestar recordado, y habilidades sociales. Para ello, se diseña un programa de IAP para la UCM siguiendo los criterios utilizados en universidades internacionales, probando su eficacia en dos fases: la primera que permite validar su diseño y su viabilidad (Fase I); y la segunda, que evalúa sus efectos (Fase II).

Uno de los resultados importantes es la alta adherencia a la intervención, con una asistencia del 100% de los estudiantes en la Fase I, y del 96.36% del grupo experimental frente a un 89.09% del grupo control en la Fase II. Debe tenerse en cuenta que la asistencia a todas las sesiones era voluntaria. Esto puede explicarse por el efecto novedoso que supone la presencia de perros en el ámbito académico, pero también puede estar relacionado con que estos animales tienen alta “capacidad de socialización con las personas permitiendo establecer vínculos y relaciones predecibles y seguras” (Martos-Montes et al., 2015, p.6), lo que fomenta la adherencia a través del vínculo emocional generado entre persona y animal (Fine, 2010).

Por todo ello, se discuten los resultados encontrados en función de las fases del estudio, para dar respuesta de manera específica a los objetivos perseguidos en cada una de ellas.

Fase I: Diseñar y validar el programa Compludog de IAP para estudiantes de primer año de la UCM.

Se valida la viabilidad del programa de IAP Compludog como intervención para reducir los niveles de estrés percibido, y aumentar el bienestar recordado y las habilidades sociales de los estudiantes participantes.

El programa se compone por tres sesiones de una hora de duración cada una, distribuidas a lo largo de tres semanas consecutivas. La primera sesión tiene como objetivo establecer un ambiente seguro y de confianza, fomentar la cohesión grupal y promover la creación de vínculos, y favorecer la interacción social, a través de dinámicas de presentación e interacciones con los animales. La segunda sesión, de explicaciones y actividades dirigidas, procura la adquisición de conocimientos sobre comunicación y educación canina, para extrapolar estos conocimientos a las relaciones humanas, el desarrollo de habilidades de comunicación verbal y no verbal, e incrementar la comunicación y/o intención comunicativa. Y la tercera sesión desarrolla tres dinámicas con el fin de afianzar las competencias y actitudes adquiridas, favorecer la confianza y seguridad en sí mismos y los demás, y crear un ambiente de relajación, disminuyendo la percepción del estrés.

En este estudio piloto participan un total de 64 estudiantes de primer año de los grados de Sociología (n=16), Química (n=16), Enfermería (n=16), y Pedagogía (n=16), una profesional de las IAP y un perro de terapia. La edad media es de 19.20 años, y la mayoría se identifican dentro del género femenino (85.9%).

Después del análisis, y en consonancia con los resultados de estudios anteriores (Barker et al., 2016; Binfet et al., 2016; Crossman et al., 2015), se observa una reducción en los niveles de estrés percibidos por los estudiantes ($d=1.33$), y un aumento en su bienestar recordado ($d=-1.21$) y sus habilidades sociales ($d=-.78$).

Por lo tanto, los resultados del estudio piloto validan que el uso de tres sesiones de IAP pueden ser suficientes para que se observen efectos positivos entre los estudiantes de primer año en la UCM.

El programa se modifica parcialmente en cinco puntos para ajustarlo en mayor medida a su evaluación (ver en detalle apartado 7.9. Mejoras del programa Compludog):

- Se decide aplicar sólo en una facultad de la UCM, la de Educación, ya que no se encontraron diferencias significativas según el grado universitario de los estudiantes ($p > .05$).
- El número de animales aumenta de uno a tres perros de terapia, y se incluye una nueva profesional de las IAP.
- Se incluye la medida fisiológica del estrés a través del cortisol salival; y, además, se graban las sesiones y se realizan entrevistas al final de la intervención, aportando información cualitativa.
- La duración de las sesiones se reduce, pasando de tener una hora de duración a cuarenta y cinco minutos.
- La tercera sesión se modifica para incluir una actividad de apertura emocional.

Fase II: Aplicar y evaluar el programa Compludog de IAP para estudiantes de primer año de la UCM.

Se evalúa la eficacia del programa de IAP Compludog para reducir los niveles de estrés percibido y fisiológico, y aumentar el bienestar recordado y las habilidades sociales de los estudiantes participantes.

Tras su validación, se compone por tres sesiones de 45 minutos de duración cada una, distribuidas a lo largo de tres semanas consecutivas. La primera sesión tiene como objetivo establecer un ambiente seguro y de confianza a través de dinámicas de presentación e interacciones con los animales. La segunda sesión, de explicaciones y actividades dirigidas, procura la adquisición de conocimientos sobre comunicación y educación canina, para extrapolar estos conocimientos a las relaciones humanas. Y la tercera sesión desarrolla tres dinámicas con el fin de afianzar los conocimientos adquiridos en la sesión anterior, crear un ambiente de relajación, y compartir experiencias vitales tanto positivas como dañinas, a elección de cada participante.

En la evaluación del programa de IAP Compludog participaron un total de 102 estudiantes de primer año de grado de la Facultad de Educación de la UCM, divididos en grupo experimental (n=53) y grupo control (n=49). La edad media fue de 19.48 años, y la mayoría se identificaron dentro del género femenino (93.1%).

Los resultados de los estudiantes participantes en el programa de IAP Compludog muestran una reducción en el estrés percibido y fisiológico, medidos respectivamente con el Cuestionario de Estrés Percibido (CEP, Sanz-Carrillo et al, 2002) y el cortisol salival (Aguilar et al., 2014). Además, se observa un aumento en los niveles de bienestar recordado y habilidades sociales, medidos a través del Índice de Felicidad Pemberton (PHI, Hervás & Vázquez, 2013) y el Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO, Caballo & Salazar, 2017).

A continuación, discutiremos los resultados en relación con las hipótesis planteadas al inicio del estudio:

H₁: El programa de IAP produce diferencias significativas en los niveles de estrés percibido y fisiológico, bienestar recordado, y habilidades sociales de los estudiantes de primer curso de grado de la UCM.

H_{1.1}: La implementación del programa de IAP reduce significativamente el estrés fisiológico de los estudiantes participantes de primer curso de grado de la UCM.

El cortisol es el indicador fisiológico más utilizado en la investigación para evaluar el estrés (Moya et al., 2005; Rosas et al., 2014). En estudios previos se evidencia que los niveles de cortisol de los estudiantes universitarios aumentan en la exposición a situaciones estresantes, como pueden ser los exámenes (Preuss et al., 2010). Los resultados de nuestro grupo control apoyan dichos hallazgos, con aumentos significativos del estrés fisiológico en la semana previa y durante el periodo de exámenes.

Los resultados de nuestro estudio evidencian una reducción significativa del estrés fisiológico de los estudiantes participantes en el programa de IAP tanto en la medida posterior, con un tamaño del efecto grande ($p > .001$, $d = 1.201$), como en la de seguimiento, con un tamaño del medio-grande ($p > .001$, $d = .724$), y un aumento significativo del estrés fisiológico en los estudiantes del grupo control, tanto en la medida posterior como en la de seguimiento ($p < .05$).

Estos resultados apoyan los hallazgos de otras investigaciones, como la de Barker et al. (2005), que encontraron no sólo reducciones significativas en el cortisol salival tras una intervención breve con un perro de terapia, sino que también pusieron en evidencia que cinco minutos de IAP podrían igualar los resultados de 20 minutos de otro tipo de intervención o descanso (Barker et al., 2005). Por su lado, Polheber y Matchock (2014) condujeron una investigación para probar los efectos en el cortisol salival en personas acompañadas de un perro de terapia, personas acompañadas por un amigo, y personas no acompañadas. Los participantes acompañados por un perro de terapia tuvieron niveles de cortisol significativamente más bajos que los otros dos grupos ($p < .05$), los cuales no difirieron entre sí.

En el caso del tiempo necesario para que una IAP tenga un efecto relevante en el cortisol, Barker et al. (2010), identificaron, al comparar varios tiempos, que 45 minutos era el tiempo óptimo de intervención, ya que se producía la reducción más significativa de estrés, y una correlación positiva entre los resultados del cuestionario y el estrés fisiológico.

Otro aspecto a considerar es el cuándo y con qué intensidad una IAP es necesaria. Barker et al. (2016) no hallaron diferencias significativas en el cortisol de los estudiantes universitarios tras una sesión de IAP realizada la semana previa a los exámenes, lo que

podría hacer pensar que los exámenes influyen en los resultados de una IAP, siendo suficiente una sola sesión para ayudar a reducir los niveles de estrés fisiológico o cortisol en estudiantes universitarios, pero siendo necesarias intervenciones con varias sesiones, como el programa Compludog de tres sesiones de 45 minutos, en las semanas que preceden a la época de evaluación de los estudiantes.

H_{1.2}: La implementación del programa de IAP reduce significativamente el estrés percibido de los estudiantes participantes de primer curso de grado de la UCM.

El estrés percibido es la valoración que una persona hace de su entorno ante la presencia de estímulos, y la percepción sobre su capacidad para lidiar con ellos (Cohen et al., 2016; Lazarus & Folkman, 1986). Es por ello, que los estudiantes universitarios suelen identificar los exámenes como uno de los mayores estresores (Blanca & Hernández, 2019; Garrett et al., 2017; García-Ros et al., 2012; Preuss et al., 2010), lo cual se apoya en los resultados encontrados en el grupo control de esta investigación, con aumentos significativos del estrés percibido, tanto en la medida posttest como en la de seguimiento.

Los resultados de esta investigación evidencian una reducción significativa del estrés percibido de los estudiantes del grupo experimental tanto en la medida posterior, con un tamaño del efecto grande ($p=.011$, $d=.047$), como en la de seguimiento, con un tamaño de efecto medio-grande ($p=.007$, $d=.499$), y un aumento significativo del estrés percibido en los estudiantes del grupo control, tanto en la medida posterior como en la de seguimiento ($p<.05$).

La mayoría de las investigaciones sobre los efectos de las IAP en estudiantes universitarios se centran en estrés percibido, observando que tienen una reducción de este después de participar en programas con animales de terapia. Por ejemplo, Bjick (2013) y Binfet et al. (2016) demostraron reducciones significativas ($p<.001$) del estrés percibido en estudiantes universitarios que habían participado en programas de IAP. Incluso Binfet (2017) y Ward (2018) encontraron efectos sobre las percepciones de estrés de estudiantes universitarios con una sola sesión de IAP, evidenciando reducciones significativas ($p<.001$) con tamaños del efecto pequeño ($\eta^2=.09$) y grande ($\eta^2=.613$), respectivamente.

En estudios cualitativos también se han manifestado estos resultados, como los de Bell (2013), que observó que un programa de IAP reducía la percepción de estrés por parte de los estudiantes universitarios; o el de Lannon y Harrison (2015), quienes encontraron que el 95% de los estudiantes universitarios participantes en un programa de IAP manifestó reducciones de estrés.

H_{1.3}: La implementación del programa de IAP aumenta significativamente el bienestar recordado de los estudiantes participantes de primer curso de grado de la UCM.

El programa Compludog aumenta significativamente el bienestar recordado en la medida posterior ($p=.019$, $d=-.376$) pero no así en la de seguimiento ($p=.110$, $d=-.270$), y ambas con un tamaño del efecto pequeño. Además, el grupo control muestra una disminución significativa sólo en la medida de seguimiento ($p<.001$), siendo no significativa en la media posterior ($p>.05$).

En investigaciones previas, centradas en los efectos posteriores y sin incluir medidas de seguimiento, se han encontrado resultados similares a los de nuestro estudio. Binfet (2014) demostró que la participación en un programa de IAP aumentaba significativamente los niveles de bienestar de los estudiantes universitarios ($p<.001$). En la misma línea, Ward et al. (2018) hallaron mejoras en felicidad ($\eta^2=.274$) de estudiantes universitarios participantes en IAP. Por su parte, Sanford (2014) analizó cualitativamente los efectos de una IAP en estudiantes universitarios, descubriendo percepciones de mejora en el bienestar.

Dichos resultados podrían indicar que el programa de IAP Compludog mejora los niveles de bienestar tras una intervención breve a corto plazo (García & Ruiz, 2018) pero no pasado un mes desde la intervención ni en periodo de exámenes. Esto podría deberse a que, como afirmaban Ansari et al. (2013), los exámenes son considerados por los estudiantes como eventos que influyen negativamente en su nivel de bienestar. Queda pendiente de conocer si mantener la IAP durante el periodo de exámenes, o incluir un mayor número de sesiones previas, lograría resultados más duraderos.

H_{1.4}: La implementación del programa de IAP aumenta significativamente las habilidades sociales de los estudiantes participantes de primer curso de grado de la UCM.

El programa Compludog aumenta significativamente las habilidades sociales en los estudiantes participantes, aunque con un tamaño del efecto pequeño ($p=.002$, $d=-.339$), mientras que el grupo control tiene una reducción no significativa ($p>.05$). Se desconoce si pasado el tiempo las habilidades sociales tendrían un mayor efecto porque en este estudio no se llevó a cabo una medida de seguimiento bajo el supuesto de que no se esperan cambios en las habilidades sociales sin intervención (Ballester & Gil, 2002).

Estos resultados corroboran los hallazgos de las investigaciones previas. Camaioni (2013) evidenció que la participación de estudiantes universitarios en IAP favorecía el desarrollo de las habilidades sociales a través de mejoras en las relaciones y la comunicación. A su vez, Binfet (2014) encontró mejoras significativas en las relaciones sociales ($p<.001$), mientras que Lannon y Harrison (2015) demostraron mejoras en las interacciones sociales positivas.

Por otro lado, Binfet et al. (2016), del análisis cualitativo de entrevistas y un grupo de discusión tras un programa de IAP, describieron que los estudiantes universitarios participantes referían mejoras en su socialización e integración en el campus, así como un mayor apoyo socioemocional.

En definitiva, el programa de IAP Compludog tiene efectos positivos en las habilidades sociales de los estudiantes universitarios, lo cual puede favorecer su desarrollo personal (García-Rojas, 2010), su desarrollo académico-profesional (Host et al., 2017), y su rendimiento académico (Bueno et al., 2013).

H₂: Hay diferencias significativas en los resultados de los estudiantes de primer curso de grado de la UCM que participen en el programa de IAP en función de sus características sociodemográficas.

Algunas investigaciones previas han encontrado diferencias en función del género, mostrando que las estudiantes identificadas dentro del género femenino tienen mayores niveles de estrés que sus compañeros masculinos (Alzahem et al., 2011; Garrett et al., 2017; Pozos-Radillo et al., 2014; Preuss et al., 2010) y menor nivel de habilidades

sociales (Host et al., 2017). Sin embargo, nuestra investigación no ha analizado esta diferencia por contar con una muestra compuesta en un 93.1% por mujeres.

Otras investigaciones han hallado que la edad puede suponer un factor de influencia en los niveles de bienestar de los estudiantes, siendo a mayor edad mayor bienestar (Chow et al., 2018; Morales, 2016). Nuestro estudio tampoco ha analizado las diferencias por edad, pues sólo han participado estudiantes de primer año de grado, con una edad media de 19.48 años.

No obstante, otros estudios demuestran que los resultados no están relacionados con el género (Binfet & Passmore, 2016; Salazar et al., 2020; Ward et al., 2018) ni la edad (Camaioni, 2013).

La nacionalidad, tener o no trabajo durante del curso, y tener una enfermedad y/o discapacidad, tampoco ha sido evaluados por falta de representatividad respecto a la población general.

En nuestro estudio, algunas variables como el grado de estudio, el turno de asistencia a clase, tener o no beca/ayuda al estudio, y la relación previa con animales, no tienen ningún efecto en los resultados, de forma similar a lo encontrado en investigaciones anteriores, como la de Demello (1999), quien demostró que las reducciones en estrés fisiológico tras una IAP eran independientes de las actitudes hacia los animales. Al igual que Somerville et al. (2008) y Wood et al. (2018), quienes observaron que la convivencia actual, pasada o nula con animales, no influía en los efectos sobre el estrés fisiológico y percibido de una IAP para estudiantes universitarios.

Interacciones durante las sesiones y valoración del programa Compludog por el estudiantado participante.

Al mismo tiempo se ha incluido un análisis cualitativo de las grabaciones de las sesiones y la entrevista post-programa. Durante el desarrollo del programa, los códigos con mayor vinculación son aquellos referidos a estrés y habilidades sociales, con citas como:

- “Cuando una persona se encuentra hundida, refugiarse en un animal puede ayudarle bastante” (disminución del estrés).
- “Nos hace estar más felices”, y “esto hace que estés más alegre” (disminución del estrés).

- “Puede hacerte sentir en casa”, y “da sensación de hogar para muchas personas” (disminución del estrés).
- “Nos arropábamos como un gran grupo” (habilidades sociales).
- “Siempre he sido una persona muy tímida al principio de conocer a alguien, pero durante las sesiones sentía más bien lo contrario” (habilidades sociales).

Incluso se han encontrado temas emergentes no incluidos en el diseño previo como la apertura emocional, lo que resulta muy interesante para tenerlo en cuenta como variable en estudios posteriores. Las citas referidas a la apertura emocional no se codificaron textualmente con la intención de mantener protegidas las historias personales de los estudiantes, por lo que quedaron codificadas de la siguiente manera:

- Cuenta una situación familiar actual complicada.
- Cuenta una historial personal sobre acoso escolar.

El código “mantener la calma en situaciones embarazosas”, extraído del Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO, Caballo & Salazar, 2017), se repite en las tres sesiones, lo que indica que el programa ofrece un soporte o refuerzo a la autoestima y la seguridad en uno mismo para afrontar situaciones generadoras de estrés, lo que al mismo tiempo puede repercutir en la salud psicológica. Algunas de las citas referidas por los estudiantes fueron:

- “Sentía que podía ser yo misma sin que me juzgara nadie”.
- “Comencé a actuar con las personas sin pensar tanto en el que dirán”.

Tras la intervención, los códigos con mayor relación con las entrevistas son los referidos a estrés o temas emergentes como la visión de la facultad, con citas como:

- “Volvía a casa con una sensación de tranquilidad enorme”, y “me hacía estar bien y con sensación de tranquilidad durante todo el día” (disminución del estrés).
- “Lo verán como un sitio más acogedor, porque a veces la facultad puede ser algo hostil” (disminución del estrés).
- “Mi visión de la facultad ha mejorado mucho al ver que se dedica tiempo y recursos a estas actividades tan importantes, que velen por el bienestar de los estudiantes” (visión de la facultad).
- “Los perros hacen que la facultad sea diferente, que no sea un lugar de mucho estrés y donde vas, estudias, y vuelves” (visión de la facultad).

Se podría decir que van en la línea de lo que han relatado las investigaciones cualitativas previas, que observaron reducciones del sentimiento de estrés (Bell, 2013; Binfet, 2014;), aumento de las habilidades sociales (Camaioni, 2013; Lannon & Harrison, 2015), y mejoras en la percepción del campus universitario y sentimiento de pertenencia (Daltry & Mehr, 2015). Algunos de los comentarios seleccionados por estas investigaciones fueron:

- *Fue un buen descanso de mirar mi material de examen [traducción propia].*
- *Definitivamente reduce mi estrés y me hace sentir mejor. Hay días, especialmente este último trimestre, que fueron tan difíciles que habría estado llorando, y luego vine a ver a los perros y los abracé y recibí besos y hablé con sus guías y de repente el mundo no parecía tan sombrío. Realmente mejora mi estado de ánimo y mi calidad de vida [traducción propia].*
- *Es realmente relajante visitar a todos los perros, realmente ayuda a aliviar el estrés de la facultad [traducción propia].*
- *Definitivamente ayudó a crear un mayor sentido de comunidad y amistad entre las personas que veo en los eventos y yo [traducción propia].*
- *¡Por favor, que esto sea algo normal! ¡Espero que esto vuelva a suceder en el futuro y en más lugares! [traducción propia].*
- *Hice nuevos amigos que me involucraron en nuevas actividades del campus después de que nos conocimos en el programa [traducción propia].*

Según todos los indicios, este programa de IAP es muy valioso para los estudiantes. Nuestro análisis cualitativo apoya los resultados cuantitativos sobre el programa de IAP. A partir de los comentarios, parece que el programa cumple con los objetivos de reducir el estrés a los estudiantes y mejorar su bienestar, así como aumentar sus habilidades sociales. Además, se encuentran resultados emergentes interesantes para investigar relacionados con la mejora de la visión de la facultad y el campus, o el sentimiento de pertenencia.

11.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

El desarrollo del estudio cuenta con algunas limitaciones que hay que tener en cuenta en la interpretación de los datos y que deberían contemplarse en las futuras investigaciones.

Una primera limitación es que, a pesar de que se midieron dos grupos (experimental y control) tres veces (pretest, posttest, y seguimiento), no se utilizan medidas intermedias o de largo plazo. Esta limitación se relaciona con aspectos temporales, principalmente porque el programa se implementó en el curso académico 2018/2019, por lo que el seguimiento ha sido inviable debido a que, en el primer semestre universitario se estaba realizando una estancia de investigación, y en el segundo semestre se impusieron las restricciones de movilidad y medidas de contención derivados de la COVID-19. También se relaciona con aspectos económicos, ya que el análisis de estrés fisiológico a través de los niveles de cortisol supone un alto gasto, el cual fue financiado en el estudio por la Fundación Affinity y la UCM.

Debido al alto coste que supone medir el estrés fisiológico, y viendo que los resultados encontrados en el cortisol salival apoyan lo encontrado a través del el Cuestionario de Estrés Percibido (CEP, Sanz-Carrillo et al, 2002), futuras investigaciones podrían prescindir de administrar esta prueba y centrarse en incluir otras medidas. Por lo tanto, se recomienda el uso del Cuestionario de Estrés Percibido (CEP, Sanz-Carrillo et al, 2002), validado con los resultados de estrés fisiológico (cortisol), para la medición de los niveles de estrés de los estudiantes universitarios.

Sería recomendable que futuras líneas de investigación agregaran un mayor número de medidas para comparar los efectos del programa. Debería incluirse una medida por cada sesión, una medida en el siguiente semestre y, en el siguiente curso académico. De esta manera podrían valorarse los efectos inmediatos y a largo plazo de un programa de IAP en estudiantes universitarios, mostrando un análisis más exhaustivo y comprobando si persisten los beneficios en variables como el bienestar, el estrés y las habilidades sociales, que tienen mejoras visibles a medio y largo plazo.

La segunda limitación se relaciona directamente con la medida de seguimiento, la cual puede estar influenciada por otras variables (ej. tipos y fechas de exámenes) y por el efecto novedad del propio programa, y por lo tanto los efectos encontrados pueden no atribuirse meramente a la participación o no en el programa de IAP Compludog.

Sin embargo, los resultados están en consonancia con otros estudios que han utilizado la técnica, como el de Fernández et al. (2013), quienes encontraron mejoras significativas en la medida posttest tras un programa de IAP, pero no así en la medida de seguimiento. Cabe destacar que estos autores realizaron pruebas de diferencias entre las medidas pretest-posttest y pretest-posttest-seguimiento, pero no incluyeron una prueba de pretest-seguimiento, como la que se lleva a cabo en nuestra investigación. Si nos basamos en sus datos, podemos encontrar resultados similares a los de nuestro estudio, con una mejora significativa en la medida posttest, y una mejora en los resultados de la medida de seguimiento frente a la medida pretest del grupo experimental. Por ello, es importante incluir este tipo de mediciones, ya que, aunque los programas de IAP no impliquen una mejora significativa a largo plazo, sí que parecen mantener sus efectos en el tiempo, mejorando la situación inicial.

Otra de las limitaciones está relacionada con la muestra. Nuestra muestra es pequeña y voluntaria, y, por lo tanto, no es representativa de la realidad universitaria. La IAP tiene sus limitaciones, pues para garantizar el bienestar de los perros de terapia no se puede intervenir con un número mayor de estudiantes, ya que como se ha comentado la ratio recomendada sería de un máximo de ocho estudiantes por cada animal. No es fácil contar con equipos de IAP, no obstante, se disminuyó la ratio incluyendo mas personal técnico y perros, logrando una ratio de seis estudiantes por cada animal. Pero al ser solo un equipo de IAP con dos perros de terapia, el número máximo de estudiantes en el grupo experimental tenía que ser de 55 estudiantes, permitiendo de esa manera trabajar en cinco grupos pequeños, uno cada día de la semana, de máximo 11 estudiantes. Además, hubo "una presencia desproporcionada de mujeres en comparación con los hombres en la muestra de estudio" (Dell et al., 2015, p.353). Esto se debe esencialmente a que, en la Facultad de Educación de la UCM, más del 80% de los estudiantes de primer año son mujeres (Observatorio del estudiante UCM, 2019). Al mismo tiempo, y siendo la muestra voluntaria, podría existir un sesgo en los resultados relativo a que las personas que decidieron participar, colaborando sólo personas a las que les gustan los animales. Por último, y a pesar de que fue un objetivo de la investigación, debe mencionarse que sólo se trabajó con estudiantes de primer año. En definitiva, los resultados encontrados no pueden generalizarse a toda la población estudiantil universitaria, sino que se centran en estudiantes de primer año de grado de la Facultad de Educación de la UCM.

En futuras investigaciones se deberían aumentar los equipos de IAP para lograr una intervención a mayor escala, incluyendo un mayor número de participantes, y perdurable

en el tiempo. Sin embargo, debido a los posibles costes económicos y temporales, además de la imposibilidad de tener en cuenta los efectos diferenciales que se producirían por los perros de terapia participantes, y considerando la dificultad de este tipo de estudios, futuros estudios deben centrarse en replicar el programa de IAP Compludog en otros cursos y facultades con muestras pequeñas.

También relativo a la muestra, hay poca variabilidad de algunas de las variables sociodemográficas. No hay un análisis de todas las variables sociodemográficas de los estudiantes debido a que no se han podido incluir proporcionalmente en la muestra, por lo que es muy posible que los resultados estén influenciados por sus características individuales. Por ello, se debería intentar equilibrar el número de participantes en función de las variables sociodemográficas, y procurar la participación de estudiantes de forma aleatoria, no sólo de aquellos estudiantes voluntarios. De esta manera, se podría comprobar la influencia en los resultados de variables como el género, la edad, la nacionalidad, etc. Además, el programa debería implementarse en distintos cursos académicos, lo que permitiría comprobar si existen diferencias en los efectos en función de año que se esté cursando.

Al mismo tiempo, futuras investigaciones deberían incorporar mejoras en la medición de las características individuales de los estudiantes para, de esta manera, comprobar qué perfil es el más beneficiado por este tipo de intervención. Por ejemplo, se deben tener en cuenta la situación personal de cada estudiante, incluyendo aspectos sociofamiliares y económicos, y la relación con animales, no sólo referida a la convivencia sino también al gusto o interés. Igualmente, es importante comparar los efectos de diferentes programas de intervención destinados al estudiantado universitario, como mentorías o mindfulness, lo que permitiría comprobar si los resultados se deben exclusivamente a la participación en un programa de IAP o a la participación en programas con sus iguales en sí.

Referida a la metodología cualitativa se encuentra otra limitación. A pesar de que ha puesto de manifiesto la riqueza de manifestaciones personales, emocionales, sociales e institucionales de los estudiantes participantes, no se ha recogido información de los estudiantes del grupo control. Además, debido que los ítems o indicadores relacionados con el bienestar recordado, provenientes del instrumento Índice de Felicidad Pemberton (PHI, Hervás & Vázquez, 2013), expresaban estados internos y, por lo tanto, no se podían observar, no han sido incluidos en el análisis cualitativo. Además, como bien expresa Saldaña (2013), la frecuencia de aparición de los códigos no siempre implica

su importancia debido a que los resultados están influidos por diversos factores, como la redacción de las preguntas o las expectativas del investigador.

Se sugiere, siguiendo la recomendación de Firmin et al. (2016), incluir investigación cualitativa sobre IAP en los estudios, apoyando y ampliando la información obtenida a través de los resultados cuantitativos. Se considera que futuras investigaciones sobre los efectos de un programa de IAP deberían procurar la inclusión de toda la muestra participante en los análisis cualitativos, añadir más técnicas de recogida de datos, como por ejemplo el análisis de grupos de discusión, y un análisis cualitativo más profundo, que tenga en cuenta todas aquellas variables implicadas en el estudio. Por ello, las futuras investigaciones deberían utilizar diseños de investigación mixtos, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas, para lograr un análisis en profundidad del problema de investigación.

La última limitación está relacionada con los animales. El programa se llevó a cabo sólo con perros, y contó con la participación de tres perros de terapia con características físicas y de personalidad específicas. Esto podría influir en la impresión que los estudiantes tienen de estos, en la forma en que se relacionan con los animales, y, por tanto, en los propios efectos del programa.

Una nueva línea de investigación sería valorar los efectos diferenciales de características de los perros participantes, es decir, comprobar qué perro es más beneficioso para qué participante y tratar de evidenciar el por qué. Habría, por lo tanto, que establecer relaciones entre las características individuales de los estudiantes y las características individuales de los animales. Otra línea sería incluir sesiones con otros animales domésticos que hayan demostrado beneficios, como por ejemplo gatos (Somerville et al., 2008), analizando cómo las personas pueden tener una vinculación mayor con diferentes animales.

Por último, una línea de investigación sería la relación existente entre los efectos del programa de IAP en estudiantes universitarios y el rendimiento académico (Velásquez et al., 2014), ya que algunos estudios han encontrado relaciones directas con las habilidades sociales (Bueno et al., 2013), el estrés (Pozos-Radillo et al., 2014), y el bienestar del propio estudiante (Carranza et al., 2017). Además, podrían incluirse valoraciones sobre el prestigio y la percepción de la universidad, lo que, como describieron Binfet et al. (2016) y Hinrichs et al. (2016), mejora tras la aplicación de IAP en dicho entorno; y sobre el desarrollo emocional del estudiantado, tema emergente de nuestra investigación.

11.3. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que se extraen de nuestro estudio son las siguientes:

Compludog es un programa de IAP validado que reduce el estrés, mejora la percepción de bienestar, y desarrolla las habilidades sociales de estudiantes de primer año de grado universitarios de educación de la UCM. Concretamente se reduce el estrés, tanto percibido como fisiológico al término del programa, manteniendo sus efectos un mes más tarde y en periodo de exámenes. A su vez, el bienestar recordado mejora al finalizar el programa, pero los efectos no perduran en el tiempo. Por último, la implementación del programa desarrolla las habilidades sociales del estudiantado universitario participante.

Los beneficios se consiguen con tres sesiones de 45 minutos distribuidas semanalmente en las semanas previas a la época de exámenes. Cada sesión está planificada para la realización de dinámicas y actividades que se ajustan a objetivos específicos: presentar y establecer un ambiente seguro y de confianza, fomentar la cohesión grupal y promover la creación de vínculos, favorecer la interacción social, adquirir conocimientos de comunicación y educación canina, desarrollar habilidades de comunicación verbal y no verbal, incrementar la comunicación y/o intención comunicativa, afianzar las competencias y actitudes adquiridas, crear un ambiente de relajación y disminuir la percepción del estrés, favorecer la confianza y seguridad en sí mismos y los demás. Estos contribuyen a la consecución del objetivo principal: reducir los niveles de estrés percibido y fisiológico, y aumentar el bienestar recordado y las habilidades sociales. La participación de, al menos, un perro de terapia por cada seis estudiantes, y un profesional de las IAP por cada perro presente en la sesión, asegura una alta interacción con los estudiantes participantes y el bienestar de los animales.

Los instrumentos utilizados han mostrado validez y fiabilidad para medir los efectos del programa en estrés percibido (Cuestionario de Estrés Percibido CEP, Sanz-Carrillo et al, 2002), bienestar recordado (Índice de Felicidad Pemberton PHI, Hervás & Vázquez, 2013), y habilidades sociales (Cuestionario de Habilidades Sociales CHASO, Caballo & Salazar, 2017). Debido a que los efectos en el cortisol salival y el Cuestionario de Estrés Percibido (CEP, Sanz-Carrillo et al, 2002) han sido similares y altos en ambas medidas, no se considera necesario la inclusión de medidas fisiológicas del estrés en futuras investigaciones.

El estudio exploratorio con metodología cualitativa ha permitido complementar los hallazgos cuantitativos, mostrando que el programa de IAP Compludog y que las sesiones se ajustan a los objetivos perseguidos, abriendo un campo de investigación interesante para profundizar en los efectos de estos programas.

En definitiva, el programa de IAP Compludog puede incluirse como un programa disponible para estudiantes universitarios que apoya su vivencia universitaria de calidad en su primer año, mejorando su bienestar personal y relacional. El reducido coste (pagando a los equipos de IAP, pero eliminando las pruebas de estrés fisiológico), su breve duración, y los resultados encontrados, lo convierten en una intervención rentable para las universidades españolas.

11.4. IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS

Las IAA, en su origen, se basaron principalmente en evidencias anecdóticas, sin embargo, algunos autores consideran que este campo está viviendo actualmente un cambio de paradigma, atrayendo cada vez al público general y a profesionales interesados en aplicar e investigar, aumentando así las investigaciones basadas en la evidencia para demostrar el impacto y la eficacia (Fine et al., 2019). “A medida que las IAA continúan evolucionando, continúa evolucionando una mayor especificidad en su aplicación en varios entornos y con poblaciones diversas” [traducción propia] (Fine et al., 2019, p.8), expandiéndose de entornos socialmente aceptados, como residencias de mayores y colegios, a entornos más específicos como tribunales jurídicos, hospitales, prisiones y universidades.

Ambas áreas de las IAA, investigación y práctica, han evolucionado incesantemente en los últimos años, lo que debe conllevar una profesionalización para lograr que se convierta en una metodología más reconocida y valorada de intervención, sobre todo en España. En este sentido, el papel de las universidades puede ser fundamental, ofreciendo formaciones e investigaciones de IAA que garanticen su capacitación y fiabilidad. A su vez, las universidades podrían incluir las IAA dentro de la formación actualmente ofertada en los planes de estudio de grado y máster, bien como asignaturas obligatorias u optativas, o bien dentro del temario de asignaturas ya establecidas.

A pesar de que los resultados no pueden generalizarse, existe una gran oportunidad para que las universidades españolas "apoyen el uso creciente de perros de terapia" (Trammell, 2019, p.696) en sus instalaciones. López-Cepero et al. (2014) demostraron que existe una actitud positiva por parte de los estudiantes universitarios españoles hacia las IAA, relativas tanto a su aplicación en el campus como a la formación sobre ellas, lo que choca con la evidente escasez de programas implementados y de titulaciones oficiales (Perea-Mediavilla et al., 2014). La presente tesis apoya esta actitud por parte de la comunidad universitaria, ya que el programa se ha desarrollado en diferentes facultades, con alto grado de interés por parte de su estudiantado, y ha sido apoyado por los equipos decanales de todas ellas.

Un análisis de la capacidad de transferencia, a través de la revisión de los medios de comunicación que dieron eco del programa Compludog de IAA en la UCM, evidencia la repercusión que el mismo tuvo en España. En una búsqueda rápida de Google se puede encontrar que la palabra “Compludog” tiene aproximadamente 1100 resultados, entre los cuales destacan noticias de La Sexta, Antena 3, Telemadrid, La Vanguardia, El País,

La Razón, y ABC; además de los reportajes realizados por Tribuna Complutense, referidos a la validación (Martín, 2018) y la evaluación (Martín, 2019) del programa. Esto apoya la teoría de que hay un alto interés por las historias de animales que ayudan a las personas, lo que promueve el conocimiento de las IAA y sus posibles beneficios, generando apoyo para los programas y la investigación de este ámbito (Serpell et al., 2017).

Alguna universidad española ya se ha unido a la iniciativa de implementación de IAP en sus instalaciones, como la Universidad de Granada en el curso 2019/2020 con el programa de IAP “Sin Estrés: coge mis patas” para promover el bienestar del alumnado antes de los exámenes. También la Universidad San Pablo CEU, que en este curso 2020/2021 ha realizado un estudio piloto en su Facultad de Medicina para comprobar la disminución de ansiedad de sus estudiantes antes de los exámenes con 3 sesiones de IAP. Por otro lado, la Universidad de Jaén en colaboración con la Universidad Internacional de Andalucía, ofrecen el Máster en Intervención Asistida con Animales, la única titulación española homologada por el Ministerio de Educación. También debe tenerse en cuenta que desde hace algunos años la Universidad Rey Juan Carlos cuenta con la Cátedra Animales y Sociedad, con el objetivo de impulsar proyectos y programas relacionados con el bienestar animal y el vínculo humano-animal, y la Universidad Autónoma de Barcelona con la Cátedra Fundación Affinity Animales y Salud investiga y difunde los beneficios de la convivencia con animales.

En definitiva, es necesario seguir indagando sobre las posibilidades de las IAA en el entorno universitario español. Como metodología de intervención, se debe procurar su implementación en otras poblaciones además de la estudiantil (docentes, personal de servicios), e investigar otros posibles beneficios para la comunidad universitaria. A nivel formativo, podrían incluirse certificaciones profesionalizantes para su desempeño, y contenidos en asignaturas o titulaciones relacionadas con su puesta en práctica, generando un nicho de empleo en los futuros pedagogos y educadores. Su inclusión a nivel práctico contribuirá a la investigación científica, y a nivel formativo fomentará en el avance del conocimiento, teniendo en cuenta además que “la investigación puede impulsar la práctica y la práctica puede impulsar la investigación” [traducción propia] (Fine et al., 2019, p.10).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, H.P., Tobón, S. & Loya, J.L. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100004&lng=es&tlng=es.
- Adamle, K.N., Riley, T.A. & Carlson, T. (2009). Evaluating college student interest in pet therapy. *Journal of American College Health*, 57(5), 545-548. <https://doi.org/10.3200/jach.57.5.545-548>
- Aegon (2020). *III Estudio de salud y vida*. <https://www.aegon.es/sobre-aegon/area-prensa/estudios-y-publicaciones/estudio-salud-vida-aegon-iii>
- Aguilar, M.J., Sánchez, A.M., Mur, N., García, I., López, R., Ortegón, A. & Cortés, E. (2014). Cortisol salival como indicador de estrés fisiológico en niños y adultos: revisión sistemática. *Nutrición hospitalaria*, 29(5), 960-968. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3092/309231670002>
- Aguilar, S. & Barroso, J.M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Akgun, S. & Ciarrochi, J.V. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23, 287-294. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060129>
- Akinla, O., Hagan, P., & Atiomo, W. (2018). A systematic review of the literature describing the outcomes of near-peer mentoring programs for first year medical students. *BMC Medical Education*, 18(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1195-1>
- Alberti, R. & Emmons, M.L. (1978). *Your perfect right* (3ª edición). Impact.

- Allardt, E. (1996). Tener, amar, ser: una alternativa al modelo sueco de investigación sobre el bienestar. En M. Nussbaum y A. Sen (comps.): *La calidad de vida* (pp. 126-134). México: F.C.E.
- Allen, K. (2003). Are pets a healthy pleasure? The influence of pets on blood pressure. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 236-239. <https://doi.org/10.1046%2Fj.0963-7214.2003.01269.x>
- Álvarez, Y. (2007). *Actitudes hacia las matemáticas de los estudiantes de ingeniería de las universidades venezolanas*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Base de datos Universidad de Málaga.
- Alzahem, A.M., Van Der Molen, H.T. Alaujan, A.H., Schmidt, H.G. & Zamakhshary, M.H. (2011). Stress amongst dental students: a systematic review. *European Journal of Dental Education*, 15(1), 8-18. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2010.00640.x>
- American College Health Association (2017). American College Health Association-National College Health Assessment II: Spring 2017 Reference Group Executive Summary. Hanover, MD: American College Health Association; 2017.
- Amutio, A. (2002). Estrategias de manejo del estrés: el papel de la relajación. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 62(63), 19-31.
- Anaya, D. (2002). *Diagnóstico en educación*. Sanz y Torres.
- Ansari, W.E. & Stock, C. (2010). Is the Health and Wellbeing of University Students Associated with their Academic Performance? Cross Sectional Findings from the United Kingdom. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 7(2), 509-527. <https://dx.doi.org/10.3390%2Fijerph7020509>
- Ansari, W.E., Clausen, S.V., Mabhala, A. & Stock, C. (2010). How Do I Look? Body Image Perceptions among University Students from England and Denmark. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 7(2), 583-595. <https://dx.doi.org/10.3390%2Fijerph7020583>
- Ansari, W.E., Labeeb, S., Moseley, L., Kotb, S. & El-Houfy, A. (2013). Physical and psychological well-being of university students: Survey of eleven faculties in

- Egypt. *Internacional Journal of Preventive Medicine*, 4(3), 293-310.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/pmc3634168/>
- Aparisi, Á. (2015). Discursos de género. Del igualitarismo al postfeminismo de género, al modelo de la igualdad en la diferencia. *Education Sciences and Society*, 7 (1), 37-49.
- Argyris, C. (1965). Explorations in interpersonal competence—I. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1, 5-63. <https://doi.org/10.1177%2F002188636500100105>
- Argyris, C. (1968). Conditions for competence acquisition and therapy. *Journal of Applied Behavioral Science*, 4, 147-177.
<https://doi.org/10.1177%2F002188636800400201>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación: introducción a la metodología científica* (6ªEd). Episteme.
- Arrindell, W.A. & Ende, J.V. (1985). Cross-sample invariance of the structure of self-reported distress and difficulty in assertiveness. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 7(4), 205-243. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(85\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0146-6402(85)90013-X)
- 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.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7597>
- Avia, M.D. (1998). Personality and positive emotions. *European Journal of Personality*, 11(1), 33-56. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199703\)11:1%3C33::AID-PER270%3E3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199703)11:1%3C33::AID-PER270%3E3.0.CO;2-L)
- Avia, M.D. & Vázquez, C. (2011). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Alianza.
- Avilés, J.M., Torres, N. & Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 863-886. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121916015>

- Baker, S.R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00220-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00220-9)
- Balanza, S., Morales, I. & Guerrero, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y Salud*, 20(2), 177-187. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742009000200006
- Ballester, J. & Gil, D. (2002). *Habilidades sociales: evaluación y tratamiento*. Síntesis.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Banks, J.B., McCoy, C. & Trzcinski, C. (2018). Examining the impact of a brief human-canine interaction on stress and attention. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 6(1), 1-13. https://nsuworks.nova.edu/cps_facarticles/1543
- Barker, S.B., Barker, R.T., McCain, N.L. & Schubert, C.M. (2016). A randomized cross-over exploratory study of the effect of visiting therapy dogs on college student stress before final exams. *Anthrozoös*, 29(1), 35-46. <https://doi.org/10.1080/08927936.2015.1069988>
- Barker, S.B., Knisely, J.S., McCain, N.L. & Best, A.M. (2005). Measuring stress and immune response in healthcare professionals following interaction with a therapy dog: A pilot study. *Psychological reports*, 96(3), 713-729. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.96.3.713-729>
- Barker, S.B., Knisely, J.S., McCain, N.L., Schubert, C.M. & Pandurangi, A.K. (2010). Exploratory study of stress-buffering response patterns from interaction with a therapy dog. *Anthrozoös*, 23(1), 79-91. <https://doi.org/10.2752/175303710X12627079939341>
- Barrio, C., Barrios, Á., Granizo, L., Van Der Meulen, K., Andrés, S., & Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del

- programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 5-17.
- Barrio, J.A., García, M.R., & Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 37-48.
- Bayram, S. & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry Epidemiology*, 43(8), 667-672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Beck, A.M. & Katcher, A.H. (1984). A new look at pet-facilitated therapy. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 184, 414-421.
- Beck, A.T., Epstein, N., Brown, G. & Steer, R.A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17296094/>
- Beetz, A. (2013). Socio-emotional correlates of a schooldog-teacher-team in the classroom. *Frontiers in Psychology*, 4, 886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00886>
- Beetz, A., Uvnas, K., Julius, H. & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin. *Frontiers in psychology*, 3, 234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00234>
- Bell, A. (2013). Paws for a Study Break: Running an Animal-Assisted Therapy Program at the Gerstein Science Information Centre. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.21083/partnership.v8i1.2403>
- Berrio, N. & Mazo, R. (2012). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 3(2), 65-82. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369>

- Berry, A., Borgi, M., Terranova, L., Chiarotti, F., Alleva, E. & Cirulli, F. (2012). Developing Affective animal-assisted intervention programs involving visiting dogs for institutionalized geriatric patients: A pilot study. *Psychogeriatrics The Official Journal of the Japanese Psychogeriatric Society*, 12(3), 143-150. <https://doi.org/10.1111/j.1479-8301.2011.00393.x>
- Besser, A. & Zeigler-Hill, V. (2014). Positive personality features and stress among first-year university students: Implications for psychological distress, functional impairment, and self-esteem. *Self and Identity*, 13(1), 24-44. <https://doi.org/10.1080/15298868.2012.736690>
- Biery, M.J. (1985). Riding and the handicapped. *Veterinary Clinics of North America. Small Animal Practice*, 15(2), 345-354. [http://doi.org/10.1016/s0195-5616\(85\)50306-x](http://doi.org/10.1016/s0195-5616(85)50306-x)
- Binfet, J.T. (2014). The effects of animal-assisted therapy on university students' social-emotional well-being: a feasibility study. Annual conference of the *International Society of Anthrozoology*, Vienna, Austria.
- Binfet, J.T. (2017). The Effects of Group-Administered Canine Therapy on University Students' Wellbeing: A Randomized Controlled Trial. *Anthrozoös*, 30(3), 397-414. <https://doi.org/10.1080/08927936.2017.1335097>
- Binfet, J.T. & Passmore, H. (2016). Hounds and homesickness: The effects of an animal-assisted therapeutic intervention for first-year university students. *Anthrozoös*, 29(3), 441-454. <https://doi.org/10.1080/08927936.2016.1181364>
- Binfet, J.T. & Struik, K. (2018). Dogs on campus: Holistic assessment of therapy dogs and handlers for research and community initiatives. *Society & Animals*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.1163/15685306-12341495>
- Binfet, J.T., Trotman, M.L., Henstock, H.D. & Silas, H.J. (2016). Reducing the Affective Filter: Using Canine Assisted Therapy to Support International University Students' English Language Development. *BC Teal Journal*, 1(1), 18-37. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1226070>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

- Bjick, M. (2013). The Effects of a Therapy Animal on College Student Stress and Arousal. *Master of Social Work Clinical Research Papers*, 152.
- Blanca, F.J. & Hernández, P.C. (2019). Estrés académico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso y su relación con la vía de acceso a la universidad. *Libro De Actas IN-RED 2019: V Congreso De Innovación Educativa Y Docencia En Red*.
- Blanco, A. & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589. <http://www.psicothema.com/pdf/3149.pdf>
- Bonfiglio, J.J., Inda, C., Refojo, D., Holsboer, F., Arzt, E. & Silberstein, S. (2011). The Corticotropin-Releasing Hormone Network and the Hypothalamic-Pituitary-Adrenal Axis: Molecular and Cellular Mechanisms Involved. *Neuroendocrinology*, 94(1), 12-20. <https://doi.org/10.1159/000328226>
- Bowman, N.A. (2010). The development of psychological well-being among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 51, 180-200. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0118>
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Aldine.
- Brady, B., Dolan, P., & Canavan, J. (2017). 'He told me to calm down and all that': a qualitative study of forms of social support in youth mentoring relationships. *Child & Family Social Work*, 22(1), 266-274. <https://doi.org/10.1111/cfs.12235>
- Bremner, J.G. & Lewis, C. (2005). *Development psychology*. SAGE.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and prospect. En I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 209, 1-22
- Brown, A., Bimrose, J., Barnes, S.A. & Hughes, D. (2012). The role of career adaptabilities for mid-career changers. *Journal of Vocational Behavior* 80(3), 754-761. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.003>
- Brown, S., Brown, J. Jellow, N. et al. (2016). *Dogs Effect on Stress in College Students*. Psychology Department, St. Francis Xavier University.

- Bueno, M., Durán, M. & Garrido, M. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de magisterio de la especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de Psicología*, 31(1), p. 85-91.
- Buistra, J.O., Bosma, H.A. & Jackson, S. (1994). The relationship between social skills and psycho-social functioning in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 16, 767-776. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90218-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90218-6)
- Caballo, V.E. & Buela, G. (1988). Factor analyzing the College Self-Expression Scale with a Spanish population. *Psychological Reports*, 63, 503-507.
- Caballo, V.E. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. en R. Fernández y J.A. Carrobes (comps.). *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. Pirámide.
- Caballo, V.E. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (5ª ed.). Siglo XXI.
- Caballo, V.E. & Iruña, M.J. (2008). Entrenamiento en habilidades sociales. En F.J. Labrador (coord.), *Técnicas de modificación de la conducta* (pp. 573-592). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Caballo, V.E. & Salazar, I. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: el "Cuestionario de Habilidades Sociales" (CHASO). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 25(1), 5-24.
- Caballo, V.E., Salazar, I. & Iruña, M. (2014). *Cuestionario de habilidades sociales (CHASO-I)*. Manuscrito sin publicar.
- Caballo, V.E., Salazar, I. & Iruña, M. (2015). *Cuestionario de habilidades sociales (CHASO-II)*. Fundación VECA. Manuscrito sin publicar.
- Cabañero, M.J., Richart, M., Cabrero, J., Orts, M.I., Reig, A. & Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de una escala de satisfacción con la vida de Diener en una

- muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16(3), 448-455.
<http://www.psicothema.com/pdf/3017.pdf>
- Cabra, C. (2012). Terapia asistida con animales efectos positivos en la salud humana. *Journal of Agriculture and Animal Sciences*, 1(2), 32-45.
- Calvo, P. (2017). *El vínculo entre el ser humano y los animales: aspectos psicológicos y psicopatológicos* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/187070>
- Camaioni, N. (2013). *Creating social connections in higher education: insights from the campus canines program at the University of Pittsburgh* [Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh]. <http://d-scholarship.pitt.edu/18593/>
- Campos, G. & Martínez, N.E.L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Canales, A. & De los Ríos, D. (2018). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calidad En La Educación*, 30, 50-83.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n30.173>
- Cannon, W.B. (1932). *The wisdom of the body*. Nueva York: Norton.
- Carranza, R.F., Hernández, R.M. & Alhuay-Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 133-146.
<http://dx.doi.org/10.18004/riics.2017.diciembre.133-146>
- Carrasco, I., Clemente, M. & Llavona, L. (1989). Análisis del Inventario de aserción de Gambrill y Richey. *Estudios de Psicología*, 37, 63-74.
- Carrillo, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Base de datos Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43024>
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F., & Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.10>

- Casas, F. & Aymerich, M. (2005). Calidad de vida de las personas mayores. En S. Pinazo y M. Sánchez (Dirs.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 117-146). Pearson.
- Castellví, J.L. (28 de febrero de 2020). ¿Cuál es el perro de terapia "ideal"? Cátedra Animales y Sociedad. <https://catedraanimalesysociedad.org/perrodeterapiaideal/>
- Cerda, J. & Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 54-58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100008>
- Chandler, C.K. (2012). *Animal Assisted Therapy*. Routledge.
- Chin, L. (2011). *Lenguaje Canino protagonizado por Boogie* [Imagen]. <http://www.doggiedrawings.net>
- Chow, K.M., Tang, W.K., Chan, W.H., Sit, W.H., Choi, K.C. & Chan, S. (2018). Resilience and well-being of university nursing students in Hong Kong: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1119-0>
- Christianson, J.P., Thompson, B.M., Watkins, L.R. & Maier, S.F. (2009). Medial prefrontal cortical activation modulates the impact of controllable and uncontrollable stressor exposure on a social exploration test of anxiety in the rat. *Stress*, 12(5), 445–450. <https://doi.org/10.1080/10253890802510302>
- Christoff, K. & Kelly, J. (1983). *Social skills*. In J.L. Matson, & S.E. Beuning (Eds.), *Assessing the mentally retarded*. Grune and Stratton.
- Cigna Corporation (2019). *360 Wellbeing Survey 2019: Well and Beyond*. <https://www.cignasalud.es/biblioteca-de-salud/cigna-360-wellbeing-survey-2019-mejora-la-percepcion-de-los-espanoles-respecto>
- CinfaSalud (2017). *VII Estudio CinfaSalud: Percepción y H bitos de la población española en torno al Estrés*. Laboratorios Cinfa.
- Cockerham, W.C. (2001). *Handbook of medical sociology*. Prentice-Hall.

- Cohen J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46.
<https://doi.org/10.1177%2F001316446002000104>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Academic Press.
- Cohen, J. (2000). Stress and mental health: A biobehavioral perspective. *Issues in Mental Health Nursing*, 21(2), 185-202.
<https://doi.org/10.1080/016128400248185>
- Cohen, S. & Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cohen, S., Gianaros, P. & Manuck, S. (2016). A Stage Model of Stress and Disease. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 456-463.
<https://dx.doi.org/10.1177%2F1745691616646305>
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 386-396.
<https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cohen, S., Kessler, R., Underwood, G. & Gordon, L. (1997). *Measuring Stress: A Guide for Health and Social Scientists*. Oxford University Press.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21(3), 258-269. <https://doi.org/10.1037/h0079809>
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1986). The causal assumptions of quasiexperimental practice. *Synthese*, 68, 141-180. <https://doi.org/10.1007/BF00413970>
- Corson, S.A, Arnold, L.E., Gwynne, P.H. & Corson, E.O.L. (1977). Pet dogs as nonverbal communication links in hospital psychiatry. *Comprehensive Psychiatry*, 18(1), 61-72. [https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(77\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(77)80008-4)
- Crespo, M. & Labrador, F.J. (2003). *Estrés. Síntesis*.

- Crossman, M., Kazdin, A. & Knudson, K. (2015). Brief unstructured interaction with a dog reduces distress. *Anthrozoös*, 28(4), 649-659. <https://doi.org/10.1080/08927936.2015.1070008>
- Crump, C. & Derting, T. L. (2015). Effects of Pet Therapy on the Psychological and Physiological Stress Levels of First-Year Female Undergraduates. *North American Journal of Psychology*, 17(3).
- Cummins, R. & Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención Psicosocial*, 9(2), 185-198.
- Curtin, C., Humphrey, K., Vronsky, K., Mattern, K., Nicastro, S., & Perrin, E. C. (2016). Expanding horizons: a pilot mentoring program linking college/graduate students and teens with ASD. *Clinical pediatrics*, 55(2), 150-156. <https://doi.org/10.1177/0009922815588821>
- Cusack, O. (2008). *Animales de compañía y salud mental*. Fundación Affinity.
- D'Zurilla, T. & Sheedy, C.F. (1991). Relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 841-846. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.61.5.841>
- Daltry, R.M. & Mehr, K.E. (2015). Therapy dogs on campus: recommendations for counseling center outreach. *J. Coll. Stud. Psychother.* 29, 72–78. <http://dx.doi.org/10.1080/87568225.2015.976100>
- Davis, S.J. & Valla, F.R. (1978). Evidence for domestication for the dog 12,000 years ago in the Natufian of Israel. *Nature*, 276, 608-610. <https://doi.org/10.1038/276608a0>
- De Almeida, Z. & Benevides, A. (2018). Social skills, coping, resilience and problem-solving in psychology university students. *Revista Peruana de Psicología*, 24(1). <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.07>
- De Vibe, M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friberg, O., Rosenvinge, J.H. & Sorlie, T. (2013). Mindfulness training for stress management: a randomised controlled study of medical and psychology students. *BMC Medical Education*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-107>

- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D. & Mannix-Mcnamara, P. (2014). Psychological Distress and Coping amongst Higher Education Students: A Mixed Method Enquiry. *PLoS ONE*, 9(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115193>
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos De Psicologia (Natal)*, 8(3), 413-420. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300008>
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (1983). Análisis do repertório asertivo em estudantes da Psicologia. *Revista de Psicología*, 1, 15-24.
- Del Prette, Z., Del Prette, A., Barreto, M.C., Bandeira, M., Rios-Saldaña, M.R., Ulian, A.L., ...Villa, M.B. (2004). Habilidades sociales de los estudiantes de Psicología: un estudio multicéntrico. *Psicología: Reflejo y Crítica*, 17(3), 341-350. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300007>
- Dell, C., Chalmers, D., Gillett, J., Rohr, B., Nickel, C., Campbell, L., Hanoski, R., Hagerud, J., Marido, A., Stephenson, C. & Brydges, M. (2015). PAWSing Student Stress: A Pilot Evaluation Study of the St. John Ambulance Therapy Dog Program on Three University Campuses in Canada. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy / Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 49(4), 332–359. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/61079>
- Demello, L. (1999). The effect of the presence of a companion-animal on physiological changes following the termination of cognitive stressors. *Psychology and Health*, 14, 859–868. <https://doi.org/10.1080/08870449908407352>
- Denegri, M., García, C., González, N., Orellana, L., Sepúlveda, J. & Schnettler, B. (2014). Bienestar subjetivo y satisfacción con la alimentación en estudiantes universitarios del sur de Chile: un estudio cualitativo. *Summa psicológica UST*, 11(1), 51-63.
- Departamento de Estudios e Imagen Corporativa UCM (2018). Estadísticas universitarias: estudiantes curso 2017/2018. <https://www.ucm.es/estudiantes-2017-2018>

- Departamento de Estudios e Imagen Corporativa UCM (2019). Estadísticas universitarias: estudiantes curso 2018/2019. <https://www.ucm.es/estudiantes-2018-2019>
- DeVilbiss, S.E. (2014). The transition experience: Understanding the transition from high school to college for conditionally-admitted students using the lens of Schlossberg's transition theory [Tesis doctoral, University of Nebraska]. DigitalCommons: <https://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/187/>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. & Van Dierendock, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. <http://www.psicothema.com/pdf/3255.pdf>
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Psychosocial Intervention*, 3(8), 67-113.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Smith, H. & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 130. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.130>
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1998). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dockray, S. & Steptoe, A. (2010). Positive affect and psychobiological processes. *Neuroscience y Biobehavioral Reviews*, 35(1), 69-75. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2010.01.006>

- Durand-Bush, N., McNeill, K., Harding, M. & Dobransky, J. (2015). Investigating stress, psychological wellbeing, mental health functioning, and self-regulation capacity among university undergraduate students: Is this population optimally functioning? *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 49, 253–274. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/61066>
- Dwyer, A.L. & Cummings, A.L. (2001). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Coping Strategies in University Students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208-220.
- Emiro, J., Amador, O. & Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicoespacios*, 14(24), 17-37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>
- Epel, E.S., Crosswell, A.D., Mayer, S.E., Prather, A.A., Slavich, G.M., Puterman, E. & Mendes, W.B. (2018). More than a feeling: A unified view of stress measurement for population science. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 49, 146-169. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2018.03.001>
- Escalante, E. & Páramo, M.A. (2011). *Aproximación al análisis de datos cualitativos. Aplicación en la práctica investigativa*. Universidad del Aconcagua.
- Extremera, N., Fernández, P., González, V. & Cabello, R. (2009). Una validación preliminar de la versión española de la Subjective Happiness Scale. En: Fernández-Berrocal, P. (ed.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (39-44), Fundación Marcelino Botín.
- FEDIAF (2019). European Facts & Figures 2019. http://www.fediaf.org/images/FEDIAF_facts_and_figs_2019_cor-35-48.pdf
- Fedor, J. (2018). Animal-assisted therapy supports student connectedness. *NASN School Nurse*, 33(6), 355-358. <https://doi.org/10.1177/1942602x18776424>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-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, M.E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional* [Tesis Doctoral, Universidad de León]. Redined. <http://hdl.handle.net/11162/165985>
- Fernández, J. & Ramírez, A. (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5). En M. Moreno (Ed.). *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*.
- Fernández, M.T., Roldan, M.I., Gomez, M., Vargas, M. & Lahera, G. (2013). Aplicabilidad y efectividad de la terapia asistida por animales en personas con trastornos con trastorno mental grave y duradero: un ensayo piloto aleatorizado. *Rehabilitación Psicosocial*, 10(1), 18-24.
- Fernández, J. & Rusiñol, E. (2003). *Economía y psicología: costes por el bajo rendimiento académico relacionado con la ansiedad ante los exámenes y las pruebas de evaluación*. FUOC.
- Fernández-Ballesteros, R. (1996). *Introducción a la evaluación psicológica II*. Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (2009). *Psicogerontología: perspectivas europeas para un mundo que envejece*. Pirámide
- Fine, A.H. (2010). *Handbook on animal-assited therapy: foundations and guidelines for animal-assisted interventions* (3ªed). Elsevier/Academic Press.
- Fine, A. H., Beck, A. M. & Ng, Z. (2019). The State of Animal-Assisted Interventions: Addressing the Contemporary Issues that will Shape the Future. *International journal of environmental research and public health*, 16(20), 3997. <https://doi.org/10.3390/ijerph16203997>
- Firmin, M.W., Brink, J.E., Firmin, R.L., Grigsby, M.E. & Trudel, J.F. (2016). Qualitative perspectives of an animal-assisted therapy program. *Alternative and Complementary Therapies*, 22(5), 204-213. <https://doi.org/10.1089/act.2016.29073.mwf>
- Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. Lawrence Erlbaum.

- Flores, J., García, E., & Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Forgas, J.P. & Eich, E. (2013). Affective influences on cognition: Mood congruence, mood dependence, and mood effects on processing strategies. In A. F. Healy, R. W. Proctor, I. B. Weiner (Eds.). *Handbook of psychology*, Vol. 4: Experimental psychology (2nd ed.) (pp. 61-82). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Franco, M.V. (2015). *La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios* [Tesis Doctoral, Universidade da Coruña]. RUC: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15705>
- Frankl, V.E. (1959). The spiritual dimension in existential analysis and logotherapy. *Journal of Individual Psychology*, 15, 157-165.
- Freedheim, D.K. & Weiner, I.B. (2013). *History of psychology*. Wiley.
- Freire, C. (2014). *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: Operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento*. [Tesis doctoral, Universidade da Coruña]. Base de datos Universidade da Coruña <https://core.ac.uk/download/pdf/61913475.pdf>
- Friedman, E. Katcher, A.H., Lynch, J.J. & Thomas, S.A. (1980). Animal companions and one-year survival of patients after discharge from a coronary care unit. *Public Health Reports*, 95(4), 307-312. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6999524>
- Friedman, E., Katcher, A.H., Thomas, S.A. Lynch, J.J. & Messent, P.R. (1983). Social interaction and blood pressure: influence of animal companions. *The Journal of nervous and mental disease*, 171(8), 461-465. <https://doi.org/10.1097/00005053-198308000-00002>
- Friese, S. (2015). *Atlas.ti para Mac: primeros pasos*. GmbH.
- Friesen, L. (2010). Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic contexts. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 261-267.
- Frisch, M.B., Clark, M.P., Rouse, S. V., Rudd, M. D., Paweleck, J. K., Greenstone, A. & Kopplin, D. A. (2005). Predictive and Treatment Validity of Life Satisfaction and

the Quality of Life Inventory. *Assessment*, 12(1), 66-78.
<https://doi.org/10.1177/1073191104268006>

Fundación Affinity (17 de noviembre de 2015). ¿Importa la raza para ser perro de terapia? <https://www.fundacion-affinity.org/perros-gatos-y-personas/animales-que-curan/importa-la-raza-para-ser-perro-de-terapia>

Fundación Affinity (10 de mayo de 2019). Las terapias con perros ayudan a reducir el estrés académico en la Complutense. <https://www.fundacion-affinity.org/blog/las-terapias-con-perros-ayudan-reducir-el-estres-academico-en-la-complutense>

Galassi, J.P., DeLo, J.S., Galassi, M.D. & Bastien, S. (1974). The College Self-Expression Scale: a measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5, 164-171.

Gambrill, E.D. & Richey, C.A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(75\)80013-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(75)80013-X)

Garcés, Y., Santana, L. & García, L.F. (2012). El desarrollo de habilidades sociales: una estrategia para potenciar la integración de menores en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica De Investigación y Docencia REID, monográfico(2)*, 172-191.

García, N. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11(11), 63-74.

García, P.A. & Ruiz, S.S. (2018). La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 1-18.
<https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336721>

García-López, L.J., Díez-Bedmar, M.B. & Almansa-Moreno, J.M. (2013). From being a trainee to being a trainer: helping peers improve their public speaking skills. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 331-342.

García-Rojas, A.D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de educación*, 12, 225-240.

- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. & Natividad, L.A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), pp.143-154. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80524058011.pdf>
- García-Viniegras, C.R. & González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586-592.
- Garett, R., Liu, S. & Young, S.D. (2017). A longitudinal analysis of stress among incoming college freshmen. *Journal of American College Health*, 65(5), 331-338. <https://doi.org/10.1080/07448481.2017.1312413>
- Garland, E.L., Fredrickson, B., Kring, A.M., Johnson, D.P., Meyer, P.S. & Penn, D.L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 849-864. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.002>
- Gartland, N., O'Connor, D.B., Lawton, R. & Ferguson, E. (2014). Investigating the effects of conscientiousness on daily stress, affect and physical symptom processes: A daily diary study. *British Journal of Health Psychology*, 19(2), 311-328. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12077>
- Gil, S. (2020). *Habilidades sociales* (Vol. 4). Flamboyant.
- Gismero, E. (2000). *EHS: Escala de habilidades sociales*. TEA.
- González, N. & Lobato, C. (2008). Evaluación de las competencias sociales en estudiantes de enfermería. Bordón: *Revista de Pedagogía*, 60(2), 91-106. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29017>
- González, N.C. (2009). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 45-64. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/407>
- González-Monteaugudo, J. (2010). La Entrevista en Historia Oral e Historias de Vida: Teoría, Método y Subjetividad. En Benadiba, L. *Historial Oral: Fundamentos*

metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad (pp. 21-38). SurAmérica.

González-Ramírez, M.T., Landaverde-Molina, O.D., Morales-Rodríguez, D. & Landero-Hernández, R. (2016). Taller de manejo de ansiedad a hablar en público con la participación de perros de terapia. *Ansiedad y Estrés*, 22, 5-10. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2016.02.001>

Gore, P. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115. <https://doi.org/10.1177/1069072705281367>

Gresham, F. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. En P.S. Strain, M.J. Guralnik, y H.M. Walker (Eds.). *Children's social behavior. Development, assessment and modification*. Academic.

Gresham, F. & Elliott, S. (1984). Assessment and classification of children's social skills. A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.

Gresham, F. & Elliot, S. (2008). *Social skills improvement system: rating scales manual*. Pearson Assessments.

Gresham, F., Van, M. & Cook, C. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 3, 363-377. <https://doi.org/10.1177/019874290603100402>

Grier, K.C. (1999). Childhood socialization and companion animals: United States, 1820-1870. *Society and Animals*, 7(2), 95-120. <https://doi.org/10.1163/156853099X00022>

Gutiérrez, M. (1996) Ansiedad y deterioro cognitivo: incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 173-194.

Gutiérrez, G., Granados, D.R. & Piar, N. (2007). Interacciones humano-animal: características e implicaciones para el bienestar de los humanos. *Revista colombiana de psicología*, 16(1), 163-184.

- Hannibal, K.E. & Bishop, M.D. (2014). Chronic Stress, Cortisol Dysfunction, and Pain: a psychoneuroendocrine rationale for stress management in pain rehabilitation. *Physical Therapy*, 94(12), 1816-1825. <https://doi.org/10.2522/ptj.20130597>
- Hartmann, M., Kopf, S., Kircher, C., Faude-Lang, V., Djuric, Z., Augstein, F., Friederich, H.C., Kieser, M., Bierhaus, A., Humpert, P.M., Herzog, W., & Nawroth, P.P. (2012). Sustained effects of a mindfulness-based stress-reduction intervention in type 2 diabetic patients: design and first results of a randomized controlled trial (the Heidelberger Diabetes and Stress-study). *Diabetes Care*, 35(5), 945–947. <https://doi.org/10.2337/dc11-1343>
- Heikkilä, A., Lonka, K., Nieminen, J. & Niemivirta, M. (2012). Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. *Higher Education*, 64(4), 455-471. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9504-9>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (5ªEd)*. McGraw Hill Interamericana.
- Hervás, G. & Vázquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative wellbeing in seven languages: The Pemberton Happiness Index. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11-66. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>
- Hill, P.L., & Allemand, M. (2011). Gratitude, forgivingness, and well-being in adulthood: Tests of moderation and incremental prediction. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 397–407. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.602099>
- Hinrichs, C.P, Ortiz, L.E. & Pérez, C.E. (2016). Relación entre el Bienestar Académico de Estudiantes de Kinesiología de una Universidad Tradicional de Chile y su Percepción del Ambiente Educativo. *Formación universitaria*, 9(1), 109-116. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000100012>
- Holmes, T.H. & Rahe, R.H. (1967). The social readjustment rating scales. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Holst, I., Galicia, Y., Gómez, G. & Degante, A. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 22-29.

- Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14(1), 3-18. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(83\)80084-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(83)80084-7)
- Houghton, F., Keane, N., Murphy, N. Houghton, S. & Dunne, C. (2010). Tertiary level students and the mental health index (MHI-5) in Ireland. *Irish Journal of Applied Social Studies*, 10(1).
- House, L. A., Neal, C. & Backels, K. (2018). A doggone way to reduce stress: An animal assisted intervention with college students. *College Student Journal*, 52(2), 199-204.
- Hussain, R., Guppy, M., Robertson, S. & Temple, E. (2013). Physical and mental health perspectives of first year undergraduate rural university students. *BMC Public Health*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-848>
- IAHAIO (2018). *Whiter paper: las definiciones de IAHAIO para las Intervenciones Asistidas con Animales y las directrices para el bienestar de los animales involucrados en las intervenciones asistidas con animales*. <https://iahaio.org/best-practice/white-paper-on-animal-assisted-interventions/>
- Idígoras, A.R. (2002). *El valor terapéutico del humor*. Desclee de Brouwer.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. *Review of Educational Research*, 61, 505-532. <https://doi.org/10.3102%2F00346543061004505>
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Basic Books.
- Janssens, L., Giemsch, L., Schmitz, R., Street, M., VanDongen, S. & Crombe, P. (2018). A new look at an old dog: Bonn-Oberkassel reconsidered. *Journal of Archaeological Science*, 92, 126-138. <https://doi.org/10.1016/j.jas.2018.01.004>
- Jáuregui, E. (2007). *El sentido del humor*. Integral.
- Jenkins, C.D., Laux, J.M., Ritchie, M.H. & Tucker-Gail, K. (2014). Animal-assisted therapy and Rogers' Core Components among middle school students receiving counseling services: A descriptive study. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(2), 174-187. <https://doi.org/10.1080/15401383.2014.899939>

- Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D. & Uvnäs-Moberg, K. (2013). *Attachment to pets*. Hogrefe
- Justo, C.F. (2010a). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 271-288.
- Justo, C.F. (2010b). Reducción de los niveles de estrés y ansiedad en médicos de Atención Primaria mediante la aplicación de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness). *Atención Primaria*, 42(11), 564-570. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2009.10.020>
- Justo, C.F., Mañas, I.M., & Martínez, E.J. (2016). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3).
- Kahneman, D. & Riis, J. (2005). Living, and Thinking about It: Two Perspectives on Life. In Huppert, F.A., Baylis, N., & Keverne, B. (Eds.), *The Science of Well-Being*, 285-304. Oxford University Press.
- Kapustka, J. & Budzyńska, M. (2020). Does animal-assisted intervention work? Research review on the effectiveness of AAI with the use of different animal species. *Human and Veterinary Medicine*, 12(3), 135-141.
- Kelly, J.A. (1982). *Social skills training: A practical guide for interventions*. Springer.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Metodología de investigación en ciencias sociales* (4ª Ed). McGraw Hill Interamericana.
- Keselman, H.J., Algina, J., Kowalchuk, R.K. (2001). The analysis of repeated measures designs: A review. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 54, 1-20. <https://doi.org/10.1348/000711001159357>
- Keyes, C. (1998). *Social well-being*. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C., Ryff, C.D. & Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>

- Keyes, E.F. (2000). Mental health status in refugees: an integrative review of current research. *Issues in Mental Health Nursing*, 21(4), 397-410. <https://doi.org/10.1080/016128400248013>
- Kivimäki, M., & Steptoe, A. (2018). Effects of stress on the development and progression of cardiovascular disease. *Nature Reviews: cardiology*, 15(4), 215–229. <https://doi.org/10.1038/nrcardio.2017.189>
- Kivlighan, K.T., Granger, D.A., Schwartz, E.B., Nelson, V., Curran, M. & Shirtcliff, E.A. (2004). Quantifying blood leakage into the oral mucosa and its effects on the measurement of cortisol, dehydroepiandrosterone, and testosterone in saliva. *Hormones and behavior*, 46(1), 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2004.01.006>
- Kronholz, J.F., Freeman, V.F. & Mackintosh, R.C. (2015). Animal-assisted therapy: Best practices for college counseling. Ideas and research you can use. *VISTAS Online*, art. 75. https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/article_7525cd23f16116603abcacff0000bee5e7.pdf?sfvrsn=8
- Kumar, A., Rinwa, P., Kaur, G. & Machawal, L. (2013). Stress: Neurobiology, consequences and management. *Journal of Pharmacy and Bioallied Sciences*, 5(2), 91. <https://dx.doi.org/10.4103%2F0975-7406.111818>
- Kumar, U. (2015). *Positive psychology*. Pearson education.
- Lacey, K., Zaharia, M. D., Griffiths, J., Ravindran, A. V., Merali, Z. & Anisman, H. (2000). A prospective study of neuroendocrine and immune alterations associated with the stress of an oral academic examination among graduate students. *Psychoneuroendocrinology*, 25(4), 339-356. [https://doi.org/10.1016/s0306-4530\(99\)00059-1](https://doi.org/10.1016/s0306-4530(99)00059-1)
- Landis J. & Koch G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-74. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lannon, A. & Harrison, P. (2015). Take a Paws: Fostering Student Wellness with a Therapy Dog Program at Your University Library. *Public Services Quarterly*, 11(1), 13-22. <https://doi.org/10.1080/15228959.2014.984264>

- Laushey, K. & Heflin, L. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 183-193. <https://doi.org/10.1023/A:1005558101038>
- Lazarus, A.A. (1973). On assertive behavior: a brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal & Coping*. Springer.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lee, R.M., Keough, K.A. & Sexton, J.D. (2002). Social connectedness, social appraisal, and perceived stress in college women and men. *Journal of Counseling & Development*, 80 (3), 355–361.
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-83.
- León, B., Felipe, E., Mendo, S. & Iglesias, D. (2015). Habilidades sociales en equipos de aprendizaje cooperativo en el contexto universitario. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 23(2), 191-214.
- Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Luzi, C. & Andreoli, A. (1993). Development of the Perceived Stress Questionnaire: a new tool for psychosomatic research. *Journal of psychosomatic research*, 37(1), 19-32. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(93\)90120-5](https://doi.org/10.1016/0022-3999(93)90120-5)
- Levinson, B. (1962). The dog as co-therapist. *Mental Hygiene*, 46, 56-65.
- Levinson, B. (1969). *Pet-oriented Child Psychotherapy*. Charles, C. Thomas.
- Levinson, B. (1972). *Pets and Human Development*. Charles, C. Thomas.
- Libet, J. & Lewinsohn, P. (1973). Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312. <https://doi.org/10.1037/h0034530>
- Libet, J., & Lewinsohn, P. (2013). The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(2), 304-312. <https://doi.org/10.1037/h0034530>

- Llanos, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <http://hdl.handle.net/10481/858>
- Locke, J. (1699). *Some thoughts concerning education*. Heinemann.
- Lomas, T., Hefferon, K. & Lomas, T. (2015). *Positive psychology*. SAGE.
- López, F. & Fuentes, M.J. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68. <https://doi.org/10.1174/021037094321268921>
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Lopez, S.J., Pedrotti, J.T. & Snyder, C.R. (2019). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. SAGE.
- López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L., Perea-Mediavilla, M.A., Blanco-Piñero, N., Tejada-Roldán, A. & Blanco-Picabia, A. (2014). Animal-assisted interventions: review of current status and future challenges. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14, 85-101.
- Lucas, R.E., Diener, E. & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616>
- Lv, B., Zhou, H., Guo, X., Liu, C., Liu, Z. & Luo, L. (2016). The Relationship between Academic Achievement and the Emotional Well-Being of Elementary School Children in China: The Moderating Role of Parent-School Communication. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00948>
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H.S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155. <https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>
- Manigault, A.W., Woody, A., Zoccola, P.M. & Dickerson, S.S. (2018). Education Is Associated with the Magnitude of Cortisol Responses to Psychosocial Stress in College Students. *International journal of behavioral medicine*, 25(5), 532–539. <https://doi.org/10.1007/s12529-018-9727-y>

- Manterola, C. & Otzen, T. (2015). Experimental Studies 2nd Part: Quasi-experimental Studies. *International Journal of Morphology*, 33(1), 382-387.
- Marina, J.A. (2004). *La inteligencia fracasada*. Anagrama.
- Martin R.A. (2001). Humor, laughter, and physical health: methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*, 127(4), 504–519. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.4.504>
- Martín, A. (30 de mayo de 2018). *Pionera experiencia de intervención asistida con perros para reducir el estrés de los estudiantes*. Tribuna Complutense. <https://www.ucm.es/tribunacomplutense/221/art3271.php#.YDdsFuhKg2w>
- Martín, A. (28 de noviembre de 2019). *Compludog demuestra su efectividad*. Tribuna Complutense. <https://www.ucm.es/tribunacomplutense/260/art3937.php#.YDdsR-hKg2w>
- Martín, I.M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martínez, R. (2008). La terapia asistida por animales: una nueva perspectiva y línea de investigación en la atención a la diversidad. *Indivisa: boletín de estudios e investigación*, 9, 117-143.
- Martín-Morales, J.F. (2012). *Estudio epidemiológico del estado de salud bucodental y de parámetros psicobioquímicos de estrés en estudiantes universitarios* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/15535/>
- Martos-Montes, R., Ordóñez-Pérez, D., de la Fuente-Hidalgo, I., Martos-Luque, R. & García-Viedma, M.R. (2015). Intervención asistida con animales (IAA): Análisis de la situación en España. *Escritos de Psicología*, 8(3), 1-10. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.2004>
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being*. D. Van Norstrand.
- Mathur, S. & Rutherford, R. (1996). Is social skills training effective for students with emotional or behavior disorders? Research issues and needs. *Behavioral Disorders*, 22(1), 21-27. <https://doi.org/10.1177/019874299602200106>

- Matson, J. & Swiezy, N. (1994). Social skills training with autistic children. In J. Matson (Ed.), *Autism in children and adults*. Brooks Cole.
- Mauss, I., Levenson, R., Mccarter, L., Wilhelm, F. & Gross, J. (2005). The Tie That Binds? Coherence Among Emotion Experience, Behavior, and Physiology. *Emotion*, 5(2), 175-190. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.2.175>
- McConnell, A.R., Brown, C.M., Shoda, T.M., Stayton, L.E. & Martin, C.E. (2011). Friends with benefits: on the positive consequences of pet ownership. *Journal of personality and social psychology*, 101(6), 1239. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0024506>
- McDonald, C., Son, S.H., Hindman, A.H. & Morrison, F.J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43(4), 343-375. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.001>
- Mendo, S. (2019). *Desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo en el contexto universitario: aprendizaje cooperativo y entrenamiento en habilidades sociales* [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. Repositorio Dehesa: <http://hdl.handle.net/10662/9276>
- Mendo, S., León, B., Felipe, M.E., Polo, M.I., & Palacios García, V. (2016a). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156.
- Mendo, S., León, B., Felipe, M.E. & Polo, M.I. (2016b). Entrenamiento en habilidades sociales en el contexto universitario: Efecto sobre las habilidades sociales para trabajar en equipos y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 24(3), 423-428.
- Mendoza, B. (2017). *Aplicación interactiva para la Terapia Asistida con Perros para los pacientes del Centro Canoterapia Ecuador* [Tesis de Pregrado, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil]. Cobuec/bibec. <https://www.bibliotecasdelecuador.com/Record/ir-:3317-8276>
- Mereqillano, G. (2004). Hippotherapy. *Phys. Med. Rehabil. Clin*, 15(4), 843-854. <https://doi.org/10.1016/j.pmr.2004.02.002>

- Merrell, K & Gimpel, G. (1998). *Social skills of children and adolescents*. LEA.
- Meyers, C. & Borchard, L. (2015). The finals stretch: Exams week library outreach surveyed. *Reference Services Review*, 43(4), 510-532.
- Michalos, A.C. (1982). The satisfaction and happiness of some senior citizens in rural Ontario. *Social Indicators Research*, 11, 1-30.
<https://doi.org/10.1007/BF00353590>
- Miguel, S., Caprile, L. & Jorquera, I. (2008). Análisis de co-términos y de redes sociales para la generación de mapas temáticos. *El Profesional De La Información*, 17(6), 637-646.
- Miller, R., Blakeslee, J. & Hope, B. (2018). *Supporting college student success through connections to mentors and campus champions: a strategy brief for campus-based mentors and other student support programs*. Research and Training Center for Pathways to Positive Futures, Portland State University.
- Misra, R. & McKean, M. (2000). College Student's Academic Stress and Its Relation to Their Anxiety, Time Management and Leisure Satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16, 41-52.
- Molina, C.J. & Meléndez, J.C. (2006). Bienestar psicológico en envejecientes de la República Dominicana. *Geriatría*, 22(3), 97-105.
- Monjas, M.I. (2000). *La timidez en la infancia y la adolescencia*. Pirámide.
- Monjas, M.I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. CEPE.
- Monjas, M., Arias, B. & Verdugo, M. (1991). Desarrollo de un código de observación para evaluar la interacción social en alumnos de primaria. (COIS). *III Congreso de Evaluación Psicológica*. Barcelona.
- Moraleda, A. (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional: diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/33062/>

- Morales, S.I. (2016). Relación entre la espiritualidad, el bienestar físico y el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 7(1), 7-18.
- Moreno, M. (2003). *Bienestar Psicológico y dependencia interpersonal en estudiantes locales y foráneos de la UDLA* [Tesis de Licenciatura, Universidad las Américas]. Bibliotecas UDLAP.
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lps/moreno_m_mh/
- Morgeson, F., Reider, M. & Campion, M. (2005). Selecting individuals in team settings: the importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge. *Personnel Psychology*, 58(3), 583-611.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.655.x>
- Moya, L., Serrano, M.A., González-Bono, E. Rodríguez-Alarcón G. & Salvador A. (2005). Respuesta psicofisiológica del estrés en una jornada laboral. *Psicothema*, 17(2), 205-211.
- Moyano, E. & Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Revista Universum*, 22(2), 177-193. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762007000200012>
- 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* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. iDUS Depósito de Investigación. <https://idus.us.es/handle/11441/15509>
- Muñoz, F.J. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Muñoz, F.J. & Rodrigo, S.R. (2014). El trabajo en equipo como recurso para fomentar las habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 31, 273-288.
- Myers, O.E. (1998). *Children and Animals*. Westview Press.
- Nathason, D.E. (1998). Long-term effectiveness of Dolphin-Assisted Therapy for Children with Severe Disabilities. *Anthrozoös*, 11(1), 22-32.
<https://doi.org/10.1080/08927936.1998.11425084>

- Nepps, P., Stewart, C. & Bruckno, S. (2011). Animal-assisted therapy: Effects on stress, mood, and pain. *Journal of Lancaster General Hospital*, 6(2), 56-59.
- Nezu, A., Nezu, C. & Perri, M. (1989). *Problem-solving therapy for depression: Theory, research, and clinical guidelines*. Wiley.
- Niedenthal, P.M. & Ric, F. (2017). *Psychology of Emotion*. Psychology Press.
- Observatorio del Estudiante UCM (2019). *Los estudiantes de nuevo ingreso en grado en la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2017-18: vías de diferenciación en el interior de la universidad*. <https://observatoriodelestudianteucm.es/wp-content/uploads/Informe-nuevo-ingreso-UCM-febrero-191.pdf>
- Odom, S., McConnell, S. & McEvoy, M. (1992). *Social Competence of Young Children with Disabilities: Issues and Strategies for Intervention*. Brookes.
- Okuda, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Oliver, J. (2000). Modelos de regresión multinivel: aplicación en psicología escolar. *Psicothema*, 3(12), 487-494. <http://www.psycothema.com/pdf/361.pdf>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (1986, November 21). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- Ortiz, X., Landero, R. & Gonzalez, M. (2012). Terapia asistida por perros en el tratamiento del manejo de las emociones en adolescentes. *Summa Psicológica UST*, 9(2), 25-32.
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Oviedo, H.C. & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M. & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera

- fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00054020>
- Ozbay, F., Fitterling, H., Charney, D. & Southwick, S. (2008). Social support and resilience to stress across the life span: A neurobiologic framework. *Current Psychiatry Reports*, 10(4), 304-310. <https://doi.org/10.1007/s11920-008-0049-7>
- Pades, A. (2003). *Habilidades sociales en enfermería: propuesta de un programa de intervención*. [Tesis doctoral, Universitat de Illes Balears]. UIBrepositori. <http://hdl.handle.net/11201/2650>
- Padgett, R.D., Johnson, M.P., Saichaie, K. & Paulsen, M.B. (noviembre, 2009). *The impact of physical health and good practices on college students' psychological well-being*. Trabajo presentado en el 34º Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Vancouver, Canadá.
- Palmer, R.J., Hunt, A.N., Neal, M., & Wuetherick, B. (2015). Mentoring, undergraduate research, and identity development: a conceptual review and research agenda. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(5), 411-426. <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1126165>
- Park, K., Loman, S. & Miller, M. (2008). Social skills. In P. Harrison & T. Oakland (Eds.), *Adaptive Behavior Assessment System-II: Clinical use and interpretation*. Elsevier, pp.197-217.
- Park, S.Y., Andalibi, N., Zou, Y., Ambulkar, S. & Huh-Yoo, J. (2020). Understanding Students' Mental Well-Being Challenges on a University Campus: Interview Study. *JMIR Formative Research*, 4(3). <https://dx.doi.org/10.2196/2F15962>
- Parker, J. & Asher, S. (1987). Peer acceptance and later personal adjustment: Are low-accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>
- Pedrosa, I., Borges del Rosal, Á., Herranz Torres, N., Lorenzo Alegría, M. & García-Cueto, E. (2013). Desarrollo del Protocolo de Observación de Interacción en el Aula: aplicación en un programa de niños con altas capacidades. *Revista de Educación, Extraordinario*, 293-312.

- Pegalajar, M.C. & López-Hernández, L. (2015). Emotional competences in the childhood education teacher training. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106. www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/art6.pdf
- Peiró, J. & Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 68-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=778/77829109>
- Perea-Mediavilla, M.A., López-Cepero, J., Tejada-Roldán, A. & Sarasola, J.L. (2014). Intervenciones asistidas por animales y calidad de vida: expectativas en estudiantes universitarios españoles. *Escritos de Psicología*, 7(3), 10-18. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2014.1909>
- Pérez, I. (2009). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación*. Lukabanda y Auroch.
- Pérez, M.A., Martín, A., Borda, M. & del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68, 26-33.
- Phillips, E.L. (1985). *Social skills: history and prospect*. En L.L. Abate y M.A. Milan (comps.), *Handbook of social skills training and research*. Wiley.
- Picard, J. (2015). *Study of the Effect of Dogs on College Students' Mood and Anxiety*. University of Maine.
- Polheber, J.P. & Matchock, R.L. (2014). The presence of a dog attenuates cortisol and heart rate in the Trier Social Stress Test compared to human friends. *Journal of behavioral medicine*, 37(5), 860-867. <https://doi.org/10.1007/s10865-013-9546-1>
- Pozos-Radillo, B.E., Preciado-Serrano, M., Acosta-Fernández, M., Aguilera-Velasco, M. & Delgado-García, D.D. (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicología educativa*, 20(1), 47-52. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.006>
- Pratt, L. & Barling, J. (1988). *Differentiating between daily events, acute and chronic stressors. A framework and its implications*. En J.J. Hurrell Jr., L.R. Murphy, S.L.

Sauter & C.L.Cooper (Eds), *Occupational Stress: Issues and Development in research* (pp. 41-53). Taylor & Francis

Preuss, D., Schoofs, D., Schlotz, W. & Wolf, O.T. (2010). The stressed student: influence of written examinations and oral presentations on salivary cortisol concentrations in university students. *Stress*, 13(3), 221-229.
<https://doi.org/10.3109/10253890903277579>

Pritchard, M.E. & Wilson, G.S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44 (1), 18-28.
<https://doi.org/10.1353/csd.2003.0008>

Prymachuk, S. & Richards, D.A. (2008). Predicting stress in pre-registration midwifery students attending a university in Northern England. *Midwifery*, 24(1), 108-122.
<https://doi.org/10.1016/j.midw.2006.07.006>

Query, J.L. & Wright, K. (2003). Assessing communication competence in an online study: Toward informing subsequent interventions among older adults with cancer, their lay caregivers, and peers. *Health Communication*, 15(2), 203-218.
https://doi.org/10.1207/s15327027hc1502_8

Rapee, R.M., Schniering, C.A. & Hudson, J.L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: origins and treatment. *Annual review of clinical psychology*, 5, 311–341. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.032408.153628>

Rathus, S.A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398-406. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(73\)80120-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(73)80120-0)

Ravetllat, I. (2018). Igual de diferentes: la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en Chile. *Ius et Praxis*, 24(1), 397-436.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122018000100397>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª edición). Espasa.

Real Decreto 53/2013, de 1 de febrero, por el que se establecen las normas básicas aplicables para la protección de los animales utilizados en experimentación y otros fines científicos, incluyendo la docencia. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de febrero de 2013, núm. 34, pp. 11370-11421.

- Regehr, C., Glancy, D. & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and metaanalysis. *Journal of Affective Disorders*, 148, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93.
- Riggio, R.E., Throckmorton, B. & DePaola, S. (1990). Social skills and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 11(8), 799-804. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90188-W](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90188-W)
- Ripoll, R.M. & Casado, I.Q. (2010). Risa y terapias positivas: moderno enfoque y aplicaciones prácticas en medicina. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 3(1), 27-34. [https://doi.org/10.1016/S1888-9891\(10\)70006-9](https://doi.org/10.1016/S1888-9891(10)70006-9)
- Rivera, J., Moreno, M.E., Perez, A., Lay, N., Rocha, G., Parra, M., ... & Torres Rivas, E. (2019). Programa de entrenamiento para desarrollar habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 40(31), 10-25.
- Robles, R. & Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud Mental*, 26(1), 69-75.
- Robotham, D. & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 107-117. <https://doi.org/10.1080/03098770600617513>
- Roca, E. (2007). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. ACDE.
- Rodríguez-Carvajal, R., Díaz, D., Moreno-Jiménez, B., Blanco, A. & Van Dierendonck, D. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22(1), 63-70. <http://www.psicothema.com/pdf/3697.pdf>
- Rodríguez-Medina, D., Domínguez, B., Leija, G., Ortiz, M. & Carreño, C. (2018). Efectos psicofisiológicos de la respiración diafragmática y la estimulación térmica sobre la actividad autonómica del estrés agudo. *Acta de Investigación Psicológica*, 8(2), 101-113. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2018.2.09>

- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
- Román, C.A. & Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1-14.
- Rosas, S., Salgado-Delgado, R., Méndez, M. & Palacios, E. (2014, febrero). Análisis de la Relación entre el sistema cardiovascular y el nivel de cortisol durante el estrés. En *Memorias del Congreso Nacional de Ingeniería Biomédica* (Vol. 1, No. 1, pp. 103-106).
- Rubin, R.B., Martin, M.M., Bruning, S.S. & Powers, D.E. (2009). Test of a self-efficacy model of interpersonal communication competence. *Communication Quarterly*, 41(2), 210-220. <https://doi.org/10.1080/01463379309369880>
- Rugaas, T. (2005). *El lenguaje de los perros: las señales de calma*. KNS Ediciones.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. & Frederick, C.M. (1997). On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529-565. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x>
- Ryff, C.D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: new directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55. <https://doi.org/10.1177/016502548901200102>
- Ryff, C.D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

- Ryff, C.D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff C.D. & Keyes, C.L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C.D., Love, G.D., Urry, H.L., Muller, D., Rosenkranz, M.A., Friedman, E.M., ... & Singer, B. (2006). Psychological well-being and ill-being: do they have distinct or mirrored biological correlates?. *Psychotherapy and psychosomatics*, 75(2), 85-95. <https://doi.org/10.1159/000090892>
- Ryff, C.D. & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Ryff, C. D., Singer, B. H. & Dienberg Love, G. (2004). Positive health: connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1383-1394. <https://dx.doi.org/10.1098%2Frstb.2004.1521>
- Saïas, T., Roscoät, E.D., Véron, L., Guignard, R., Richard, J.-B., Legleye, S., ... Beck, F. (2014). Psychological distress in French college students: demographic, economic and social stressors. Results from the 2010 National Health Barometer. *BMC Public Health*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-256>
- Salami, S.O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and student's attitudes: Implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies*, 2 (3), 247-257.
- Salas, E. (2013). Diseños Preexperimentales en Psicología y Educación: una revisión conceptual. *Liberabit, Revista de Psicología*, 19(1), 133-141.
- Salazar, M., Mendoza-Llanos, R. & Muñoz, Y. (2020). Impacto diferenciado del tiempo de formación universitaria según institución de educación media en el desarrollo de habilidades sociales. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 416. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.416>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2^oed). Sage.

- Salkind, N.J. (2010). *Encyclopedia of research design* (Vols. 1-0). SAGE.
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. Strauss and Giroux.
- Sanford, M.D. (2014). *Campus tails: An on-campus therapy-dog pilot program and feasibility study* [Doctoral dissertation, Antioch University]. AURA. <https://aura.antioch.edu/etds/190/>
- Sanz, J. & Navarro, M.E. (2003). Propiedades psicométricas de una versión española del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 9(1), 59-84.
- Sanz-Carrillo, C., García-Campayo J, Rubio, A., Santed, M. & Montoro, M. (2002). Validation of the Spanish version of the Perceived Stress Questionnaire. *Journal of Psychosomatic Research*, 52(3), 167-172. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(01\)00275-6](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(01)00275-6)
- Sapolsky, R.M. (1994). El estrés en los animales. En *Psicología Fisiológica* (pp.92-99). Prensa Científica.
- Sapolsky, R.M. (1995). *¿Por qué las cebras no tienen úlcera? La guía del estrés*. Alianza.
- Sarrionandia, A. & Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2),110-118. <https://doi.org/10.1016/j-rlp.2015.12.001>
- Sawilsky, S. (2009). New Effect Size Rules of Thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 597-599.
- Schensul, S.L., Schensul, J.J. & LeCompte, M.D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires* (Vol. 2). AltaMira Press.
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Universidad Nacional de La Plata.

- Schiffrin, H.H. & Nelson, S.K. (2010). Stressed and happy? Investigating the relationship between happiness and perceived stress. *Journal of Happiness Studies*, 11(1), 33-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9104-7>
- Segrin, C. (1993). Social skills deficits and psychosocial problems: Antecedent, concomitant, or consequent? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 12(3), 336–353. <https://doi.org/10.1521/jscp.1993.12.3.336>
- Segrin, C. (2001). Social skills and negative life events: Testing the deficit stress generation hypothesis. *Current Psychology: Learning, Personality, Social*, 20, 19-35. <https://doi.org/10.1007/s12144-001-1001-8>
- Segrin, C. (2019). Indirect Effects of Social Skills on Health Through Stress and Loneliness. *Health Communication*, 34(1), 118-124. <https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1384434>
- Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M. & Domschke, T.J. (2007). Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress. *Anxiety, Stress & Coping*, 20(3), 321-329. <https://doi.org/10.1080/10615800701282252>
- Segrin, C. & Menees, M.M. (1996). The impact of coping styles and family communication on the social skills of children of alcoholics. *Journal of Studies on Alcohol*, 57(1), 29-33. <https://doi.org/10.15288/jsa.1996.57.29>
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Vergara.
- Seligman, M. (2003). Positive psychology: Fundamental assumptions. *American Psychologist*, 126-127.
- Selye, H. (1960). *La tensión en la vida*. Gral. Fabril.
- Serpell, J. (ed.) (1995). *The domestic dog. Its evolution, behavior, and interactions with people*. Cambridge University Press.
- Serpell, J. (1996). *In the company of animals: a study of Human-Animal Relationships*. Cambridge University Press.
- Serpell, J., McCune, S., Gee, N. & Griffin, J.A. (2017). Current challenges to research on animal-assisted interventions. *Applied Developmental Science*, 21(3), 223-233. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1262775>

- Sherwood, L. & Ward, C. (2019). *Human physiology: from cells to systems*. Nelson.
- Shiota, M.N., Campos, B., Keltner, D. & Hertenstein, M.J. (2004). Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships. En P. Philippot y R.S. Feldman (Eds.), *The Regulation of Emotion* (pp.127-155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siegrist, J. (2005). Social reciprocity and health: new scientific evidence and policy implications. *Psychoneuroendocrinology*, 30(10), 1033-1038. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2005.03.017>
- Smolkowski, K., Bligan, A, Barrera, M, Taylor, T, Black, T. & Blair, J. (2005). Schools and homes in partnership (SHIP): long-term effects of a preventive intervention focused on social behavior and reading skill in early elementary school. *Prevention Science*, 6(2), 85-100. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-3410-7>
- Socklingam, S., Li, M., Krishnadev, U., Hanson, K., Balaban, K., Pacione, L.R. & Bhalerao, S. (2008). Use the animal-assisted therapy in the rehabilitation of an assault victim with a concurrent mood disorder. *Issues in Mental Health Nursing*, 29(1), 73-84. <https://doi.org/10.1080/01612840701748847>
- Somerville, J.W., Kruglikova, Y.A., Robertson, R.L., Hanson, L.M. & MacLin, O.H. (2008). Physiological responses by college students to a dog and a cat: Implications for pet therapy. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 519-528.
- Sosa, A. (2019). La inducción analítica como método sociológico desde una perspectiva histórica. *Cinta de moebio*, 64, 11-30. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000100011>
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. & Lushene, R.E. (1982). *Manual STAI, Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo*. TEA Ediciones.
- Stallman, H.M. (2008). Prevalence of psychological distress in university students: Implications for service delivery. *Australian Family Physician*, 37(8), 673-677.
- Stallman, H.M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257. <https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>

- Stegeren, A.H. (2009). Imaging stress effects on memory: a review of neuroimaging studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54(1), 16-27.
- Stewart-Brown, S., Anthony, R., Wilson, L., Winstanley, S., Stallard, N., Snooks, H. & Simkiss, D. (2011). Should randomised controlled trials be the “gold standard” for research on preventive interventions for children?. *Journal of Children's Services*, 6(4), 228-235. <https://doi.org/10.1108/17466661111190929>
- Straub, R.O. (2012). *Health psychology. a biopsychosocial approach*. Worth Publishers.
- Struthers, C.W., Perry, R.P., & Menec, V.H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation and performance in college. *Research in Higher Education*, 41, 581-592. <https://doi.org/10.1023/A:1007094931292>
- Suh, E., Diener, E., & Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1091–1102. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.1091>
- Tanaka, K., Aikawa, A. & Kosugi, S. (2002). The experimental study of the effect of social skills on stress reactions in interpersonal situations: The effect of relative differences in the social skills of two persons interacting with one another. *Japanese Journal of Social Psychology*, 17, 141-149.
- Taylor, S., Kennedy, M. Reed, G., Bower, J. & Gruenewald, T. (2000). Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, 55(1), 99-109. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.99>
- Terry, M.L., Leary, M.R. & Mehta, S. (2012). Self-compassion as a buffer against homesickness, depression, and dissatisfaction in the transition to college. *Self and Identity*, 12(3), 278-290. <https://doi.org/10.1080/15298868.2012.667913>
- Thalmann, O., Shapiro, B., Cui, P., Schuenemann, V.J., Sawyer, S.K., ... & Napierala, H. (2013). Complete mitochondrial genomes of ancient canids suggest a European origin of domestic dogs. *Science*, 342(6160), 871-874. <https://doi.org/10.1126/science.1243650>

- Tomás, J.M., Meléndez, J.C. & Navarro, E. (2008). Modelos factoriales confirmatorios de las escalas de Ryff en una muestra de personas mayores. *Psicothema*, 20(2), 304-310. <http://www.psicothema.com/pdf/3465.pdf>
- Tomás, J.M., Meléndez, J.C., Oliver, A., Navarro, E. & Zaragoza, G. (2010). Efectos de método en las escalas de Ryff: un estudio en población de personas mayores. *Psicológica*, 31, 383-400.
- Torres, S. & Nowson, C. (2007). Relationship between stress, eating behavior, and obesity. *Nutrition*, 23(11-12), 887-894. <https://doi.org/10.1016/j.nut.2007.08.008>
- Trammell, J.P. (2019). Therapy dogs improve student affect but not memory. *Anthrozoös*, 32(5), 691-699. <https://doi.org/10.1080/08927936.2019.164551>
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M. & Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Pirámide.
- Trower, P., Bryant, B. & Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. University of Pittsburgh Press.
- Tsigos, C. & Chrousos, G. (2002). Hypothalamic-pituitary-adrenal axis, neuroendocrine factors and stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 53, 865-871.
- Tuckman, B.W. (1999). *Conducting Educational Research*. Harcourt Brace College Publishers.
- Universidad Complutense de Madrid (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de: https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Complutense_de_Madrid
- Ureña, N., Ureña, F., Velandrino, A. & Alarcón, F. (2008). Estudio de la eficacia de un programa de intervención para la mejora de la habilidad de manejo de móviles en Primaria. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 21, 53-86.
- Vallejo, M., Aja, J. & Plaza, J.J. (2017). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 220-236.
- Van Andel, H.W., Jansen, L.M., Grietens, H., Knorth, E.J. & Van Der Gaag, R.J. (2014). Salivary cortisol: a possible biomarker in evaluating stress and effects of

interventions in young foster children? *European child & adolescent psychiatry*, 23(1), 3–12. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0439-1>

Van Hoorn, A. (Abril, 2007). *A short introduction to subjective well-being: its measurement, correlates and policy uses*. Trabajo presentado en la conferencia internacional: Is happy measurable and what do those measures mean for policy? Roma, Italia.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3 (1), 119-139.

Vazquez, C. (2017). What does positivity add to psychopathology? An introduction to the special issue on 'positive emotions and cognitions in clinical psychology'. *Cognitive Therapy and Research*, 41(3), 325–334. <https://doi.org/10.1007/s10608-017-9847-8>

Vázquez, C. & Hervás, C. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Desclee de Brower.

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la salud*, 5, 15-28.

Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Psychosocial Intervention*, 3(9), 87-116.

Vega, J.L., Mayoral, P., Buz, J. & Bueno, B. (2004). Dominios globales y específicos del bienestar de las personas muy mayores. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 39(3), 23-30.

Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Araki, R. & Reynoso, D. (2014). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i2.3845>

Verdugo, M., Monjas, M. & Arias, B. (1992). Intervención sobre la competencia social de los alumnos con necesidades educativas especiales en educación infantil y primaria. Memoria de investigación. *Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEC*. Madrid. Convocatoria de 1990.

- Verger, P., Combes, J., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F. & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: Socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44(8), 643-650. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0486-y>
- Viciano, V., Fernández, A., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P. & Chacón, R. (2018). Los estudios universitarios y el mindfulness. Una revisión sistemática. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 119-135. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.008>
- Villalta, V., Roca, M., Gozalez, N., Domenec, E., Escanilla, A., Ansensio, R... & Haro, J. (2009). Dog-assisted therapy in the treatment of chronic schizophrenia inpatients. *Anthrozoös*, 22(2), 149-159. <https://doi.org/10.2752/175303709X434176>
- Vitulia, M.O. (2016). *Efectos de la terapia asistida con animales en dominios cognitivos en pacientes con esquizofrenia* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38845/>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wagner, M.F., Pereira, A.S., & Oliveira, M.S. (2014). Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(3), 423-440.
- Ward, E., Klaiber, P., Collins, H.K., Owens, R.L., Coren, S. & Chen, F.S. (2018). Petting away pre-exam stress: The effect of therapy dog sessions on student well-being. *Stress and Health*, 34(3), 468-473. <https://doi.org/10.1002/smi.2804>
- Waterman, A.S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Watson, D. (2005). Rethinking the mood and anxiety disorders: a quantitative hierarchical model for DSM-V. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(4), 522-536. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.114.4.522>

- Watson, D. & Clark, L.A. (1992). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of Personality*, 60(2), 441-476. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00980.x>
- Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Watts, F.N. (1992). Applications of current cognitive theories of the emotions to the conceptualization of emotional disorders. *British Journal of Clinical Psychology*, 31(2), 153-167. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1992.tb00980.x>
- Weekes, N., Lewis, R., Patel, F., Garrison-Jakel, J., Berger, D. E. & Lupien, S. J. (2006). Examination stress as an ecological inducer of cortisol and psychological responses to stress in undergraduate students. *Stress*, 9(4), 199-206. <https://doi.org/10.1080/10253890601029751>
- Wilkins, J. & Matson, J.L. (2007). Social skills. *International Review of Research in Mental Retardation*, 34, 321-363. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(07\)34010-X](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(07)34010-X)
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.
- Wilson, D. & Reeder, D. (eds.) (2005). *Mammal Species of the World* (3rded.). Johns Hopkins University
- Wintre, M.G., Dilouya, B., Pancer, S.M., Pratt, M.W., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J. & Adams, G. (2011). Academic achievement in first-year university: Who maintains their high school average? *Higher Education*, 62(4), 467-481.
- Wold, C., Hallett, J., Crawford, G., Chih, H.J., Burns, S. & Jancey, J.M. (2020). University Student Health and Wellbeing Study: A test-retest reliability study of a web-based survey investigating undergraduate student health and wellbeing. *Health promotion journal of Australia*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/hpja.331>
- Wolf, T.M., Kissling, G.E. & Burgess, L.A. (1986). Lifestyle characteristics during medical school: a four-year cross-sectional study. *Psychological reports*, 59(1), 179-189. <https://doi.org/10.2466/pr0.1986.59.1.179>

- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford Univer. Press.
- Wolpe, J. (1973). *The practice of behavior therapy*. Pergamon.
- Wolpe, J. & Lazarus, A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses*. Pergamon.
- Wood, E., Ohlsen, S., Thompson, J., Hulin, J. & Knowles, L. (2017). The feasibility of brief dog-assisted therapy on university students stress levels: the PAwS study. *Journal of Mental Health*, 27(3), 263-268. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1385737>
- Woodyatt, L., & Wenzel, M. (2014). A needs-based perspective on self-forgiveness: addressing threat to moral identity as a means of encouraging interpersonal and intrapersonal restoration. *Journal of Experimental Social Psychology*, 50, 125–135. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.09.012>
- World Health Organization. (1986, November 21). The Ottawa Charter for Health Promotion. <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- Wright, T.A, & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 84-94. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.84>
- Yagüe, G. (2017). *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (8), 11-42.
- Yatcilla, J.K. (2021). A Panorama of Human–Animal Interactions Research: Bibliometric Analysis of HAI Articles 1982–2018, *Anthrozoös*, 34(2), 161-173. <https://doi.org/10.1080/08927936.2021.1885139>
- Yu, L., Shek, D. T. & Zhu, X. (2018). The Influence of Personal Well-Being on Learning Achievement in University Students Over Time: Mediating or Moderating Effects of Internal and External University Engagement. *Frontiers in Psychology*, 8, 2287. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02287>

Zika, S. & Chamberlain, K. (1987). Relation of hassles and personality to subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 155-162.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.1.155>

Zurita, N. & Carrillo, M. (2010). *Guía de actividades para terapia asistida con animales para desarrollar la psicomotricidad en niños con Síndrome de Down en edades de 3-6 años* [Tesis de maestría no publicada, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana.
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/909>

ANEXOS

ANEXO I. Ficha individual de recogida de datos 2017/2018

Nº Participante			
Grado Estudio			
Edad			
Nacionalidad			
Género	Femenino	Masculino	
Turno de Clases	Mañana		
	Tarde		
¿Tienes o has tenido alguna reacción alérgica a los animales?	Si	No	
¿Tienes alguna beca y/o ayuda al estudio?	Si	No	
¿Estás trabajando durante el curso académico?	Si	No	
¿Tienes diagnóstico de alguna enfermedad y/o discapacidad?	Si	No	
¿Tienes o has tenido alguna mascota?	Si	No	

COMPLUDOG



ANEXO III. Recogida de muestras de saliva



RECOGIDA DE MUESTRAS DE SALIVA: SALIVETTE®

- 1) La recogida de la muestra de saliva debe ser realizada, al menos, 30 minutos después de la ingesta de alimentos, bebidas, u otras sustancias (p.e., fármacos), de lavarse los dientes o comer chicles. Se recomienda enjuagarse la boca con agua fría 5 minutos antes de la recogida de la muestra.
- 2) Retirar la torunda del recipiente suspendido. Normalmente, al masticar suavemente la torunda durante 1 minuto se produce una cantidad suficiente de saliva. En caso de dudas, la persona debe mantener la torunda en su boca hasta que sienta que no puede evitar tragar la saliva producida.
- 3) Después, colocar nuevamente la torunda en el recipiente suspendido y cerrar el tubo Salivette® con el tapón.
- 4) El Salivette® puede ser almacenado ahora como un sistema cerrado, si es necesario. La temperatura y duración del almacenamiento depende de la estabilidad de las sustancias que se pretende analizar (ver especificaciones para Cortisol*).
- 5) La recuperación de la saliva de la torunda se lleva a cabo mediante centrifugación del Salivette® a 1.000 x g durante 2 minutos. Fuerzas g más altas sólo producirán una cantidad ligeramente mayor de saliva. El procedimiento de centrifugación obliga a pasar cualquier material mucoso o sustancias sólidas a la base cónica del tubo.
El tapón, la torunda y el recipiente suspendido pueden ser tomados como una unidad. La saliva clara sobrenadante está lista para el análisis.

Notas importantes:

- En principio, el volumen mínimo recuperado debe ser de 1 ml de saliva.
- La torunda de algodón es un producto natural. La decoloración e inclusiones oscuras o puntos son de origen natural y no pueden evitarse.
- No recoger muestras cuando hay enfermedades bucales, inflamación o lesiones (contaminación por sangre) de la boca.
- La comida puede contener una cantidad significativa de hormonas esteroideas, por lo que las muestras deben recogerse preferentemente en ayuno. Si el ayuno fuera un problema, la toma de las muestras debe ser coordinada justo antes de comer o cenar.
- *Almacenamiento de las muestras: 2-8°C hasta una semana, y a -20°C para periodos superiores. Al llegar las muestras al laboratorio, estas han de permanecer en el congelador al menos durante una noche.

ANEXO IV. Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO)

CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES (CHASO)

(Caballo, Salazar, Iruña y Equipo de Investigación CISO-A, 2016)

El siguiente cuestionario ha sido construido para proporcionar información sobre la forma como Ud. actúa normalmente, reflejando la probabilidad con la que llevaría a cabo la conducta si se presentara la ocasión. Responda señalando con una **X** en la casilla correspondiente el grado en que cada uno de los comportamientos incluidos en el cuestionario son característicos o propios de usted, conforme a la siguiente puntuación:

1	2	3	4	5
Muy poco característico de mí	Poco característico de mí	Moderadamente característico de mí	Bastante característico de mí	Muy característico de mí

Por favor, no deje ningún ítem sin contestar y hágalo de manera **sincera**; no se preocupe porque no existen respuestas correctas o incorrectas. Muchas gracias por su colaboración.

1. Pedir disculpas cuando mi comportamiento ha molestado a otra persona	1	2	3	4	5
2. Pedir que baje la voz a alguien que está hablando demasiado alto en el cine	1	2	3	4	5
3. Mantener la calma cuando me he equivocado delante de otras personas	1	2	3	4	5
4. Decir a alguien que no se cuele en la fila	1	2	3	4	5
5. Pedir a una persona que me atrae que salga conmigo	1	2	3	4	5
6. Decir a otra persona que respete mi turno de palabra	1	2	3	4	5
7. Disculparme cuando me equivoco	1	2	3	4	5
8. Decir que "no" cuando no quiero prestar algo que me piden	1	2	3	4	5
9. Decir a una persona que me atrae que me gustaría conocerla mejor	1	2	3	4	5
10. Mantener la calma cuando me hacen una broma en público	1	2	3	4	5
11. Decir a otra persona que deje de molestar o de hacer ruido	1	2	3	4	5
12. Responder a una pregunta de un profesor en clase o de un superior en una reunión	1	2	3	4	5
13. Invitar a salir a la persona que me gusta	1	2	3	4	5
14. Hablar en público ante desconocidos	1	2	3	4	5
15. Mantener la calma ante las críticas que me hacen otras personas	1	2	3	4	5
16. Decir que me gusta a una persona que me atrae	1	2	3	4	5
17. Hablar ante los demás en clase, en el trabajo o en una reunión	1	2	3	4	5
18. Salir con gente que casi no conozco	1	2	3	4	5
19. Pedir disculpas a alguien cuando he herido sus sentimientos	1	2	3	4	5
20. Insistir en saludar a alguien cuando antes no me ha respondido	1	2	3	4	5
21. Dar una expresión de cariño (besos, abrazos, caricias) a personas que quiero	1	2	3	4	5
22. Asistir a una fiesta donde no conozco a nadie	1	2	3	4	5

23. Mantener la calma al hacer el ridículo delante de otras personas	1	2	3	4	5
24. Participar en una reunión con personas de autoridad	1	2	3	4	5
25. Responder a una crítica injusta que me hace una persona	1	2	3	4	5
26. Expresar una opinión diferente a la que expresa la persona con la que estoy hablando	1	2	3	4	5
27. Hablar con gente que no conozco en fiestas y reuniones	1	2	3	4	5
28. Responder a una crítica que me ha molestado	1	2	3	4	5
29. Mantener una posición contraria a la de los demás si creo que tengo razón	1	2	3	4	5
30. Dar una expresión de apoyo (abrazo, caricia) a una persona cercana cuando lo necesita	1	2	3	4	5
31. Mostrar afecto hacia otra persona en público	1	2	3	4	5
32. Pedir explicaciones a una persona que ha hablado mal de mí	1	2	3	4	5
33. Hacer cumplidos o elogios a la persona que quiero	1	2	3	4	5
34. Rechazar una petición que no me agrada	1	2	3	4	5
35. Mantener una conversación con una persona a la que acabo de conocer	1	2	3	4	5
36. Decir que "no" cuando me piden algo que me molesta hacer	1	2	3	4	5
37. Si alguien ha hablado mal de mí, le busco cuanto antes para aclarar las cosas	1	2	3	4	5
38. Decir que "no" ante lo que considero una petición poco razonable	1	2	3	4	5
39. Pedir disculpas cuando me dicen que he hecho algo mal	1	2	3	4	5
40. Pedir explicaciones a una persona que me ha negado el saludo	1	2	3	4	5

© Fundación VECA (reservados todos los derechos). El cuestionario puede utilizarse para propósitos clínicos y de investigación sin autorización previa. No obstante, queda totalmente prohibida su publicación total o parcial por cualquier medio (electrónico, impreso, etc.) sin previa autorización por escrito de la Fundación VECA.

Instrucciones para la corrección del CHASO y las habilidades que evalúa:

Habilidad 1: *Interactuar con desconocidos* (Suma de los ítems 18, 22, 27 y 35)

Habilidad 2: *Expresar sentimientos positivos* (Suma de los ítems 21, 30, 31 y 33)

Habilidad 3: *Afrontar las críticas* (Suma de los ítems (Suma de los ítems 25, 26, 28 y 29)

Habilidad 4: *Interactuar con las personas que me atraen* (Suma de los ítems 5, 9, 13 y 16)

Habilidad 5: *Mantener la calma ante las críticas* (Suma de los ítems 3, 10, 15 y 23)

Habilidad 6: *Hablar en público/Interactuar con superiores* (Suma de los ítems 12, 14, 17 y 24)

Habilidad 7: *Afrontar situaciones de hacer el ridículo* (Suma de los ítems 20, 32, 37 y 40)

Habilidad 8: *Defender los propios derechos* (Suma de los ítems 2, 4, 6 y 11)

Habilidad 9: *Pedir disculpas* (Suma de los ítems 1, 7, 19 y 39)

Habilidad 10: *Rechazar peticiones* (Suma de los ítems 8, 34, 36 y 38)

Puntuación total: Suma de todos los ítems del cuestionario.

ANEXO V. Índice de Pemberton (PHI)

Pemberton Happiness Index (Hervás y Vázquez, 2013)

Por favor, usando la siguiente escala del 0 al 10, donde 0 significa totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo, diga en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

POR FAVOR LEA DETENIDAMENTE CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES

(Rodee con un círculo un número por cada frase, según la escala que aparece a continuación)

	Totalmente en desacuerdo										Totalmente de acuerdo											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Me siento muy satisfecho con mi vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Tengo la energía necesaria para cumplir bien mis tareas cotidianas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Creo que mi vida es útil y valiosa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Me siento satisfecho con mi forma de ser	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Mi vida está llena de aprendizajes y desafíos que me hacen crecer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Me siento muy unido a las personas que me rodean	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Me siento capaz de resolver la mayoría de los problemas de mi día a día	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Creo que en lo importante puedo ser yo mismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Disfruto cada día de muchas pequeñas cosas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. En mi día a día tengo muchos ratos en los que me siento mal	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Creo que vivo en una sociedad que me permite desarrollarme plenamente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ANEXO VI. Entrevista estructurada

- ¿Qué te hizo participar en el programa?
- ¿Cómo te sentías en las sesiones? ¿Y fuera de ellas?
- ¿Crees que te ayudó a mejorar tus habilidades sociales y relaciones interpersonales?
- ¿Crees que fue positivo para disminuir tu nivel de estrés?
- ¿Cómo crees que afecta el programa a tu bienestar?
- ¿Crees que tiene influencia en tu rendimiento académico? ¿Y en tu visión de la facultad?
- ¿Hasta qué punto crees que las mascotas pueden mejorar el estado de ánimo de una persona?
- ¿Hasta qué punto crees que la presencia de un perro puede reducir el nivel de estrés de una persona?
- ¿Hasta qué punto cree que un perro puede proporcionar consuelo y apoyo a alguien que está experimentando angustia emocional?
- En tu opinión, ¿qué tan molesto crees que es el perro para aquellas personas con alergias a la caspa de perro?
- ¿Cómo cree que el perro afecta la productividad del estudiantado y del profesorado?
- ¿Cómo crees que el perro ha cambiado la visibilidad de la Facultad dentro de la Universidad?
- ¿Cómo crees que el perro ha cambiado la visibilidad de la Facultad entre las universidades con facultades similares?
- ¿Cómo crees que el perro ha cambiado la forma en que la gente percibe la facultad?

ANEXO VII. Consentimiento informado 2017/2018

Educación Asistida con Perros, Competencias Sociales y Ansiedad en Estudiantes Universitarios

Esta investigación estudiará qué efecto tienen ciertas actividades con perros en el estado de ánimo y el estrés, el bienestar y las habilidades sociales del estudiante.

Para poder participar en el estudio de forma voluntaria debe ser un estudiante de primer año, no tener alergias y/o miedos a los perros, y disponer del tiempo para participar. La participación no supondrá ningún beneficio económico, académico y/o laboral para el participante, teniendo como única consecuencia las posibles mejoras esperadas en los niveles de estrés, bienestar y rendimiento.

Después de leer este formulario e indicar que acepta participar en este estudio, se le pedirá que complete varios cuestionarios antes y después de la actividad. Los cuestionarios le harán una variedad de preguntas sobre su estrés, bienestar, y habilidades sociales, así como recogerán información general de su edad, género, etc.

Sus respuestas a los cuestionarios serán anónimas. No habrá relación entre sus respuestas a los cuestionarios y su información. Se utilizará un número de código aleatorio para proteger su identidad. Si el estudio es publicado, sólo se utilizará información basada en el grupo completo de participantes. Basamos la confidencialidad del estudio en la Ley Orgánica 15/99, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

Su firma a continuación indica que ha leído la información anterior y está de acuerdo con participar.

Fecha y Lugar	
Firma del participante	Firma de la investigadora
Fdo.	Fdo. Diana Peña Gil

ANEXO VIII. Diferencias entre la validación y la evaluación del programa

	VALIDACIÓN	EVALUACIÓN
	<i>Preexperimental</i>	<i>Cuasiexperimental</i>
Diseño		
Temporalización	Número: 3 Duración: 1 hora Distribución: 3 semanas consecutivas	Número: 3 Duración: 45 minutos Distribución: 3 semanas consecutivas
Sesiones	1. <i>Dinámicas de presentación: profesionales, estudiantes perros. Juego y premio a los perros. Resolución de dudas.</i> 2. <i>Dinámica de clicker. Dinámica de comunicación canina y comunicación humana no verbal. Entrenamiento canino.</i> 3. <i>Relajación grupal con los perros. Repaso de conocimientos adquiridos. Sesión fotográfica.</i>	1. <i>Dinámicas de presentación: profesionales, estudiantes perros. Juego y premio a los perros. Resolución de dudas.</i> 2. <i>Dinámica de clicker. Dinámica de comunicación canina y comunicación humana no verbal. Entrenamiento canino.</i> 3. <i>Repaso de conocimientos adquiridos. Dinámica de experiencias vitales positivas y negativas. Relajación grupal con los perros</i>
Participantes	Estudiantes n=64 Perros n=1 Profesionales IAP n=1	Estudiantes n=102 Perros n=3 Profesionales IAP n=2
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ficha Individual</i> • <i>CEP</i> • <i>CHASO</i> • <i>PHI</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Ficha Individual</i> <i>CEP</i> <i>Tube Eppendorf</i> <i>CHASO</i> <i>PHI</i> <i>Observación participante</i> <i>Entrevista Estructurada</i>

ANEXO IX. Procedimiento del programa Compludog 2018/2019

Mes	Febrero	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero
Semana		10- 17- 24- 16 23 30	1- 8- 15- 22- 29- 7 14 21 28 04	05- 12- 19- 26- 11 18 25 02	03- 10- 17- 24- 09 16 23 30	31- 07- 14- 21- 06 13 20 27
Permisos de Comités						
Permisos de Facultades y reserva de aulas						
Visitas de información y selección de la muestra						
Hoja Informativa, Consentimiento Informado, y Cesión de Imágenes						
Pretest						
Session 1						
Session 2						
Session 3						
Post-test						
Periodo de exámenes						
Re-test						

Fuente: elaboración propia.

ANEXO X. Autorización del Comité Ético



Hospital Clínico San Carlos

Comunidad de Madrid

Informe Dictamen Protocolo Favorable

C.I. 18/120-E_Tesis

10 de octubre de 2018

CEIC Hospital Clínico San Carlos

Dra. Mar García Arenillas
Presidenta del CEIC Hospital Clínico San Carlos

CERTIFICA

Que el CEIC Hospital Clínico San Carlos en su reunión del día 10/10/2018, acta 10.1/18 ha evaluado la propuesta de Tesis:

Título: "EDUCACIÓN ASISTIDA CON PERROS, COMPETENCIAS SOCIALES Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS".

Código Interno: 18/120-E_Tesis

AUTORA: Diana Peña Gil

DIRECTORAS: Mercedes García García y Celia Camilli Trujillo

Departamento: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)

Centro: Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

Que en este estudio:

- Se cumplen los requisitos necesarios de idoneidad del protocolo en relación con los objetivos del estudio y están justificados los riesgos y molestias previsibles para el sujeto.
- Es adecuado el procedimiento para obtener el consentimiento informado.
- La capacidad del investigador y los medios disponibles son adecuados para llevar a cabo el estudio.
- El alcance de las compensaciones económicas previstas no interfiere con el respeto de los postulados éticos.
- Se cumplen los preceptos éticos formulados en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica mundial sobre principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos y en sus posteriores revisiones, así como aquellos exigidos por la normativa legal aplicable en función de las características del estudio.

Es por ello que el Comité **informa favorablemente** sobre la realización de dicha Tesis.

Lo que firmo en Madrid, a 10 de octubre de 2018

Dra. Mar García Arenillas
Presidenta del CEIC Hospital Clínico San Carlos

Hospital Clínico San Carlos

Página 1 de 1

Profesor Martín Lagos, s/n. - Puerta G - 4ª Norte Madrid 28040 Madrid España

Tel. 91 330 34 13 Fax. 91 330 32 99 Correo electrónico ceic.hcsc@salud.madrid.org

ANEXO XI. Hoja informativa 2018/2019



HOJA INFORMATIVA

EDUCACIÓN ASISTIDA CON PERROS, COMPETENCIAS SOCIALES Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

El grupo de investigación de Pedagogía Adaptativa, en colaboración con la Fundación Affinity está realizando una estudio de investigación, cuyo principal objetivo es valorar el efecto de un programa de Intervención Asistida con Perros en y el estrés, el bienestar y las habilidades sociales de estudiantes universitarios de primer año de grado.

Para ello, una vez firmado el consentimiento, deberá completar un cuestionario sobre características personales (edad, estudios de grado, etc.), relaciones sociales, bienestar, y actitud hacia las intervenciones con animales. Además, se le tomarán muestras de saliva, en cánulas estériles preparadas para dicho fin, para la medición del cortisol presente en su organismo, lo que nos permitirá evaluar su estrés fisiológicamente. Estas pruebas serán repetidas tres veces, una cada dos semanas.

Su participación en esta investigación conlleva la obtención y utilización de muestras biológicas con fines de investigación, para lo que se observará la Ley 14/2007 de investigación biomédica y el Real Decreto 1716/2011, normativas que garantizan el respeto a los derechos que le asisten. La obtención de muestras de saliva emplea un método simple, sin inconvenientes ni riesgos.

Toda la información recogida será tratada de manera confidencial, y analizada en conjunto para publicaciones científicas y difusión en congresos especializados. En ningún caso se publicarán sus resultados individuales ni ningún tipo de información que pudiera identificarle. La identificación de las muestras biológicas y de la información asociada será sometida a un proceso de codificación para mantener la confidencialidad. Tras la finalización del estudio las muestras serán destruidas.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y usted puede retirarse en cualquier momento sin tener que dar explicaciones ni sufrir ninguna penalización por ello. Al finalizar el estudio, el equipo se compromete a explicar los resultados a todos los participantes que estén interesados en conocerlos, y así lo indiquen.

No habrá ningún riesgo directo para los sujetos participantes. Sin embargo, se espera beneficios en el estado personal y social de la persona. Las personas que manifiesten por escrito alergias y/o miedo a los animales quedarán directamente descartadas del estudio.

Este proyecto, está dirigido por Diana Peña Gil, y supervisado por la Dra. Mercedes García García y la Dra. Celia Camilli Trujillo, del departamento de Investigación y Psicología en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento de su participación en el siguiente correo electrónico: dpena@ucm.es

ANEXO XII. Consentimiento informado 2018/2019



CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña., mayor de edad, de ... años, manifiesto que he sido informado/a sobre el estudio Educación Asistida con Perros, Competencias Sociales y Ansiedad en Estudiantes, dirigido por Diana Peña Gil, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

1. He recibido suficiente información sobre el estudio.
2. He podido hacer todas las preguntas que he creído conveniente sobre el estudio y se me han respondido satisfactoriamente.
3. Comprendo que mi participación es voluntaria.
4. Comprendo que puedo retirarme del estudio y revocar este consentimiento:
 - a. Cuando quiera
 - b. Sin tener que dar explicaciones y sin que tenga ninguna consecuencia de ningún tipo.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos y sometidos a las garantías dispuestas en el Reglamento Europeo de Protección de Datos 2016/679 de 27 de abril de 2016, y que mis datos nunca serán transmitidos a terceras personas o instituciones.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a participar en este estudio, para cubrir los objetivos especificados.

Firma del participante:

Firma de la investigadora:

Nombre y fecha:

Nombre y fecha:

Diana Peña Gil, noviembre del 2018

A los efectos de lo dispuesto en el Reglamento Europeo de Protección de Datos 2016/679 de 27 de abril de 2016 (en adelante, RGPD), y el Real Decreto 994/1999, de 11 de junio, de Reglamento de Medidas de Seguridad de los Ficheros Automatizados que contengan Datos de Carácter Personal, el interviniente queda informado y expresamente consiente la incorporación de sus datos a los ficheros de carácter personal de los que sea responsable la grupo de investigación de Pedagogía Adaptativa de la Universidad Complutense de Madrid.

La Universidad Complutense de Madrid garantiza que todos los datos personales y/o de sus familiares representados facilitados por el titular serán tratados con la mayor confidencialidad y en la forma y con las limitaciones previstas en la RGPD y demás normativa aplicable.

El presente consentimiento se otorga sin perjuicio de todos los derechos que le asisten en virtud de la normativa antes citada y especialmente de la posibilidad de ejercer gratuitamente los derechos de acceso a la información que nos haya facilitado y de la rectificación, cancelación y oposición en cualquier momento que lo desee. Para ello debe dirigirse por escrito a Diana Peña Gil (dpena@ucm.es).

ANEXO XIII. Autorización de cesión de imágenes 2018/2019



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID



CESIÓN DE IMÁGENES

EDUCACIÓN ASISTIDA CON PERROS, COMPETENCIAS SOCIALES Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Dado que el derecho a la propia imagen está reconocido en el artículo 18 de la Constitución y regulado por la Ley 1/1982, de 5 de mayo sobre el derecho al honor, la intimidad personal y familiar y a la propia imagen, y la Ley 15/1999 del 13 de diciembre sobre la Protección de Datos de Carácter Personal, Diana Peña Gil (Personal Investigador en Formación de la UCM) pide el consentimiento a _____ con DNI _____ para poder utilizar con carácter pedagógico, promocional y/o comercial las grabaciones o imágenes tomadas durante las sesiones de intervención del programa Compludog, en las cuales aparezca individualmente o en grupo.

AUTORIZA SI NO

A su vez, autoriza la cesión a la Fundación Affinity y a la Universidad Complutense de Madrid, para la utilización de grabaciones e imágenes, salvaguardando su privacidad en la medida de lo posible, en clases, seminarios, cursos, sesiones individuales o en grupo, a través de redes sociales y la/s web/s propias y de sus socios/colaboradores, en su caso.

AUTORIZA SI NO

Firma del participante:

Firma de la investigadora:

Nombre y fecha:

Nombre y fecha:

Diana Peña Gil, noviembre del 2018

A los efectos de lo dispuesto en el Reglamento Europeo de Protección de Datos 2016/679 de 27 de abril de 2016 (en adelante, RGPD), y el Real Decreto 994/1999, de 11 de junio, de Reglamento de Medidas de Seguridad de los Ficheros Automatizados que contengan Datos de Carácter Personal, el interviniente queda informado y expresamente consiente la incorporación de sus datos a los ficheros de carácter personal de los que sea responsable la grupo de investigación de Pedagogía Adaptativa de la Universidad Complutense de Madrid.

La Universidad Complutense de Madrid garantiza que todos los datos personales y/o de sus familiares representados facilitados por el titular serán tratados con la mayor confidencialidad y en la forma y con las limitaciones previstas en la RGPD y demás normativa aplicable.

El presente consentimiento se otorga sin perjuicio de todos los derechos que le asisten en virtud de la normativa antes citada y especialmente de la posibilidad de ejercer gratuitamente los derechos de acceso a la información que nos haya facilitado y de la rectificación, cancelación y oposición en cualquier momento que lo desee. Para ello debe dirigirse por escrito a Diana Peña Gil (dpena@ucm.es).

ANEXO XIV. Ficha individual de recogida de datos 2018/2019

Nº Participante					
Grado Estudio					
Edad					
Nacionalidad					
Género	Femenino	Masculino	No Binario	Otro	No contesta
Turno de Clases	Mañana				
	Tarde				
¿Tienes o has tenido alguna reacción alérgica a los animales?				Si	No
¿Tienes alguna beca y/o ayuda al estudio?				Si	No
¿Estás trabajando durante el curso académico?				Si	No
¿Tienes diagnóstico de alguna enfermedad y/o discapacidad?				Si	No
Marca la opción que más se ajusta a tu realidad actualmente					
Actualmente convive con un perro			Anteriormente ha convivido con perros		
Convive con otros animales			Nunca ha convivido con animales		

ANEXO XV. Evolución del sistema de códigos

CATEGORÍAS PREDETERMINADAS POR LOS INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO DE ESTRÉS PERCIBIDO (CEP)						
ÍTEMS DEL INSTRUMENTO	VUELTA 1	VUELTA 2	VUELTA 3	VUELTA 4	VUELTA 5	VUELTA 6
Se siente sólo o aislado	Se siente sólo o aislado	Se siente sólo o aislado	Se siente sólo o aislado	Se siente sólo o aislado	Se siente sólo o aislado	Se siente sólo o aislado
Se encuentra sometido a situaciones conflictivas	Se encuentra sometido a situaciones conflictivas					
Se siente frustrado	Se siente frustrado					
Se siente seguro y protegido	Se siente seguro y protegido	Se siente seguro y protegido	Se siente seguro y protegido	Se siente seguro y protegido	Se siente seguro y protegido	Se siente seguro y protegido
Esta bajo la presión de otras personas	Esta bajo la presión de otras personas					
Se siente criticado o juzgado		Se siente criticado o juzgado	Se siente criticado o juzgado	No se siente criticado o juzgado	No se siente criticado o juzgado	No se siente criticado o juzgado
Se siente desanimado	Se siente desanimado	Se siente desanimado	Se siente desanimado	Se siente desanimado	Se siente desanimado	
Siente que le hacen demasiadas peticiones	Siente que le hacen					

	demasiadas peticiones					
Tiene demasiadas cosas que hacer						
Tiene que tomar demasiadas decisiones	Tiene que tomar demasiadas decisiones					
Tiene muchas preocupaciones	Tiene muchas preocupaciones					
Está irritable o malhumorado						
Se siente cansado	Se siente cansado	Se siente cansado	Se siente cansado	Se siente cansado	Se siente cansado	
Se siente tranquilo	Se siente tranquilo	Se siente tranquilo	Se siente tranquilo	Se siente tranquilo	Se siente tranquilo	Se siente tranquilo
Se siente tenso						
Sus problemas parecen multiplicarse						
Siente que tiene prisa						
Se siente agotado mentalmente	Se siente agotado mentalmente					
Tiene problemas para relajarse	Tiene problemas para relajarse	Tiene problemas para relajarse	Tiene problemas para relajarse	Tiene problemas para relajarse	Tiene problemas para relajarse	Tiene problemas para relajarse
Se siente presionado por los plazos de tiempo	Se siente presionado por					

	los plazos de tiempo					
Se siente descansado	Se siente descansado	Se siente descansado	Se siente descansado	Se siente descansado	Se siente descansado	
Se siente lleno de energía	Se siente lleno de energía	Se siente lleno de energía	Se siente lleno de energía	Se siente lleno de energía	Se siente lleno de energía	
Se divierte	Se divierte	Se divierte	Se divierte	Se divierte	Se divierte	Se divierte
Se siente alegre	Se siente alegre	Se siente alegre	Se siente alegre	Se siente alegre	Se siente alegre	Se siente alegre
Tiene tiempo suficiente	Tiene tiempo suficiente					
Tiene miedo del futuro	Tiene miedo del futuro					
Se siente agobiado por responsabilidad	Se siente agobiado por responsabilidad	Se siente agobiado por responsabilidad	Se siente agobiado por responsabilidad	Se siente agobiado por responsabilidad	Se siente agobiado por responsabilidad	Se siente agobiado por responsabilidad
Siente que está haciendo cosas que le gustan	Siente que está haciendo cosas que le gustan					
Teme que no pueda alcanzar todas sus metas						
Siente que hace cosas por obligación	Siente que hace cosas por obligación					

CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES (CHASO)

ÍTEMS DEL INSTRUMENTO	VUELTA 1	VUELTA 2	VUELTA 3, 4, 5, 6
Salir con gente que casi no conozco			
Asistir a fiesta donde no conozco a nadie			
Hablar con gente que no conozco en fiestas y reuniones			
Mantener conversación con persona que acabo de conocer			
Dar expresión de cariño a personas que quiero	Dar expresión de cariño		
Dar expresión de apoyo a persona que lo necesita	Dar expresión de apoyo a persona que lo necesita	Dar expresión de apoyo	Dar expresión de apoyo y/o cariño
Mostrar afecto a persona en público	Mostrar afecto a persona en público		
Hacer cumplidos o elogios a persona que quiero	Hacer cumplidos o elogios		
Responder a crítica injusta que me hace una persona			
Expresar opinión diferente a la que expresa otra persona			
Responder a crítica que me ha molestado			
Mantener posición contraria a la de los demás si creo que tengo razón			
Pedir a una persona que me atrae que salga conmigo			
Decir a una persona que me atrae que me gustaría conocerla mejor			

Invitar a salir a la persona que me gusta			
Decir que me gusta a una persona que me atrae			
Mantener la calma cuando me he equivocado delante de otras personas	Mantener la calma cuando me he equivocado delante de otras personas	Mantener la calma en situaciones embarazosas	Mantener la calma en situaciones embarazosas
Mantener la calma cuando me hacen broma en público	Mantener la calma cuando me hacen broma en público		
Mantener la calma ante críticas que me hacen otros	Mantener la calma ante críticas que me hacen otros		
Mantener la calma al hacer el ridículo delante de otras personas	Mantener la calma al hacer el ridículo delante de otras personas		
Responder a preguntar de profesor o superior en reunión	Responder a preguntar de profesor o superior en reunión		
Hablar en público ante desconocidos	Hablar en público ante desconocidos		
Hablar ante los demás	Hablar ante los demás	Hablar ante los demás	Hablar/interactuar con otras personas
Participar en reunión con personas de autoridad	Participar en reunión con personas de autoridad		
Insistir en saludar a alguien cuando antes no ha respondido			
Pedir explicaciones a persona que ha hablado mal de mí			

Buscar a quien ha hablado mal de mí para aclararlo			
Pedir explicaciones a persona que me ha negado el saludo			
Pedir que baje la voz a alguien en el cine			
Decir a alguien que no se cuele en la fila			
Decir a otra persona que respete mi turno de palabra			
Decir a otra persona que deje de molestar o hacer ruido			
Pedir disculpas cuando mi comportamiento ha molestado a otra persona			
Disculparme si me equivoco			
Pedir disculpas a alguien cuando he herido sus sentimientos			
Pedir disculpas cuando me dicen que he hecho algo mal			
Decir que no cuando no quiero prestar algo			
Rechazar una petición que no me agrada			
Decir que no cuando me piden algo que me molesta hacer			
Decir que no ante lo que considero una petición poco razonable			

ÍNDICE DE FELICIDAD PEMBERTON (PHI)

ÍTEMS DEL INSTRUMENTO	VUELTA 1	VUELTA 2, 3, 4, 5, 6
Me siento muy satisfecho con mi vida	Satisfecho con la vida	
Tengo la energía necesaria para cumplir bien mis tareas cotidianas	Energía para cumplir tareas	
Creo que mi vida es útil y valiosa		
Me siento satisfecho con mi forma de ser		
Mi vida está llena de aprendizajes y desafíos que me hacen crecer		
Me siento muy unido a las personas que me rodean		
Me siento capaz de resolver la mayoría de los problemas		
Creo que en lo importante puedo ser yo mismo		
Disfruto cada día de muchas pequeñas cosas	Disfruta pequeñas cosas	
En mi día a día tengo muchos ratos en los que me siento mal	Ratos en los que me siento mal	
Creo que vivo en una sociedad que me permite desarrollarme plenamente		

CATEGORÍAS EMERGENTES

VUELTA 1	VUELTA 2	VUELTA 3, 4 y 5	VUELTA 6
	No encaja	No encaja	Apertura emocional
		Rendimiento	Rendimiento
		Visión de la facultad	Visión de la facultad
		Concentración	Concentración
		Evasión	Evasión
		Programa Compludog	Programa Compludog
			Perros

Vuelta 1

- Se eliminan aquellos ítems y/o factores que se consideran estados internos y no pueden observarse.
- Se eliminan aquellos ítems y/o factores que se consideran ajenos al programa o la relación con alguno de los instrumentos.
- Porcentaje de acuerdos (78.68%, n=48) y desacuerdos (21.31%, n=13).

Vuelta 2

- Se eliminan aquellos ítems y/o factores que no tienen citas asociadas.
- Se añaden ítems y/o factores que no se habían utilizado.
- Se unifican ítems y/o factores en un mismo código que los agrupa.
- Se crean nuevos códigos que no están contemplados en los instrumentos.
- Porcentaje de acuerdos (76.66%, n=46) y desacuerdos (23.33%, n=14).

Vuelta 3

- Se eliminan aquellos ítems y/o factores que no tienen citas asociadas.
- Se crean nuevos códigos que no están contemplados en los instrumentos.
- Porcentaje de acuerdos (93.33%, n=56) y desacuerdos (6.66%, n=4).

Vuelta 4

- Se modifican algunos códigos para una mejor interpretación.
- Porcentaje de acuerdos (100%, n=60) y desacuerdos (0%, n=0).

Vuelta 5

- Se analizan los vídeos con los códigos decididos en la vuelta 4.
- Porcentaje de acuerdos (100%, n=116) y desacuerdos (0%, n=0).

Vuelta 6

- Se eliminan aquellos códigos que no tienen citas asociadas.
- Se crean nuevos códigos que no están contemplados en los instrumentos.
- Porcentaje de acuerdos (100%, n=116) y desacuerdos (0%, n=0).

ANEXO XVI. Informes de codificación

Primera codificación

Instrumento	Código	Citas
Estrés Percibido	Se siente cansado	0
	Se siente tranquilo	16
	Tiene problemas para relajarse	3
	Se siente solo o aislado	3
	Se siente seguro y protegido	4
	Se siente desanimado	0
	Se siente criticado o juzgado	1
	Se siente descansado	0
	Se siente lleno de energía	1
	Se divierte	1
	Se siente alegre	3
	Se siente agobiado	2
	Miedo al futuro	0
	Agotado mentalmente	0
	Sometido a situaciones conflictivas	0
	Tiempo suficiente para si mismo	0
	Se siente frustrado	0
	Actúa por obligación, no porque quiera	0
	Hace lo que le gusta	0

	Demasiadas decisiones	0
	Demasiadas peticiones	0
	Muchas preocupaciones	3
Habilidades sociales	Hablar en público con desconocidos	3
	Hablar ante conocidos en clase	0
	Participar en reunión	1
	Responder a pregunta	0
	Afecto a otra persona	1
	Cumplidos o elogios	0
	Expresión de apoyo	2
	Expresión de cariño	0
	Mantener calma ante broma	0
	Mantener calma ante equivocación	0
	Mantener calma ante críticas	0
	Mantener la calma ante ridículo	3
Bienestar	Energía para cumplir tareas	0
	Satisfecho con la vida	0
	Disfruto de pequeñas cosas	0
	Ratos en los que se siente mal	0
	Sociedad le permite desarrollarse	0
Libre	No encaja	14

Segunda codificación

Instrumento	Código	Citas
Estrés Percibido	Se siente cansado	0
	Se siente tranquilo	16
	Tiene problemas para relajarse	3
	Se siente solo o aislado	3
	Se siente seguro y protegido	4
	Se siente desanimado	0
	Se siente criticado o juzgado	1
	Se siente descansado	0
	Se siente lleno de energía	1
	Se divierte	1
	Se siente alegre	3
	Se siente agobiado	4
Habilidades sociales	Hablar ante los demás en clase, en el trabajo o en una reunión	4
	Dar expresión de apoyo	3
	Mantener la calma en situaciones embarazosas	3
Libre	No encaja	14

Tercera codificación

Instrumento	Código	Citas
Estrés Percibido	Se siente cansado	0
	Se siente tranquilo	14
	Tiene problemas para relajarse	2
	Se siente solo o aislado	3
	Se siente seguro y protegido	4
	Se siente desanimado	0
	Se siente criticado o juzgado	1
	Se siente descansado	0
	Se siente lleno de energía	1
	Se divierte	1
	Se siente alegre	4
Se siente agobiado	1	
Habilidades sociales	Hablar y/o interactuar con otras personas	4
	Dar expresión de apoyo y/o cariño	3
	Mantener la calma en situaciones embarazosas	3
Libre	No encaja	1
	Rendimiento	2
	Visión de la facultad	7
	Concentración	1
	Evasión	5
	Programa Compludog	4

Cuarta codificación

Instrumento	Código	Citas
Estrés Percibido	Se siente cansado	0
	Se siente tranquilo	13
	Tiene problemas para relajarse	2
	Se siente solo o aislado	3
	Se siente seguro y protegido	4
	Se siente desanimado	0
	No se siente criticado o juzgado	2
	Se siente descansado	0
	Se siente lleno de energía	0
	Se divierte	1
	Se siente alegre	4
	Se siente agobiado	1
Habilidades sociales	Hablar y/o interactuar con otras personas	4
	Dar expresión de apoyo y/o cariño	3
	Mantener la calma en situaciones embarazosas	2
Libre	No encaja	2
	Rendimiento	2
	Visión de la facultad	7
	Concentración	1
	Evasión	5
	Programa Compludog	5

Quinta codificación

Instrumento	Código	Citas
Estrés Percibido	Se siente cansado	0
	Se siente tranquilo	13
	Tiene problemas para relajarse	2
	Se siente solo o aislado	3
	Se siente seguro y protegido	4
	Se siente desanimado	0
	No se siente criticado o juzgado	2
	Se siente descansado	0
	Se siente lleno de energía	0
	Se divierte	15
	Se siente alegre	4
Se siente agobiado	1	
Habilidades sociales	Hablar y/o interactuar con otras personas	20
	Dar expresión de apoyo y/o cariño	7
	Mantener la calma en situaciones embarazosas	7
Libre	No encaja	9
	Rendimiento	2
	Visión de la facultad	7
	Concentración	1
	Evasión	6
	Programa Compludog	12

Sexta codificación

Instrumento	Código	Citas
Estrés Percibido	Se siente tranquilo	13
	Tiene problemas para relajarse	2
	Se siente solo o aislado	3
	Se siente seguro y protegido	4
	No se siente criticado o juzgado	2
	Se divierte	16
	Se siente alegre	4
	Se siente agobiado	1
Habilidades sociales	Hablar y/o interactuar con otras personas	20
	Dar expresión de apoyo y/o cariño	7
	Mantener la calma en situaciones embarazosas	7
Libre	No encaja	0
	Rendimiento	2
	Visión de la facultad	7
	Concentración	1
	Evasión	6
	Programa Compludog	13
	Perros	4
	Apertura emocional	4

○ **Apertura Emocional**

4 Citas:

44:7 0:23:18 - 0:25:09 (0:23:18.100 [0:25:09.636]) - D 44: S3.1-G1

Comentario: por Diana

1: Cuenta una historia personal sobre su familia y el comienzo de la universidad.

44:9 0:28:27 - 0:29:11 (0:28:27.443 [0:29:11.572]) - D 44: S3.1-G1

Comentario: por Diana

2 cuenta una historia personal familiar.

44:11 0:30:58 - 0:31:51 (0:30:58.377 [0:31:51.666]) - D 44: S3.1-G1

Comentario: por Diana

5 se abre emocionalmente y cuenta una situación familiar complicada.

44:12 0:38:00 - 0:40:47 (0:38:00.026 [0:40:47.797]) - D 44: S3.1-G1

Comentario: por Diana

3 cuenta una historia personal sobre acoso escolar.

○ **Concentración**

1 Citas:

4:19 sentía que mi concentración era mayor (2:266 [2:303]) - D 4: ENTREVISTA 2

sentía que mi concentración era mayor

○ **EP. No se siente criticado o juzgado**

2 Citas:

3:23 entre nosotros no nos juzgábamos (1130:1161) - D 3: ENTREVISTA 1

entre nosotros no nos juzgábamos

7:23 cuando una persona se encuentra hundida, refugiarse en un animal puede..... (3325:3445) - D 7: ENTREVISTA 5

cuando una persona se encuentra hundida, refugiarse en un animal puede ayudarle bastante, ya que son animales y no juzgan

○ **EP. Se divierte (-)**

16 Citas:

7:20 distraerte y a pasarlo bien (1415:1441) - D 7: ENTREVISTA 5

distraerte y a pasarlo bien

36:19 1:36 - 1:38 (0:01:36.719 [0:01:38.690]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

| *Se ríen*

36:21 6:10 - 6:13 (0:06:10.999 [0:06:13.421]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

| *Se ríen*

36:26 18:18 - 18:36 (0:18:18.945 [0:18:36.861]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

| *D: A los perros les suele gustar que les acaricien en la zona lumbar, porque ellos no llegan a rascarse.*

2: Al mío no le gusta.

(Risas de todos)

3: Tu perro es especial.

D: A los collies no les suele gustar el contacto, son perros especiales.

3: Como el mío.

(Risas de todos)

36:27 0:20:10 - 0:20:19 (0:20:10.092 [0:20:19.369]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

| *4: Mira como sube, quiere la comida.*

(Se ríen todos)

36:28 0:22:18 - 0:22:40 (0:22:18.034 [0:22:40.659]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

| *D: ¿Qué creíais que ibais a hacer con los perros?*

3: Yo me imaginaba con ellos con los ojos cerrados, no sé por qué.

(Se ríen todos)

D: Eso es la última sesión.

3: Ah mira.

(Se ríen todos)

36:35 0:35:00 - 0:35:15 (0:35:00.143 [0:35:15.919]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

| *D: ¿Cómo os estáis sintiendo en este rato con ellos?*

1: Yo bien.
D: ¿Por?
1: Es divertido, me gusta.

37:8 0:43 - 0:48 (0:00:43.680 [0:00:48.755]) - D 37: S1.2-G1

Comentario: por Diana

Se ríen todos.

40:1 15:58 - 16:02 (0:15:58.824 [0:16:02.217]) - D 40: S2.1-G1

Comentario: por Diana

Se ríen

40:4 0:24:32 - 0:24:36 (0:24:32.958 [0:24:36.177]) - D 40: S2.1-G1

Comentario: por Diana

P1: Bueno no me funciona internet.
P2: Usamos el mío.
4: Eso pasa mucho aquí.
Todos se ríen

41:1 4:51 - 4:54 (0:04:51.459 [0:04:54.364]) - D 41: S2.2-G1

Comentario: por Diana

Se ríen.

41:5 10:05 - 10:10 (0:10:05.745 [0:10:10.091]) - D 41: S2.2-G1

Comentario: por Diana

Se ríen.

41:7 15:03 - 15:19 (0:15:03.294 [0:15:19.689]) - D 41: S2.2-G1

Comentario: por Diana

Se ríen.

44:3 2:54 - 2:59 (0:02:54.668 [0:02:59.293]) - D 44: S3.1-G1

Comentario: por Diana

Se ríen.

44:5 6:49 - 6:54 (0:06:49.173 [0:06:54.500]) - D 44: S3.1-G1

Comentario: por Diana

Se ríen.

46:1 2:05 - 2:17 (0:02:05.453 [0:02:17.407]) - D 46: S3.3-G1

Comentario: por Diana

Se ríen mientras intentan hacer la actividad del perro pasando por debajo de las piernas.

○ **EP. Se siente agobiado**

1 Citas:

7:29 bastante agobiada por las clases (604:635) - D 7: ENTREVISTA 5

bastante agobiada por las clases

○ **EP. Se siente alegre (-)**

4 Citas:

3:19 Me sentía muy libre (469:486) - D 3: ENTREVISTA 1

Me sentía muy libre

3:30 nos hace estar más felices (3689:3714) - D 3: ENTREVISTA 1

nos hace estar más felices

4:13 En las sesiones disfrutaba, creo que es la mejor palabra para definir..... (1:504 [1:587]) - D 4: ENTREVISTA 2

En las sesiones disfrutaba, creo que es la mejor palabra para definir lo que sentía.

5:11 Esto hace que estés más alegre (888:918) - D 5: ENTREVISTA 3

Esto hace que estés más alegre

○ **EP. Se siente seguro y protegido (-)**

4 Citas:

3:20 todos nos sentíamos arropados cuando contábamos nuestros problemas y nos ayudábamos entre nosotros (973:1070) - D 3: ENTREVISTA 1

todos nos sentíamos arropados cuando contábamos nuestros problemas y nos ayudábamos entre nosotros

6:17 lo verán como un sitio más acogedor, porque a veces la facultad puede..... (3204:3288) - D 6: ENTREVISTA 4

lo verán como un sitio más acogedor, porque a veces la facultad puede ser algo hostil

7:26 puede hacerte sentir en casa (4841:4868) - D 7: ENTREVISTA 5

puede hacerte sentir en casa

7:28 da sensación de hogar para muchas personas (5661:5702) - D 7: ENTREVISTA 5

da sensación de hogar para muchas personas

○ **EP. Se siente solo**

3 Citas:

3:16 Nada más llegar a la universidad, me sentía muy desubicada (41:98) - D 3: ENTREVISTA 1

Nada más llegar a la universidad, me sentía muy desubicada

6:13 notar que no estamos solos/as (1552:1580) - D 6: ENTREVISTA 4

notar que no estamos solos/as

6:15 el simple hecho de saber que no estamos solos (2092:2136) - D 6: ENTREVISTA 4

el simple hecho de saber que no estamos solos

○ **EP. Se siente tranquilo (-)**

13 Citas:

4:14 volvía a casa con una sensación de tranquilidad enorme (1:610 [1:664]) - D 4: ENTREVISTA 2

volvía a casa con una sensación de tranquilidad enorme

4:17 y que me hacía estar bien y con sensación de tranquilidad durante t..... (1:1247 [1:1327]) - D 4: ENTREVISTA 2

y que me hacía estar bien y con sensación de tranquilidad durante todo el día.

5:10 me ha hecho estar más tranquila (510:541) - D 5: ENTREVISTA 3

me ha hecho estar más tranquila

5:12 transmiten tranquilidad (1093:1115) - D 5: ENTREVISTA 3

transmiten tranquilidad

6:10 era entrar en la clase con los perros y al acariciarles ya me tranquil..... (288:371) - D 6: ENTREVISTA 4

era entrar en la clase con los perros y al acariciarles ya me tranquilizaba bastante

6:11 siempre he sido una persona muy nerviosa y durante el programa estaba..... (787:870) - D 6: ENTREVISTA 4

siempre he sido una persona muy nerviosa y durante el programa estaba más tranquila

**6:14 puedo decir que me ayudaron bastante y que me lleve una sorpresa al es.....
(1783:1869) - D 6: ENTREVISTA 4**

puedo decir que me ayudaron bastante y que me lleve una sorpresa al estar más tranquila

7:15 los perretes daban mucha paz y calma (383:418) - D 7: ENTREVISTA 5

los perretes daban mucha paz y calma

7:19 al salir reconozco que sí que estaba menos estresada (1277:1328) - D 7: ENTREVISTA 5

al salir reconozco que sí que estaba menos estresada

7:30 los perros suelen ayudar a la relajación (5054:5094) - D 7: ENTREVISTA 5

los perros suelen ayudar a la relajación

8:4 En las sesiones me sentía calmada (181:213) - D 8: ENTREVISTA 6

En las sesiones me sentía calmada

8:6 te aporta serenidad (706:725) - D 8: ENTREVISTA 6

te aporta serenidad

8:8 ayuda a relajarte (1444:1460) - D 8: ENTREVISTA 6

ayuda a relajarte

○ **EP. Tiene problemas para relajarse**

2 Citas:

**3:29 ayuda mucho positivamente a lidiar mejor con los niveles de estrés qu.....
(2634:2778) - D 3: ENTREVISTA 1**

ayuda mucho positivamente a lidiar mejor con los niveles de estrés que sufrimos las personas en esta sociedad, tan cargada de presión constante

**4:12 muchas veces siento que llevó las cosas muy al extremo hasta el punto.....
(1:240 [1:336]) - D 4: ENTREVISTA 2**

muchas veces siento que llevó las cosas muy al extremo hasta el punto de causarme un gran estrés

○ **Evasión**

6 Citas:

**3:18 dejaba de pensar en todos los problemas que me reconcomían y los dejaba.....
(490:622) - D 3: ENTREVISTA 1**

dejaba de pensar en todos los problemas que me reconcomían y los dejaba atrás, los ponía en otro plano diferente al que me encontraba

3:25 era una actividad que me hacía olvidar muchas cosas y dejar de dar imp..... (1296:1413) - D 3: ENTREVISTA 1

era una actividad que me hacía olvidar muchas cosas y dejar de dar importancia a tantas otras que me hacían tanto daño

4:20 en el momento en el que estoy con ellos siento que me olvido de todo..... (2:1011 [2:1111]) - D 4: ENTREVISTA 2

en el momento en el que estoy con ellos siento que me olvido de todo aquello que me causa ese estrés

7:17 en las sesiones me evadía de lo que pasaba fuera y se pasaba el tiempo..... (669:746) - D 7: ENTREVISTA 5

en las sesiones me evadía de lo que pasaba fuera y se pasaba el tiempo volando

8:5 hacía que por una hora te evadieses de todo lo que tenías que hacer (223:289) - D 8: ENTREVISTA 6

hacía que por una hora te evadieses de todo lo que tenías que hacer

36:30 0:23:32 - 0:23:36 (0:23:32.777 [0:23:36.788]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

*D: ¿Perros en clase?
4: Sería un poco de distracción.
3: Si, un poco sólo eh.
(Se ríen todos)*

○ **HS. Dar expresión de apoyo y/o cariño**

7 Citas:

3:22 nos arropábamos como un gran grupo (1164:1197) - D 3: ENTREVISTA 1

nos arropábamos como un gran grupo

3:31 más arropados en una clase, que el ambiente de una clase sea más cerca..... (3718:3789) - D 3: ENTREVISTA 1

más arropados en una clase, que el ambiente de una clase sea más cercano

8:7 ayudan psicológicamente y anímicamente (1226:1263) - D 8: ENTREVISTA 6

ayudan psicológicamente y anímicamente

44:10 0:29:15 - 0:29:36 (0:29:15.003 [0:29:36.502]) - D 44: S3.1-G1

Comentario: por Diana

2 y 3 preguntan a 1 sobre su historia personal y le muestran su apoyo.

44:13 0:40:11 - 0:40:18 (0:40:11.084 [0:40:18.835]) - D 44: S3.1-G1

Comentario: por Diana

2 y 4 le muestran su apoyo, y le preguntan cómo está ahora.

45:1 0:19 - 0:36 (0:00:19.881 [0:00:36.005]) - D 45: S3.2-G1

Comentario: por Diana

1 y 2 hablan sobre la situación de 3 de acoso escolar y le muestran su apoyo.

45:2 2:16 - 2:36 (0:02:16.781 [0:02:36.216]) - D 45: S3.2-G1

Comentario: por Diana

5 cuenta una historia similar a la de 3 sobre acoso mostrándole su apoyo para salir adelante.

○ **HS. Hablar/interactuar con otras personas**

20 Citas:

3:17 pensé que de esta forma hablaría y conocería a gente (103:155) - D 3: ENTREVISTA 1

pensé que de esta forma hablaría y conocería a gente

4:18 siempre he sido una persona muy tímida al principio de conocer a algu..... (1:1761 [1:1934]) - D 4: ENTREVISTA 2

siempre he sido una persona muy tímida al principio de conocer a alguien, pero durante las sesiones sentía más bien lo contrario a la timidez a la que estaba acostumbrada.

4:22 las sesiones sentí que me relacionaba con gente (1:881 [1:929]) - D 4: ENTREVISTA 2

las sesiones sentí que me relacionaba con gente

7:18 en las sesiones éramos capaces de contar nuestros problemas y nuestras..... (924:1029) - D 7: ENTREVISTA 5

en las sesiones éramos capaces de contar nuestros problemas y nuestras vivencias a gente que no conocíamos

36:26 18:18 - 18:36 (0:18:18.945 [0:18:36.861]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

*D A los perros les suele gustar que les acaricien en la zona lumbar, porque ellos no llegan a rascarse.
2: Al mío no le gusta.*

(Risas de todos)
3: Tu perro es especial.
D: A los collies no les suele gustar el contacto, son perros especiales.
3: Como el mío.
(Risas de todos)

36:28 0:22:18 - 0:22:40 (0:22:18.034 [0:22:40.659]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

D: ¿Qué creáis que ibais a hacer con los perros?
3: Yo me imaginaba con ellos con los ojos cerrados, no sé por qué.
(Se ríen todos)
D: Eso es la última sesión.
3: Ah mira.
(Se ríen todos)

36:33 0:30:42 - 0:31:13 (0:30:42.389 [0:31:13.469]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

D: ¿Qué más os gusta de los perros?
3: Que son cariñosos.
1: Es justo eso, que te hagan caso.
4: Que juegan contigo.
1: Sí, eso también.
3: Y que son muy confiados.

37:10 11:28 - 11:43 (0:11:28.758 [0:11:43.045]) - D 37: S1.2-G1

Comentario: por Diana

3: Está super suave Lupi.
1: Sí, y detrás de las orejitas también, mira tócala.

40:2 16:03 - 16:35 (0:16:03.800 [0:16:35.010]) - D 40: S2.1-G1

Comentario: por Diana

1: Yo nunca he visto eso, no tengo recuerdo.
2: Yo creo que en el veterinario.
1: Sí, algunas cosas sí, pero lo de los ojos nunca.
3: ¿Y lo de que se chupen?
P1: Te está pidiendo que pares, es una señal de calma.
3: Es que mi perro lo hace a veces.

40:3 18:57 - 19:34 (0:18:57.287 [0:19:34.985]) - D 40: S2.1-G1

Comentario: por Diana

P2: ¿Cómo creéis que se enseña a los perros?
1: Con toques físicos al perro.
P2: Pero ¿eso es bueno? Me refiero, es una forma de enseñar autoritaria, respetuosa...
2: No sé, yo lo asocio con el conductivismo, no me parece mal cuando lo veo.

40:5 0:24:55 - 0:25:04 (0:24:55.052 [0:25:04.145]) - D 40: S2.1-G1

Comentario: por Diana

2: *Ay no por favor.*
1: *Ah!!*
3: *Pero ¿qué hace?*

40:7 0:33:00 - 0:39:01 (0:33:00.118 [0:39:01.618]) - D 40: S2.1-G1

Comentario: por Diana

Conversaciones personales sobre: conductas observadas y vividas entre P1, P2, 1, 3, y 5

41:2 5:08 - 5:43 (0:05:08.211 [0:05:43.635]) - D 41: S2.2-G1

Comentario: por Diana

P1: *¿Qué queréis que haga vuestra compañera?*
3: *A lo mejor que se siente aquí.*
2: *No, que suba el proyector.*
1: *Si, que suba el proyector.*
3: *Eso igual es complicado.*
P2: *Puede ser todo lo complicado que queráis.*
4: *Que se siente en la silla verde.*
1: *Venga sí.*

41:4 9:33 - 9:47 (0:09:33.455 [0:09:47.748]) - D 41: S2.2-G1

Comentario: por Diana

P1: *Y ahora, ¿qué queréis que haga ella?*
2: *Que toque la pared.*
4: *No, que toque la cartulina.*
P1: *¿Cuál?*
5: *Esa de la pared.*

41:8 15:40 - 16:41 (0:15:40.915 [0:16:41.762]) - D 41: S2.2-G1

Comentario: por Diana

Conversación entre 1, 2, 4, y P2 sobre el comportamiento de los perros en la calle.

41:9 0:19:59 - 0:20:14 (0:19:59.760 [0:20:14.807]) - D 41: S2.2-G1

Comentario: por Diana

Conversación entre 1 y 5 sobre situaciones con personas y los comportamientos que se asemejan a los perros.

41:10 0:22:35 - 0:24:18 (0:22:35.982 [0:24:18.984]) - D 41: S2.2-G1

Comentario: por Diana

Conversación entre P1, P2, 1, 2, 3 y 5 sobre situaciones cotidianas entre perros y personas.

44:8 0:27:53 - 0:28:05 (0:27:53.938 [0:28:05.123]) - D 44: S3.1-G1

Comentario: por Diana

1 y 5 hablan sobre situaciones compartidas en la facultad.

46:2 3:34 - 3:57 (0:03:34.639 [0:03:57.545]) - D 46: S3.3-G1

Comentario: por Diana

Hablan entre todas ellas sobre cómo organizarse para que los perros pasen por debajo de las piernas.

46:5 17:48 - 17:56 (0:17:48.691 [0:17:56.567]) - D 46: S3.3-G1

Comentario: por Diana

2, 3 y 5 hablan entre ellas mientras acarician a los perros.

○ **HS. Mantener calma en situaciones embarazosas**

7 Citas:

3:21 comencé a actuar con las personas sin pensar tanto en el que dirán (905:970) - D 3: ENTREVISTA 1

comencé a actuar con las personas sin pensar tanto en el que dirán

4:16 sentía que podía ser yo misma sin que me juzgara nadie (1:989 [1:1044]) - D 4: ENTREVISTA 2

sentía que podía ser yo misma sin que me juzgara nadie

37:9 7:34 - 7:44 (0:07:34.704 [0:07:44.111]) - D 37: S1.2-G1

Comentario: por Diana

*D: Venga, vamos a ponernos de pie.
(Se levantan, y 3 se cae contra una mesa)*

1: Ostras.

(Todos se ríen)

2: ¿Estás bien?

3: Sí, sí. Se me ha dormido la pierna.

1: ¿Se te ha torcido el tobillo?

3: No, no.

41:3 6:49 - 8:44 (0:06:49.958 [0:08:44.470]) - D 41: S2.2-G1

Comentario: por Diana

3 realiza un ejercicio guiada por sus compañeras 2 y 4 a través del clicker en el que se mueve por aula. Se ríen juntas mientras discurre y hay preguntas, tropiezos, y conversaciones.

41:6 10:14 - 13:04 (0:10:14.703 [0:13:04.787]) - D 41: S2.2-G1

Comentario: por Diana

1 realiza una actividad guiada por compañera 5 a través del clicker para que realice una acción dentro del aula. Hay risas de todos, preguntas, conversaciones.

45:3 10:06 - 10:15 (0:10:06.810 [0:10:15.214]) - D 45: S3.2-G1

Comentario: por Diana

Realizan una actividad todos juntos en la que tienen que ponerse cuerpo contra cuerpo y que el perro pase por debajo de las piernas. Se ríen mientras lo intentan y fallan, se tropiezan, se golpean, ...

46:4 17:09 - 17:14 (0:17:09.279 [0:17:14.607]) - D 46: S3.3-G1

Comentario: por Diana

2 se agacha y llama a los perros. Estos van corriendo y la empujan, por lo que se cae al suelo. Rompe a reír.

○ Perros

4 Citas:

3:28 creo que tienen un poder especial, que muchos humanos no tienen, son c..... (2276:2371) - D 3: ENTREVISTA 1

creo que tienen un poder especial, que muchos humanos no tienen, son capaces de hacernos felices

36:29 0:23:16 - 0:23:24 (0:23:16.363 [0:23:24.669]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

*D: Pero ¿qué queréis hacer con los perros?
4: A mí me da igual de verdad, con estar con ellos me conformo.*

36:32 0:29:10 - 0:29:13 (0:29:10.472 [0:29:13.470]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

*D: ¿Qué es lo que más os gusta de los perros?
4: Todo*

36:33 0:30:42 - 0:31:13 (0:30:42.389 [0:31:13.469]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

*D: ¿Qué más os gusta de los perros?
3: Que son cariñosos.
1: Es justo eso, que te hagan caso.
4: Que juegan contigo.
1: Sí, eso también.
3: Y que son muy confiados.*

○ Programa Compludog

13 Citas:

3:26 te sientes bien cuando participas en él, te sientes más realizada (1488:1553) - D 3: ENTREVISTA 1

te sientes bien cuando participas en él, te sientes más realizada

3:32 hará ver a otra universidades la influencia positiva de los perros en..... (4387:4581) - D 3: ENTREVISTA 1

hará ver a otra universidades la influencia positiva de los perros en las aulas y creo, y espero por tanto que se empiece a tener cada vez más perros en las aulas y que se normalice cada vez más

5:14 los perros hacen que la gente vaya con más ganas a la facultad (2132:2193) - D 5: ENTREVISTA 3

los perros hacen que la gente vaya con más ganas a la facultad

6:12 sería muy guay si un programa así se hiciera definitivo en la facultad..... (1063:1183) - D 6: ENTREVISTA 4

sería muy guay si un programa así se hiciera definitivo en la facultad porque es novedoso y ayudaría a muchos estudiantes

7:21 creo que el programa debería llevarse a cabo durante mucho más tiempo (1634:1702) - D 7: ENTREVISTA 5

creo que el programa debería llevarse a cabo durante mucho más tiempo

7:24 podría ayudar bastante en una clase para reducir cierto estrés, dar tr..... (4221:4308) - D 7: ENTREVISTA 5

podría ayudar bastante en una clase para reducir cierto estrés, dar tranquilidad y calma

36:23 15:19 - 15:31 (0:15:19.849 [0:15:31.957]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

Quando lo vi me dije: yo me tengo que meter a esto, porque me encantan los perros.

36:34 0:32:42 - 0:32:47 (0:32:42.176 [0:32:47.374]) - D 36: S1.1-G1

Comentario: por Diana

3: Yo creo que, si la gente pudiese venir de manera más libre, sin horarios cerrados y con más opciones, habría mucha gente interesada.

44:1 2:20 - 2:23 (0:02:20.238 [0:02:23.878]) - D 44: S3.1-G1

Comentario: por Diana

1: *El programa se me ha hecho muy corto*

44:2 2:30 - 2:39 (0:02:30.069 [0:02:39.726]) - D 44: S3.1-G1

Comentario: por Diana

2: *Me ha gustado estar con los perros, aprender de ellos...*

44:4 5:25 - 6:08 (0:05:25.473 [0:06:08.490]) - D 44: S3.1-G1

Comentario: por Diana

1: *Yo creo que hay cosas que se puede relacionar con las relaciones sociales con los humanos, que no se queda sólo con el perro. Por ejemplo, las señales. A mí me pasa que necesito mi espacio vital, y cuando estoy con alguien que he conocido hace poco y coge confianza muy rápido les mando mis propias señales, y eso me han ayudado los perros a darme cuenta*

44:6 7:53 - 7:57 (0:07:53.412 [0:07:57.138]) - D 44: S3.1-G1

Comentario: por Diana

2: *La facultad podría hacer este programa más largo.*
4: *Si, de todo el año.*

46:3 7:37 - 7:43 (0:07:37.687 [0:07:43.515]) - D 46: S3.3-G1

Comentario: por Diana

1: *La última sesión es la que más me ha gustado, ha sido más tranquila y nos ha cundido más.*

○ **Rendimiento**

2 Citas:

3:34 ha hecho que mi nivel académico mejore (1863:1900) - D 3: ENTREVISTA 1

ha hecho que mi nivel académico mejore

5:13 les hace ser más productivos ya que están más tranquilos (1699:1755) - D 5: ENTREVISTA 3

les hace ser más productivos ya que están más tranquilos

○ **Visión de la facultad**

7 Citas:

3:33 ha hecho ver a la gente que están en un sitio en el que se favorece la..... (4887:5122) - D 3: ENTREVISTA 1

ha hecho ver a la gente que están en un sitio en el que se favorece la innovación y que se está en continuo cambio, que no se cierra en las metodologías tradicionales y que trata de implantar aquellos métodos que sean mejores para todos

**3:35 mi visión de la facultad ha mejorado mucho al ver que se dedica tiempo.....
(1904:2067) - D 3: ENTREVISTA 1**

mi visión de la facultad ha mejorado mucho al ver que se dedica tiempo y recursos a estas actividades tan importantes, que velen por el bienestar de los estudiantes

**4:21 ha cambiado la visibilidad de la facultad para bien porque es un prog..... (3:393
[3:486]) - D 4: ENTREVISTA 2**

ha cambiado la visibilidad de la facultad para bien porque es un programa novedoso y original

**6:16 Hace que se perciba esta facultad como un sitio donde apuesta por estu.....
(2940:3088) - D 6: ENTREVISTA 4**

Hace que se perciba esta facultad como un sitio donde apuesta por estudios y terapias diferentes y que haya una preocupación real por los estudiantes

7:22 la visión de la facultad ha mejorado un poco (1957:2000) - D 7: ENTREVISTA 5

la visión de la facultad ha mejorado un poco

**7:25 los perros hacen que la facultad sea diferente, que no sea un lugar de.....
(4573:4689) - D 7: ENTREVISTA 5**

los perros hacen que la facultad sea diferente, que no sea un lugar de mucho estrés y donde vas, estudias, y vuelves

**8:9 la universidad puede ganar imagen ya que es algo nuevo y muy positivo.....
(2186:2271) - D 8: ENTREVISTA 6**

la universidad puede ganar imagen ya que es algo nuevo y muy positivo para el alumnado

