

# Bases para desarrollar un modelo de mentorización basado en la Psicología Positiva

UT. Revista de Ciències de l'Educació

2016 núm. 2. Pag. 70-83

ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731

<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <http://dx.doi.org/10.17345/ute.2016.1.977>

**Cristina Torrelles Nadal<sup>a</sup>, Carles Alsinet i Mora<sup>b</sup>, Ana Blasco Belled<sup>c</sup> y Norma Jordana Berenguer<sup>d</sup>**

Rebut: 12/06/2016 Acceptat: 12/12/2016

## Resumen

La psicología positiva ha protagonizado durante la última década una redirección científica en el estudio del funcionamiento humano, favoreciendo la proliferación de estrategias destinadas a mejorar el bienestar de las personas partiendo de las cualidades que les permiten alcanzar los objetivos. Este estudio pretende establecer las bases para poder desarrollar un programa de mentoría personalizado entre estudiantes de primer y último año de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social (FEPTS). Para llevarlo a cabo se han analizado diversos modelos de mentoría basados en la psicología positiva aplicada y, por el otro, el estudio exploratorio de los niveles de fortalezas de carácter, inteligencia emocional, rendimiento, bienestar y felicidad. Se ha contado con una muestra de 480 estudiantes procedentes de diferentes grados. A partir de los resultados de este estudio se muestra el diseño de un modelo de mentoría propio adaptado a las necesidades detectadas de la Facultad y pone especial énfasis en desarrollar estos componentes.

**Palabras clave:** Psicología positiva, Mentoría, estudiantes universitarios, bienestar y rendimiento.

## Bases for developing a mentoring model base on positive psychology

### Abstract

Positive psychology has starred in the last decade a scientific redirection in the study of human functioning, favoring the proliferation of strategies to improve the wellbeing of people based on the qualities that enable them to achieve the objectives. This study aims to establish the bases for developing a personalized mentoring program between freshmen and seniors of the Faculty of Education, Psychology and Social Work. To carry it out, we have been analyzed various models of mentoring based on positive psychology applied and, we did the exploratory study of character strengths levels, emotional intelligence, performance, wellbeing and happiness. It has had a sample of 480 students from different grades. From the results of this study design own model of mentoring adapt to the identified needs of the Faculty and gives special emphasis on developing these components.

**Key words:** Positive psychology, mentoring program, college students, academic success, wellbeing.

---

<sup>a</sup> Universitat de Lleida

<sup>b</sup> Universitat de Lleida

<sup>c</sup> Universitat de Lleida

<sup>d</sup> Universitat de Lleida

## 1. Introducción

### 1.1. Psicología Positiva

El uso de las intervenciones en psicología positiva surgió como respuesta al nuevo paradigma presentado por Martin Seligman a finales de los noventa. Los fundamentos de la psicología positiva (Seligman, 1999; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) ponen el foco en el análisis de los aspectos positivos que permiten que las personas alcancen sus objetivos. Seligman & Csikszentmihalyi (2000) enfatizan en la necesidad de concebir un nuevo enfoque, dónde los tres pilares básicos que permiten el desarrollo óptimo de las personas son: (a) el bienestar (Diener, 2000; Park & Peterson, 2008; Park, Peterson & Seligman, 2004; Vázquez, Hervás, Rahona & Gómez, 2009), (b) las fortalezas de carácter (Giménez, Vázquez & Hervás, 2010; Peterson & Seligman, 2004), y (c) las instituciones u organizaciones (Salanova, Martínez, & Llorens, 2014).

El auge científico de la psicología positiva ha dado paso a un cambio de paradigma que complementa el conocimiento acerca de la salud en todo su espectro, el bienestar y el funcionamiento humano óptimo (Salanova & López-Zafra, 2011). Esta redirección científica del enfoque mediante el cual se había estado trabajando hasta el momento ha favorecido la creación e implementación de estrategias destinadas a mejorar el proceso de desarrollo y el bienestar de las personas (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009), especialmente a través de la potenciación de sus fortalezas de carácter (Peterson & Seligman, 2004). Una de las prioridades de la psicología se centra actualmente en crear entornos favorables en las organizaciones que permitan a las personas mejorar en términos de felicidad y rendimiento (Youssef & Luthans, 2007). La literatura analizada hasta el momento (Diener, 2000; Peterson & Seligman, 2004; Salanova, Martínez, & Llorens, 2014; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) resalta los beneficios que tiene poner en práctica las fortalezas, pero son pocas las que inciden en organizaciones educativas. Se ha demostrado que su aplicación permite desarrollar y tomar más consciencia de sus fortalezas e incrementar el bienestar de las personas (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009).

### 1.2. Nuevos tiempos, cambios de roles.

En los últimos años, las Universidades han empezado a introducir nuevas prácticas que permitan comprometer y fidelizar a los estudiantes. Estas prácticas incluyen investigaciones para analizar (a) las diferentes metodologías aplicadas a los estudiantes y poder observar cuáles son las más beneficiosas para su desarrollo y aprendizaje, (b) el análisis de las diferentes competencias, y poder saber cuáles son las más óptimas para su desarrollo personal, entre otros. Los diferentes hallazgos han ofrecido nuevos mecanismos para mejorar y profundizar en los procesos de aprendizaje basados en el currículum. Junto a estas nuevas tendencias también debemos añadir los cambios que se están produciendo en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el cual se ha visto emerger y consolidarse el nuevo paradigma educativo, en donde ha habido un cambio en los roles del profesor y el estudiante, permitiendo pasar el foco o la atención en la enseñanza-profesor al aprendizaje-alumno (Mas, 2012; Tejada, 2013; Martínez González, 2015). Este cambio de enfoque ha supuesto realizar modificaciones en sus estudios de grados universitarios, y máster, etc., buscando que el estudiante adquiera una serie de competencias, tanto específicas como transversales, que lo preparen para la vida personal y profesional (Brey, Innerarity, & Mayos 2009; Méhaut, 1999; Paris, Mas, & Torrelles, 2016; Planas, 2005; Torrelles, 2011). Este hecho hace que nos debamos replantear nuevos mecanismos para poder permitir a los principales agentes involucrados en el proceso de educación (estudiantes y profesores) puedan alcanzar el reto presentado por el EEES. La enseñanza y el aprendizaje de las competencias requiere de nuevas metodologías, con los métodos tradicionales ya no basta. Según Mas, Paris, & Torrelles (2016) al futuro profesional no sólo se le pide *saber* y *saber hacer*, sino también *saber estar* y en el fondo *saber ser*. No es suficiente con "saber" y "saber hacer" para afrontar los requerimientos laborales de una profesión, también hay que introducir buenas dosis de "saber ser" y "saber estar" a las actividades desarrolladas a lo largo de la vida. Es por ello que se les pide a los estudiantes que ejerzan un rol más proactivo, autónomo, innovador y flexible para poder adquirir tanto las competencias específicas requeridas para

su contexto, como las ya más valoradas competencias generales. Dicho de otra forma, el alumno es quien se convierte en el propio protagonista y el promotor activo, tanto de su aprendizaje como de su rendimiento (Martínez Gonzalez, 2015, Zimmerman, y Schunk, 1989).

### 1.3. Mentoring

En los últimos años han ido incrementando las investigaciones sobre procesos de mentoría con estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos de dichas investigaciones han confirmado que la mentoría es una práctica de alto impacto y que influye tanto en los resultados académicos, como afectivos y de comportamiento de los *mentees* (Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero, & Colomer-Feliu, 2015; Palmer, Hunt, Neal, & Wuetherick, 2015), pero también tiene efectos beneficiosos para los mentores y las Universidades (Leidenfrost, Strassnig, Schabman, Spiel, & Carbon, 2011). El proceso de mentoría requiere de dos protagonistas; el mentor (guía), reconocido como la persona experta o con más experiencia, y el *mentee* como la persona con menos experiencia. En donde el mentor proporciona al *mentee* conocimiento, consejo, aspectos sociales (relacionales), conocimientos técnicos relacionados con la carrera y apoyo (Palmer, Hunt, Neal, & Wuetherick, 2015). Según Bender, Yaffe, y Sechrest (2012), la naturaleza de las relaciones en el proceso de mentoría es variable, reflejando las funciones de las personas involucradas (Leidenfrost, Strassnig, Schabman, Spiel, & Carbon, 2011). Para los investigadores el objetivo principal del proceso de mentoría es acompañar a los estudiantes a obtener éxito a nivel social, profesional y en sus relaciones personales (Jacobi, 1991; Palmer, Hunt, Neal, & Wuetherick, 2015). Los estudiantes de primer curso, suelen experimentar sentimientos de soledad e incertidumbre durante el primer año académico, hecho que dificulta la transición a los estudios universitarios (Cantwell & Scevak, 2004; Heirdsfield, Walker, Walsh, & Wilss, 2008). Pero existen otros retos, como el incremento de independencia por parte de los estudiantes, el aumento de trabajo académico y las dificultades que sufren para compaginarlo con la vida profesional y personal dando como resultado un bajo rendimiento académico y el abandono de los estudios (Heirdsfield, Walker, & Walsh, 2005; Heirdsfield, Walker, Walsh, & Wilss, 2008). Para mejorar el rendimiento y reducir la tasa de abandono, diferentes Universidades han diseñado programas para dar soporte a los nuevos estudiantes, y facilitar así su transición (Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero, & Colomer-Feliu, 2015; Heirdsfield, Walker, Walsh, & Wilss, 2008). En Universidades del ámbito anglosajón (Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia) los procesos de mentoría centrados en entornos universitarios, se realizan entre estudiantes de primer y último año, donde el estudiante experimentado ofrece a un compañero de nuevo ingreso tanto apoyo académico como social, y realiza funciones de apoyo (Asbee & Woodall, 2000; Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero, & Colomer-Feliu, 2015; Colvin & Ashman, 2010; Cross, 1998; Hughes & Fahy, 2009). Los beneficios que aportan a cada uno de los participantes en el proceso son: para el *mentee* (mejoran su rendimiento académico (Campbell & Campbell, 1997), y su integración social (Allen, McManus, & Russell, 1999)); para los *mentores* (beneficios a través del desarrollo de las relaciones personales con los estudiantes (Eby & Ston, 1999) y mayor satisfacción asociada con ser mentor (Treston, 1999)) y para la *Universidad* (reducción en la tasa de abandono (Campbell & Campbell, 1997)). Hasta el momento se conocen pocos programas de mentorización que estén basados en la psicología positiva (Esteban, Cabaco, & Litago, 2013; Mojón, Varela, Sanjúan, 2015; Seligman, 2011).

## 2. Método

El presente estudio tiene como objetivo establecer las bases para poder desarrollar un programa de mentoría personalizado, entre estudiantes, que permita a los estudiantes de primer y último año de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida aumentar sus niveles de bienestar, felicidad, y rendimiento. La metodología del estudio será mixta (parte cualitativa y parte cuantitativa).

Para poder desarrollar el programa de mentorización personalizado, se requiere de un punto de partida, es por ello que se analizan los niveles de satisfacción con la vida, la nota media del curso, la percepción de la inteligencia emocional, los niveles de felicidad y las fortalezas de carácter que definen los estudiantes que estudian en la facultad.

## **2.1. Participantes**

En el estudio han participado cuatro-cientos ochenta estudiantes de forma voluntaria. La muestra está configurada por un 81% de mujeres (N=388) y un 19% de hombres (N=92). La edad de los participantes va desde los 18 hasta los 43 años, donde la edad media es de 20.34 (SD=4.21). Los participantes forman parte de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social por consiguiente están realizando los diferentes grados que la facultad ofrece. El 26.9% (N=129) de los participantes está cursando el grado de Psicología, el 6,7% (N=32) Trabajo Social, el 19,4% (N=93) Educación Social, el 9,7% Educación Primaria (N=47), al igual que Educación Infantil (N=47), el 9,2% (N=44) Educación Primaria en alternancia, el 5,2% (N=25), Educación Primaria bilingüe, el 4,6% (N=22) doble titulación Educación Infantil y Primaria, el 3,8% (N=18) la doble titulación Educación Primaria y CAFE y finalmente el 4,8% (N=23) Máster de Psicopedagogía.

## **2.2. Instrumentos**

### **2.2.1. Emotional Intelligence TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale)**

Para evaluar la inteligencia emocional, se utilizó el instrumento TMMS-24 (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995; y adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). El instrumento mide la Inteligencia Emocional Percibida (IEP), la cual se refiere al conocimiento que tienen los individuos sobre sus propias habilidades emocionales. El TMMS-24 evalúa la capacidad percibida de las personas para prestar atención a sus estados de ánimo y emociones, su capacidad para comprenderlos y poder discriminar entre ellos y la capacidad que tienen para regularlos.

El instrumento está formado por 24 ítems, y compuesto por tres dimensiones: atención a los propios sentimientos, claridad emocional (comprensión), y reparación de las emociones. Cada una de las dimensiones está configurada por 8 ítems. A los sujetos se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems. Cada uno de los ítems se basa en una escala Lickert de 5 puntos, donde 1 indica "muy de acuerdo", y 5 "muy en desacuerdo". Los niveles de fiabilidad del instrumento son analizados con la alpha de Cronbach dando una puntuación de .65.

### **2.2.2. Escala de Satisfacción con la Vida; Lisfe Satisfaction Scale (SWLS)**

Satisfaction With Life Scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985, y adaptada por Atienza, Pons, Balaguer, & García-Merita, 2000), es un instrumento configurado por 5 ítems que mide la satisfacción con la vida. La versión en español tiene una buena consistencia interna ( $\alpha = .84$ ). Los individuos deben responder a los 5 ítems a través de una escala de 10 puntos, en donde 1 es "muy en desacuerdo", y 10 "muy de acuerdo". La escala original utiliza una puntuación de 1 a 7, pero en esta investigación se utiliza la escala de 10 puntos. La escala que se valora con 10 puntos es utilizada por Casas, Fernández-Artamendi, Montserrat, Bravo, Bertrán, del Valle (2013). Las respuestas son un sumatorio de los diferentes ítems, como más puntuación, indica mayor nivel de satisfacción con la vida.

### **2.2.3 Overall Life Satisfaction (OLS)**

*Overall Life Satisfaction* (OLS, Cummins, 2003) es medido con un único ítem, el cual pregunta "Teniendo en cuenta el conjunto de mi vida, podría decir que soy:" (0 = Extremadamente infeliz; 10 = Extremadamente feliz).

### 2.2.4 Cuestionario de Fortalezas de Carácter, Values in Action Inventory of Strengths VIA-IS

El cuestionario de Fortalezas de Carácter (VIA-IS; Peterson & Seligman, 2004; adaptado por Azañedo, Fernández-Abascal & Barraca, 2014) analiza las 24 fortalezas de carácter que posee cada persona. Es un autoinforme basado en 240 ítems, valorados con una escala Lickert de 5 puntos (1, impropio de mí; y 5, muy propio de mí), donde cada fortaleza está configurada por 10 ítems. Presenta un coeficiente alpha de Cronbach que oscila entre 0.71 y 0.87.

### 2.2.5 Escala de Felicidad Subjetiva

*Subjective Happiness Scale* (SHS; Lyubomirsky y Lepper, 1999), es una medida global de felicidad subjetiva. Esta escala tipo Likert de 4 ítems mide la felicidad subjetiva global mediante enunciados en los que la persona se evalúa a sí misma o bien se compara con quienes le rodean, considerando la definición de felicidad desde la perspectiva de quien responde (Lyubomirsky & Lepper, 1999). Su corrección se hace mediante la sumatoria de los puntajes obtenidos y se dividen en el número total de ítems (Lyubomirsky & Lepper, 1999). La versión española del SHS tiene propiedades psicométricas similares a la versión anglosajona (Extremera y Fernández- Berrocal, 2014).

### 2.2.6 Nota Media Curso

Para analizar la mejora del rendimiento se utilizará la nota media del curso de cada uno de los grados que se imparten en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social.

## 2.3. Proceso

En el presente estudio se presentaran los resultados obtenidos en la fase inicial del programa, y en ella se han analizado (1) los niveles de felicidad, de satisfacción con la vida, de inteligencia emocional, las fortalezas de carácter y el rendimiento académico de la Facultad, (2) los diferentes programas de mentorización y (3) se creará un programa propio adaptado al centro.

Para llevar a cabo esta fase se envió el cuestionario online compuesto por el TMMS-24; Escala de Satisfacción con la Vida, Escala de Felicidad Subjetiva, OLS, y el cuestionario de Fortalezas de Carácter, a los estudiantes de los diferentes grados de la facultad. El cuestionario se construyó utilizando el Google Drive, el tiempo de realización de cuestionario es de 45 minutos aproximadamente. La participación en el estudio era voluntaria, y no se ha ofrecido ninguna compensación económica, ni de ningún otro tipo a los estudiantes. Se ha garantizado el anonimato de los participantes.

Para realizar el análisis de la literatura, se utilizaron palabras clave para buscar las publicaciones hechas hasta el momento, para hacer la búsqueda se utilizaron las palabras clave tanto en español como en inglés (Tabla 1).

Palabras clave	Bases de datos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Psicología Positiva</li><li>• Psicología positiva aplicada</li><li>• Mentorización y psicología positiva</li><li>• Programas educativos y psicología positiva</li></ul>	Scopus, Isi Knowledge, Eric, Dialnet, Web of Science, PsycINFO, Google Scholar.

Tabla 2 Metanálisis

Se hizo una primera selección de las publicaciones encontradas. Se encontraron 112 publicaciones, que trabajaban con la psicología positiva aplicada, de todos ellos se consideraron tan solo los que explicaban los programas aplicados en el ámbito de la formación, 50 publicaciones. Después de analizar las 50 publicaciones nos quedamos con 6 publicaciones, en los cuales se hablaban de 6 modelos diferentes. Los criterios utilizados fueron: (a) que fueran modelos que se pudieran aplicar en el ámbito universitario, (b) que trabajaran aspectos de la psicología positiva; (c) que se hubieran aplicado anteriormente con resultados positivos.

### 3. Resultados

En el presente artículo se presentan los resultados referentes a la primera fase del proceso, al análisis de la facultad y la revisión de la literatura que analiza diferentes programas de psicología positiva aplicada. Para el análisis estadístico descriptivo de los datos se utilizó el programa SPSS. Seguidamente se presentan los resultados encontrados.

#### 3.1. Análisis Facultad

En primer lugar se analizó el cuestionario "*Descobrint Fortaleses*" que incluye los cuestionarios citados anteriormente. Después de pasar el cuestionario se ha podido observar como las Fortalezas de carácter dominantes en la Facultad son (gráfico 1): *Bondad* (puntuación de: 42): Ayudar a los demás, haciendo buenas obras y favores. *Equidad* (Puntuación de: 42): Dar a todos una oportunidad justa, tratar a las personas por igual de acuerdo con un sentido de la justicia; *Integridad* (Puntuación de: 41): Actuar de acuerdo con los valores personales, asumiendo la responsabilidad por uno mismo y las propias acciones; *Amor* (Puntuación de: 41): Valorar y fomentar las relaciones recíprocas y estrechas con los demás. Ser cercano a la gente y tener importantes y valiosas relaciones con otras personas; *Liderazgo* (Puntuación de: 41): Inspirar a un grupo de personas a organizarse y realizar actividades concretas. Animar al grupo para conseguir juntos los objetivos propuestos, manteniendo al mismo tiempo buenas relaciones en él. Organizar actividades grupales y favorecer que se consigan; *Trabajo en Equipo* (Puntuación de: 41): Trabajar bien dentro de un equipo o grupo de personas, ser fiel al grupo, sentirse parte de él y apoyar objetivos comunes.

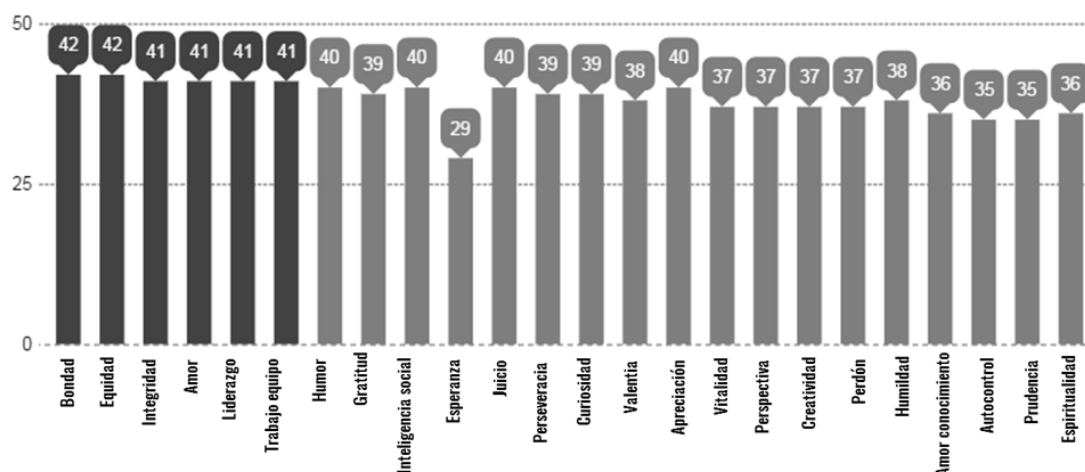


GRÁFICO 1 Fortalezas de Carácter

Si relacionamos la fortalezas de carácter que han destacado en la Facultad con la clasificación de las fortalezas de mente y corazón (Peterson & Park, 2011), podemos observar (gráfico 2), como los

estudiantes tienen tendencia a desarrollar en mayor grado las fortalezas de carácter que tiene más relación con el corazón y con el foco en los otros. Partiendo de que la Facultad imparte grados de ciencias sociales y en donde el foco de los diferentes grados es la atención hacia los otros se puede observar como esta tendencia se da en esta clasificación. De las seis fortalezas más desarrolladas cuatro de ellas se encuentran en el grupo de corazón - foco en los otros (amor, bondad, trabajo en equipo y liderazgo) y las otras dos en el grupo de mente - foco en los otros (equidad e integridad).

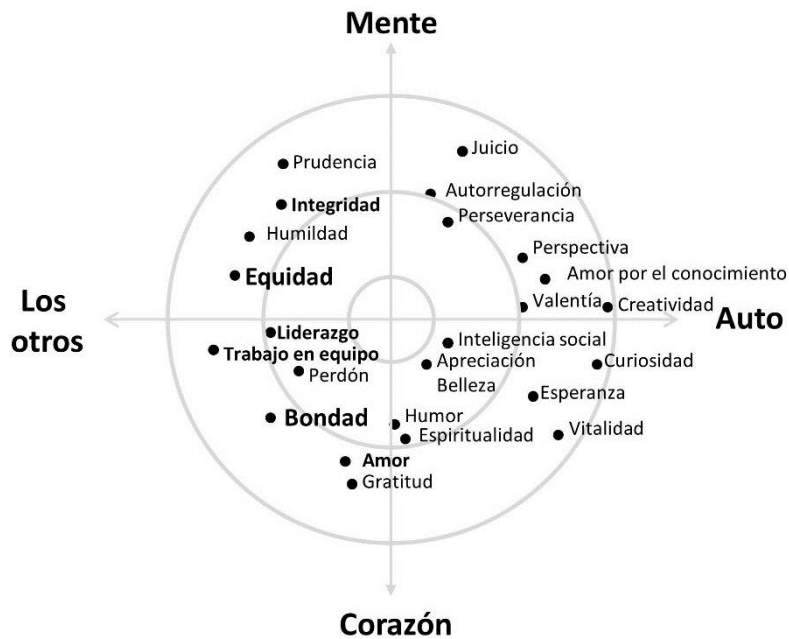


GRÁFICO 2 Fortalezas de mente y corazón (Peterson, & Park, 2011)

En segundo lugar se analizaron los niveles de felicidad a partir del instrumento de Lyubomirsky y Lepper (1999), la puntuación que presentan los alumnos de la Facultad es de 5,1 sobre 7. El nivel de felicidad obtenido es elevado si lo comparamos con las investigaciones que hemos llevado a cabo anteriormente en donde se puede observar que los niveles de felicidad en la provincia de Lleida (realizado con una muestra de 1860 participantes) es de 4,62 sobre 7 (Jordana, Alsinet, Blasco, Torrelles, 2016). No parecen extraños estos niveles de felicidad teniendo en cuenta que la edad media de los participantes de la Facultad es de 20 años. Según la curva de felicidad presentada por la empresa Gallup en esta edad los niveles de felicidad son elevados ya que los jóvenes aún no presentan muchas cargas emocionales, profesionales y ni personales. Entre los 30 y los 40 años es cuando los niveles de felicidad bajan considerablemente debido al aumento de responsabilidad y de cargas emocionales (empleo, familia, hijos, etc.).

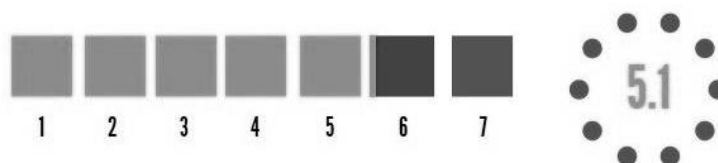


GRÁFICO 3 Felicidad Subjetiva

En tercer lugar se analizaron los niveles de Inteligencia emocional percibida, y los resultados obtenidos muestran unos niveles adecuados tanto en los chicos como en las chicas para cada una de las dimensiones. En la dimensión de atención los valores se sitúan entre 30 y 29, estos niveles son adecuados, partiendo que los niveles adecuados de las chicas se comprenden entre 25-35 y el de los chicos entre 22-32. En cuanto a la segunda dimensión, la de claridad, los valores se encuentran en ambos sexos en 30, son niveles adecuados, teniendo en cuenta que los baremos para chicas es de 24-34 y el de los chicos es de 26-35. Y en la última dimensión, la de regulación (reparación), los niveles son los mismos, la puntuación obtenida por ambos sexos es de 30. Con los resultados expuestos podemos observar como los estudiantes de la FEPTS tienen un buen nivel de percepción de la inteligencia emocional pero todavía tiene margen de mejora en las dos últimas dimensiones ya que se puede llegar a la excelencia en claridad y regulación.

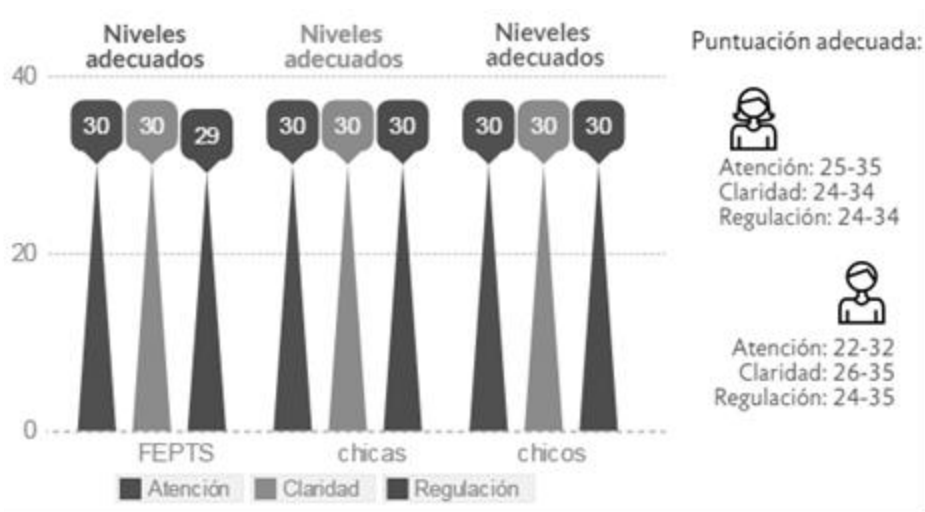


GRÁFICO 4. Inteligencia Emocional Percibida

En cuanto a los niveles de satisfacción con la vida, se puede observar como los estudiantes de la facultad están satisfechos con unos valores de 25 sobre 35. Partimos de la valoración cognitiva del bienestar. Aún existe margen de mejora para poder trabajar sobre diferentes estrategias y mejorar los niveles de satisfacción de los estudiantes.

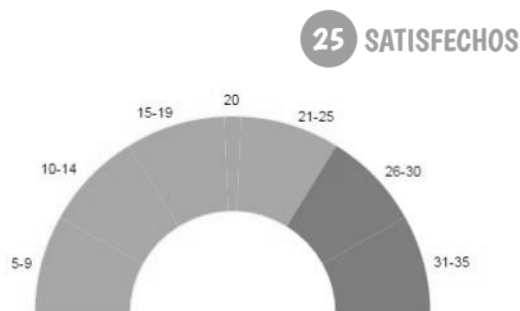


GRÁFICO 5 Satisfacción con la Vida



Los niveles de rendimiento en el primer curso de los grados impartidos en la facultad oscilan entre los valores de 6,18 en el grado de Trabajo Social a 7,8 en el grado de doble titulación Primaria-Infantil (tabla 2). Las medias de los otros cursos y grados se mueven entre estos baremos, y en cuarto curso de los distintos grados las medias son superiores a 7 a excepción del grado de Trabajo Social que obtiene una media de 6,54. Estos niveles de rendimiento nos permite vislumbrar que hay margen de mejora en todos los grados y cursos.

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Social	Trabajo Social	Psicología	Doble Primaria-Infantil	Doble Primaria-CAFEs
Primer Curso	6,93	7,34	6,9	6,18	6,96	7,8	6,82
Segundo Curso	7,29	7,02	6,95	6,29	6,78	7,55	7
Tercer Curso	7,43	6,77	6,93	6,51	6,78	7,41	
Cuarto Curso	7,58	7,13	7,27	6,54	7,33		

Tabla 3 Nota media por curso de la FEPTS

### 3.2. Revisión literatura

La revisión de la literatura de los modelos de psicología positiva aplicada y mentorización, comprenden una gran parte de los estudios realizados entre el año 2000 y 2016. Para ello se analizaron las publicaciones buscando los modelos teniendo en cuenta los criterios citados anteriormente. En la tabla (3) siguiente se presentan los 6 modelos:

<b>PERMA</b> (Seligman, 2011)	<b>Cognición Instruccional Positiva</b> (Esteban, Cabaco, & Litago, 2013)	<b>Busca en tu interior</b> (Chade-Meng Tan, 2012)	<b>7 Hábitos de la gente altamente efectiva</b> (Covey, 1997)	<b>Modelo Meet-Teleco</b> (Mojón, Varela, Sanjuán, 2015)
Positive Emotion Engagement Meaning Relationship Acomplishment	Tiene en cuenta el modelo de Victor Frankl y el modelo de Seligman.	Entrenamiento de la Atención Conocimiento y dominio del yo. Desarrollo de los hábitos mentales.	Dependencia: primero lo primero, comenzar con un fin en mente, proactivo. Independencia: Sinergizar, Primero entender y después ser entendido, Win-Win. Interdependencia.	Fortalezas de carácter. Relaciones positivas. Estrategias de bienestar. Planificación y organización.

Tabla 3 Modelos Psicología Positiva Aplicada

Hasta el momento la gran mayoría de publicaciones hablan básicamente del modelo PERMA de Seligman (2011), (Alvarez, 2013; Cuadra-Peralta, Veloso-Besio, Puddu-Gallardo, Salgado-García, & Peralta-Montecinos, 2012; de Lange, García-Álvarez, & López, 2014; Kern, Waters, Adler, & White, 2015; Lacunza, 2015; Slavin, Schindler, Chibnall, Fendell, & Shoss, 2012; Tarragona, 2013). El programa se basa en el trabajo de las *emociones positivas* (se refiere al sentimiento de felicidad hedónico, como la alegría, el estar contento), el *compromiso* (hace referencia a las conexiones psicológicas hacia las actividades o la organización, como sentirse absorbido, el interés, comprometido con la vida), el *significado* (se refiere a la creencia de que uno es valioso y tiene el sentimiento de que está conectado con algo superior a uno mismo), las *relaciones* y el *cumplimiento* (implica progresar con los objetivos, sentirse capacitado para hacer actividades diariamente, y tener un sentimiento de logro), si se consigue trabajar en estos

aspectos permite alcanzar el bienestar de la persona, que es lo que Seligman busca con su nuevo modelo, ya que con el modelo anterior (vida placentera, vida comprometida y vida significativa) pretendía alcanzar la felicidad. El segundo modelo presentado por Esteban, Cabaco, & Litago (2013), se basa en el modelo PERMA presentado por Seligman (2011), y por la orientación existencial de Victor Frankl (1981), y lo adapta a los nuevos requerimientos y propuestas que pide el Espacio Europeo de Educación Superior, para poder conseguir una formación integral de la persona a través de las competencias vitales (saber, saber hacer y saber ser) de la felicidad y del bienestar de la persona. La propuesta se basa en 5 niveles, el primer nivel Análisis del Problema, un segundo nivel, Expresión y Reconocimiento Emocional, tercer nivel Autoconocimiento, cuarto nivel Reflexión y el último Bienestar. Incluso presentan el programa con diferentes actividades para trabajar los diferentes niveles.

El tercer modelo presentado por Chade-Meng Tan (2012), es un programa que se aplica en la empresa Google, y sirve para mejorar la productividad, la creatividad y la felicidad. Para realizar el programa, Chade-Meng Tan se ha basado en los principios de la inteligencia emocional, y tiene tres fases a desarrollar, (a) Entrenamiento de la atención (a través del mindfulness o la atención plena), (b) Conocimiento de uno mismo (el autoconocimiento, que se define como la consciencia de uno mismo y cómo a través de su desarrollo se puede mejorar la autoconfianza) y (c) Dominio del yo (hace referencia al autocontrol de la compulsión a la elección). También presenta el trabajo de diferentes habilidades como la empatía, la motivación y las habilidades sociales y cómo estas desarrollan el optimismo, cómo entender a los demás y conectar con ellos y cómo funciona el liderazgo y la influencia.

El cuarto modelo, es el referente en el mundo del *management*, "los 7 hábitos de la gente altamente efectiva" de Stephen Covey (1997). El modelo está basado en los principios de la "ética del carácter", los cuales son atemporales, universales y evidentes por sí mismos. Está dividido en 3 niveles, (a) dependencia, (b) independencia, e (c) interdependencia. Para poder pasar de un nivel a otro se tiene que haber desarrollado y asimilado el anterior. Por consiguiente para poder pasar de la dependencia a la independencia se habla de una victoria privada, en donde la persona debe haber trabajado la visión personal, la proactividad, entre otros, y pasar de la independencia a la interdependencia se habla de una victoria pública, y para poder llegar a ella la persona ha desarrollado el *win-win*, sinergia, primero entender y después ser entendido, entre otros aspectos. Es un programa muy completo que permite trabajar el liderazgo personal e interpersonal, la comunicación empática y la cooperación.

El quinto modelo, es un modelo que se aplicado en la Universidad de Vigo en la *Escola de Enxeñaría de Telecomunicación*, como plan de acción tutorial, a través de un programa de mentorización. En él se pretende desarrollar el talento, el bienestar y mejorar el rendimiento de los estudiantes. Se realiza una formación de 80 horas, basada en los principios de la psicología positiva y se trabajan las Fortalezas de Carácter, las Relaciones Positivas, las Estrategias de Bienestar y la Planificación y Organización. En el programa hay tres actores, (1) los *mentores* que son los que reciben la formación y los que acompañaran a los estudiantes de primer curso, (2) *mentees*, los estudiantes de primero que serán acompañados por los estudiantes de último curso o mentores, y (3) la Escuela, la cual se verá beneficiada para poder gestar una cultura de organización basada no sólo en aspectos académicos.

Después de analizar los diferentes modelos, y observar que con cada uno de ellos se han obtenido resultados positivos, se pretende realizar una adaptación de cada uno de ellos para poder desarrollar el modelo FEPTS, un modelo de mentorización propio que permitirá desarrollar.

#### 4. Conclusiones

El objetivo principal del estudio era poder definir las bases para crear un programa de mentorización personalizado para la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social. A partir del análisis de la facultad a través del cuestionario "*Descobrint Fortaleses*", los resultados obtenidos de nuestra facultad son elevados en cuanto a la *inteligencia emocional percibida*, en donde las 3 dimensiones tanto en varones como en mujeres se encuentran en los niveles adecuados, pero se pueden mejorar las dimensiones de claridad y reparación hasta alcanzar el nivel de excelencia en ambos casos. Los niveles

de felicidad subjetiva son elevados, la puntuación obtenida es de 5.1 sobre 7, al igual que en el caso anterior se puede trabajar los niveles de felicidad para poder aumentarlos. Las fortalezas de carácter predominantes en la facultad son: *Bondad, Equidad, Integridad, Amor, Liderazgo, Trabajo en Equipo*. Tal y como se ha comentado en los resultados son fortalezas de carácter que están focalizadas en los otros, hecho que se tiene que remarcar ya que nos encontramos en una facultad donde los grados que se imparten forman parte del sector terciario o sector servicios, los cuales están orientados a satisfacer las necesidades de la población. Los estudiantes de la facultad están satisfechos, la puntuación obtenida en la escala de satisfacción con la vida es 25. Sus niveles de satisfacción pueden mejorar, hay margen hasta alcanzar el valor de muy satisfecho que es 35.

El promedio de nota por curso no es muy elevada, con el modelo que se quiere presentar se pretende mejorar las notas del primer curso de forma directa, a través del proceso de mentorización, y de forma indirecta se pretende mejorar el rendimiento de los de cuarto. La mejora de la nota de cuarto sería a través de la formación que recibirían para formarse como mentores.

Para poder crear el modelo de la FEPTS se partió de los resultados que se obtuvieron en el análisis y de los modelos analizados de psicología positiva aplicada. El modelo de mentorización tendrá tres actores, los mentores, los mentees y la Facultad (Mojón, Varela, Sanjuán, 2015). El modelo FEPTS contempla diferentes niveles, los cuales estarán relacionados cada uno con los demás. El primer nivel (el foco se pondrá en el conocimiento personal, e implicará conocer cuál es su meta, trabajar las emociones positivas, un lenguaje más proactivo, un conocimiento y dominio del yo, y las fortalezas de carácter), un segundo nivel (donde se focalizará con la inteligencia emocional, partiendo de las bases del modelo de Meng Tan (2012)), un tercer nivel (trabajar las relaciones positivas, la escucha activa, el *win-win*, y el liderazgo), un cuarto nivel (el cual se focalizará en el engagement, planificación y organización), y un quinto nivel (que será el nivel de cierre, en el cual se trabajaran diferentes estrategias para aumentar el bienestar y el desarrollo de hábitos saludables). Con estas bases se pretende desarrollar un modelo personalizado y más específico que permitirá mejorar los niveles de bienestar, felicidad y rendimiento de los estudiantes de la facultad.

## 5. Bibliografía

- Álvarez, R. (2013). La psicología organizacional positiva y la mejora organizacional. *Revista éxito empresarial*, 227(1), 1-3.
- Allen, T.D., McManus, S.E., & Russell, J.E.A. (1999). Newcomer socialization and stress: Formal peer relationships as a source of support. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 453-470. Doi: 10.1006/jvbe.1998.1674.
- Asbee, S., & Woodall, S. (2000). Supporting access in distance education through student-student mentoring. *Journal of Access and Credit Studies*, 2(2), 220-232.
- 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.
- Azañedo, C. M., Fernández-Abascal, E. G., & Barraca, J. (2014). Character strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample. *Clínica y Salud*, 25(2), 123-130. [doi:10.1016/j.clysa.2014.06.002](https://doi.org/10.1016/j.clysa.2014.06.002)
- Bender, C., Yaffe, K., & Sechrest, L. (2012). What is a mentor? *Council on Undergraduate Research Quarterly*, 33, 34-39.
- Brey, A., Innerarity, D., & Mayos, G. (2009) *La Societat de la Ignorància i altres assaigs*. Libros-infonomia, Barcelona.

- Campbell, T.A., & Campbell, D.E. (1997). Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727-742. Doi: 10.1023/A:1024911904627
- Cantwell, R. H., & Scevak, J. J. (2004). Engaging university learning: The experiences of students entering university via recognition of prior industrial experience. *Higher Education Research and Development*, 23(2), 131-145. DOI:10.1080/0729436042000206627
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.10>
- Casas, F., Fernández-Artamendi, S., Montserrat, C., Bravo, A., Bertrán, I., & Valle, J. F. D. (2013). El bienestar subjetivo en la adolescencia: Estudio comparativo de dos Comunidades Autónomas en España. *Anales de Psicología*, 29(1), 148-158. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.145281>
- Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134. DOI: 10.1080/13611261003678879
- Cross, S. (1998). Roots and wings: Mentoring. *Innovations in Education and Training International*, 36(3), 224-230. DOI: 10.1080/1355800980350306
- Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C., Puddu-Gallardo, G., Salgado-García, P., & Peralta-Montecinos, J. (2012). Impacto de un programa de psicología positiva en sintomatología depresiva y satisfacción vital en adultos mayores. *Psicol. Reflex. Crít*, 25, 644-652.
- Cummins, R. A. (2003). Normative life satisfaction: Measurement issues and a homeostatic model. *Social Indicators Research*, 64(2), 225-256. Doi:10.1023/A:1024712527648
- de Lange, A. C. M., García-Álvarez, D. D. J., & López, M. E. D. A. (2014). Efecto de la Inteligencia Emocional y Flujo en el Trabajo Sobre Estresores y Bienestar Psicológico: Análisis de Ruta en Docentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 207-228. doi:10.15446/rcp.v23n1.37676
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal of a National Index. *American Psychologist*, 55, 34-43. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. Doi: 10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Eby, L.T., & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 441-458. Doi: 10.1016/j.jvb.2004.08.002.
- Esteban, M. N. B., Cabaco, A. S., & Litago, J. D. U. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(4), 244-256.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2014). The Subjective Happiness Scale: Translation and preliminary psychometric evaluation of a Spanish version. *Social Indicators Research*, 119(1), 473-481. Doi: 10.1007/s11205-013-0497-2
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. DOI: 10.2466/PR.94.3.751-755
- Frankl, V. (1981) *El hombre en busca del sentido*. Herder.
- Giménez, M., Vázquez, C. & Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 97-116.

- Heirdsfield, A., Walker, S., & Walsh, K. (2005). Developing peer mentoring support for TAFE students entering 1st-year university early childhood studies. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(4), 423-436. Doi:10.1080/10901020500413262
- Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K., & Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: The mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 109-124. DOI: 10.1080/13611260801916135
- Hughes, A., & Fahy, B. (2009). Implementing an undergraduate psychology mentoring program. *North American Journal of Psychology*, 11(3), 463-469.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262-271. DOI: 10.1080/17439760.2014.936962
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61, 505-532. Doi: 10.3102/00346543061004505
- Jordana, N., Alsinet, C., Torrelles, C., Blasco, A., & Benito, E (2016). El bienestar de Lleida un estudio intergeneracional. *III Congreso Nacional de Psicología Positiva*, Baeza 21-23 de abril de 2016.
- Lacunza, A. B. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequén*, 1(2), 1-20.
- Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schabmann, A., Spiel, C., & Carbon, C. C. (2011). Peer mentoring styles and their contribution to academic success among mentees: A person-oriented study in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(3), 347-364. DOI:10.1080/13611267.2011.597122
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155. Doi: 10.1023/A:1006824100041
- Martínez González, J. A. (2015). Nuevos roles del profesor y del estudiante universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Aplicación al área de organización de empresas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (55).
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.
- Méhaut, P. (1999) Formación, competencias, aprendizajes: premisas para los nuevos modelos. *Revista Europea de Formación Profesional*, 18, pp. 3-8.
- Mojón, A., Varela, M.B., & Sanjúan, A.B. (2015). MEET-Teleco, Psicología Positiva para el desarrollo del talento y el bienestar en la Universidad. *II Jornadas de Psicología Positiva*, Barcelona 20 de noviembre.
- 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*, 1-16. DOI: 10.1080/13611267.2015.1126165
- Paris, G., Mas, O., & Torrelles, C. (2016). La evaluación de la competencia "trabajo en equipo" de los estudiantes universitarios. *Revista d'Innovació Docent Universitaria*, 8, pp 86-97. Doi:10.1344/RIDU2016.8.10
- Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 12, 85-92.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. doi: 10.1521/jscp.23.5.603.50748
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford. Oxford University Press.

- Peterson, C, & Park, N. (2011) Classifying and measuring strengths of carácter. Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Eds.). *The Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Planas, J. (2005) El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España. *Revista de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia*, Septiembre-Diciembre, 338, pp. 125-144.
- Salanova, M., & López-Zafra, E. (2011). Introducción: Psicología Social y Psicología Positiva. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 339-343. DOI:10.1174/021347411797361248
- Salanova, M., Martínez, I. & Llorens, S. (2014). Una mirada más "positiva" a la salud ocupacional desde la Psicología Organizacional Positiva en tiempos de crisis. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 22-30.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, disclosure, and health*, 125, 154.
- Seligman, M.E.P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54(8), 559-562. DOI: 10.1111/j.1365-2818.1887.tb01566.x
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*, 55(1), 5.
- Seligman, M. E.P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311. DOI: 10.1080/03054980902934563
- Slavin, S. J., Schindler, D., Chibnall, J. T., Fendell, G., & Shoss, M. (2012). PERMA: A model for institutional leadership and culture change. *Academic Medicine*, 87(11), 1481. doi:10.1097/ACM.0b013e31826c525a
- Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: una propuesta Integradora. *Terapia psicológica*, 31(1), 115-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000100011>
- Tejada, J. (2013). Professionalització docent a la universitat: implicacions des de la formació. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 170-184.
- Torrelles, C. (2011) *Eina d'avaluació de la competència de treball en equip*. Tesis doctoral.
- Treston, H. (1999). Peer mentoring: Making a difference at James Cook University, Cairns. It's moments like these you need mentors. *Innovations in Education and Teaching International*, 36(3), 236-243. Doi: 10.1080/1355800990360309.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J.J., & Gómez, D. (2009). Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 15-27.
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace the impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of management*, 33(5), 774-800.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.