

Intervención auto aplicada *online* para la prevención del abandono estudiantil en educación virtual/a distancia

Marcela Paz González
Brignardello
Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España
mpgonzalez@psi.uned.es

Ángeles Sánchez
Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España
Asanchez-elvira@psi.uned.es

ABSTRACT

We present the results of a pilot study to promote student wellness, and reduce dropout, through an intervention completely online and self-applied, based on the assumptions of positive psychology. The intervention, performed within the virtual induction program for new students, consists of a sequence of multimedia materials in a format of sequential intervention and self-applied. The main purpose of this is to promote change in personal beliefs about his internal image related to the study situation as well as the emotion that this generates. Preliminary results show the beneficial effects of the intervention on psychological variables related to student welfare, such as reducing academic procrastination, increased engagement and positive mood. The suitability of such online interventions, that promote the welfare and proper use of self-regulated learning strategies of students, through change on cognitive and emotional aspects, is inserted within the principles of positive psychology.

RESUMEN

Presentamos los resultados de un estudio piloto dirigido a promover el bienestar estudiantil, y disminuir las conductas relacionadas con el abandono, a través de una intervención completamente *online*, auto-aplicada, de un mes de duración, basado en los supuestos de la psicología positiva. La intervención, realizada dentro del programa de acogida virtual para estudiantes nuevos, consiste en una secuencia de materiales multimedia, en un formato de intervención secuencial y auto aplicada. Los resultados preliminares muestran los efectos beneficiosos de la intervención sobre variables psicológicas relacionadas con el bienestar estudiantil, como la disminución de la procrastinación, el aumento del *engagement* y del estado de ánimo positivo. La idoneidad de este tipo de intervenciones que promueven el bienestar y el uso apropiado de estrategias de aprendizaje autorregulado por parte de los estudiantes, a través del cambio en aspectos cognitivos y emocionales, se inserta dentro del marco de la psicología positiva.

Categories and Subject Descriptors

K.3.1.(Computer Uses in Education) : Distance Learning. J.4 (Social and Behavioral Sciences): Psychology. K.3.m (Miscellaneous): Self-guided intervention.

General Terms

Performance, Experimentation.

Palabras clave

Intervención auto aplicada, procrastinación, *engagement*, psicología positiva, e-learning, visualización.

Keywords

Self-applied intervention, procrastination, engagement, positive psychology, e-learning, visualization.

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las TICs al ámbito de la educación ha promovido un gran desarrollo de métodos, herramientas, y estrategias que facilitan, de manera clara, la focalización del proceso de formación en el agente más relevante: el estudiante.

Sin embargo, las elevadas cifras de abandono estudiantil que refieren los estudios actuales y que fluctúan entre 26% y 50% en modelos presenciales (e.g. Cabrera, Bethencourt, Pérez y Afonso [5], Michavila [13]); o entre 37% y 50 % en modelos no presenciales (Moncada Mora [14]) no reflejan los esfuerzos que se han implementado para incorporar las tecnologías a los procesos formativos.

Responder a la pregunta de cuales son los factores que influyen en este grado de abandono implica analizar aspectos muy diversos: institucionales, académicos, sociales y personales. Sin embargo, desde el punto de vista del estudiante, nos lleva a analizar e intentar identificar cuáles son los aspectos competenciales, las habilidades y las estrategias requeridas para formarse en un mundo basado fuertemente en tecnologías y con un flujo de información de una velocidad nunca imaginada. Respondiendo a esto, las investigaciones llevadas a cabo sobre las variables que inciden sobre el éxito académico subrayan la importancia de la autonomía y la autorregulación como componentes claves para el éxito académico en cualquier sistema educativo (como así lo han corroborado los informes PISA).

Son muchos los constructos, modelos y teorías que se han desarrollado en torno al proceso del aprendizaje autorregulado y autónomo como mecanismo que subyace al control del aprendizaje (ver Boekaerts, Pintrich y Zeidner [2]). El aprendizaje autorregulado es "un proceso constructivo mediante el cual los estudiantes establecen metas de aprendizaje, para luego intentar monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y limitados por sus objetivos y por las características del entorno" (Pintrich, [18], p. 453). En general, se

ha identificado a los estudiantes autorregulados como estudiantes metacognitiva, motivacional y emocionalmente activos de cara a su aprendizaje, que buscan activamente oportunidades de aprendizaje a la vez que se benefician del estudio para conseguir el logro de sus metas (Zimmerman, [34]).

En el ámbito del *e-learning* o educación virtual, la necesidad de implementar un aprendizaje autorregulado y autónomo por parte del estudiante es aún mayor debido, entre otros muchos aspectos, a la libertad tanto horaria como geográfica que suele caracterizar estos modelos, y que les confiere, a su vez, su mayor riqueza: la capacidad de ofrecer la posibilidad de estudiar a colectivos que, de otro modo, estarían imposibilitados de hacerlo.

Es por eso que las acciones dirigidas a favorecer la integración e incorporación de estudiantes nuevos a los sistemas de educación virtual cobra una especial relevancia. A través de dichos programas es posible informar, apoyar y orientar a los estudiantes de reciente incorporación (Sánchez-Elvira, González-Brignardello & Santamaría [23]). Pero también permiten detectar a aquellos estudiantes que presentan un perfil de riesgo de cara a la persistencia y adherencia al método formativo y derivarlos a servicios especializados donde puedan desarrollar capacidades y competencias a través de un entrenamiento específico; o bien, modificar los comportamientos desadaptativos gracias a intervenciones especializadas.

Procrastinación académica

Uno de los comportamientos desadaptativos, que entorpece el proceso de autorregulación, y que es altamente frecuente entre los estudiantes, es la procrastinación académica. La literatura refiere que la prevalencia de la procrastinación académica entre estudiantes universitarios llega a ser del 50 al 80% (e.g. Tice, D. M., & Baumeister [29], Onwuegbuzie [16]).

La procrastinación académica se define como la conducta de posponer la realización o finalización de tareas o actividades, más allá de los plazos establecidos, a pesar de saber que el retraso en su ejecución generará consecuencias negativas y malestar. Tal como Van Eerde [30] refiere, la procrastinación académica se considera un hábito disfuncional con consecuencias psicológicas como culpa o afecto negativo y una disminución del rendimiento que, a la vez, tiene consecuencias sociales como una imagen de persona no fiable. La procrastinación se ha relacionado con enfermedad mental y física, siendo esta última afectada por dos mecanismos distintos: directos, por efecto del estrés generado por la procrastinación, e indirectos, a través del retraso y dilación de conductas de protección de la salud.

La psicología positiva y el Engagement

Por otra parte, es también de interés identificar las variables que se encuentran en el perfil de los estudiantes de éxito y que están satisfechos con su proceso de aprendizaje. Identificar aquellas variables personales que fortalecen en lugar de debilitar, es una de las tareas que se enmarcan dentro de la psicología positiva a diferencia de los enfoques vulnerabilizantes de la psicología clínica.

La psicología positiva ha dado una nueva perspectiva a la visión sobre el ser humano. Este nuevo enfoque está orientando la investigación y las áreas aplicadas de la Psicología hacia el estudio científico de aquellas características del ser humano que le orientan a la felicidad y el bienestar, así como aquellas que se

relacionan con un funcionamiento óptimo en todas sus áreas vitales (Seligman & Csikszentmihalyi [26]).

Según Pajares [17], este nuevo enfoque ha de ser aplicado al ámbito educativo, lo que favorecerá el estudio del funcionamiento óptimo. En línea con lo anterior, Sánchez-Elvira, Fernández & Amor [22] plantean que el cambio de paradigma en la formación, en el cual el estudiante es el centro del proceso como agente activo y autorregulado, puede considerarse como un área de estudio e intervención desde la Psicología Positiva.

Una variable claramente identificada con el perfil de rendimiento óptimo y el bienestar, que en un principio nace en ámbito laboral, es el *engagement*. Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker [25], proponen el *Engagement* como un estado cognitivo-afectivo positivo y orientado a la tarea. Comporta tres dimensiones que son: vigor (energía), dedicación y absorción (concentración).

Ciber-terapia

En otro orden de cosas, la primera referencia a la utilización de las TICs por parte de la psicología clínica puede datarse en 1961 cuando Wittson, Affleck & Johnson [33] utilizaron la videoconferencia para realizar psicoterapia. Actualmente, lo más frecuente es encontrar intervenciones terapéuticas basadas en TICs, en lo que se ha llamado las ciber-terapias, terapia online o e-terapia, por ejemplo, que realizan la intervención terapéutica mediada por ordenador. Diferente es la intervención auto-guiada online, en la cual el ordenador se transforma en la fuente de intervención, siendo el terapeuta el diseñador y creador, pero no el agente interlocutor (e.g. Botella, Quero, Baños, García-Palacios, Breton-López, Alcaniz et al [4]; Botella, Hofmann & Moscovitch [3]). Por otra parte, desde hace unos años se encuentran en desarrollo técnicas de intervención en las cuales la tecnología cobra un papel muy relevante en el proceso, como ocurre en la utilización de intervenciones psicológicas basadas en la realidad virtual (e.g. Rothbaum, Hodges, Kooper, Opdyke, Williford & North [20]; Baños, Botella & Perpiñá [1]).

La Visualización como recurso terapéutico

Desde antaño las técnicas de visualización han estado dentro de los recursos psicoterapéuticos, sin embargo, la aparición del paradigma conductista la relegó al olvido hasta que en los años sesenta vuelve a aparecer con fuerza (Holt [10]). Es en esa década donde se desarrollan los primeros modelos de intervención basados en visualizaciones para promover la salud, e incluso en la lucha contra el cáncer (Simonton [28]). Norris [15] define la visualización como “un proceso intencionado, conscientemente elegido”, y lo relaciona con el inconsciente, por una parte, y con estructuras subcorticales como el sistema límbico, hipotalámico y la glándula pituitaria. Para esta psicóloga, la imaginación consistiría en una “respuesta” espontánea del inconsciente, debida al acceso de mensajes provenientes del inconsciente a la conciencia, tal como ocurre en los sueños.

Modernas técnicas psicoterapéuticas dirigidas al procesamiento emocional de eventos traumáticos, como por ejemplo, la técnica *Eye Movement Desensitization and Reprocessing*, EMDR (Shapiro [27]), utilizan las visualizaciones, dirigidas y/o espontáneas, como parte central del reprocesamiento emocional básico y fundamental para la recuperación del bienestar.

Por todo lo anterior, el objetivo de este estudio es implementar una intervención auto aplicada, online, basada en web, destinada a disminuir la procrastinación y favorecer el *engagement* en estudiantes universitarios en modalidad virtual. La intervención es una adaptación de técnicas de visualización, dentro del marco de la psicología positiva, con componentes cognitivos y emocionales, y del reprocesamiento emocional.

2. Método

Participantes –10 estudiantes, de los cuales 6 eran mujeres y 4 hombres, altos procrastinadores, es decir, con una puntuación $> p(70)$. Cabe resaltar que estos estudiantes formaban parte de un grupo inicial de 50 sujetos experimentales. Los 40 sujetos restantes no realizaron todas las actividades o no finalizaron la intervención.

Instrumentos

- **Procrastinación Académica** (González-Brignardello & Sánchez-Elvira-Paniagua [9], (se utilizó una versión breve con los ítems con mayor peso factorial).
- **Engagement** (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró & Grau, R. [21] adaptación para estudiantes) (se utilizó una versión breve con los ítems con mayor peso factorial por dimensión).
- **Escala de Afecto Positivo y Negativo** (Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, Watson, Clark & Tellegen [31]; versión española Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed & Valiente, [24]). Está compuesto por 20 ítems, la mitad de los cuales permiten obtener una puntuación global de estado de ánimo positivo y la otra mitad de estado de ánimo negativo. El afecto positivo representa el punto hasta el cual una persona se siente entusiasta, activa, alerta, con energía y participación gratificante. El afecto negativo representa una dimensión general de distrés subjetivo y participación desagradable que incluye una variedad de estados emocionales aversivos como disgusto, ira, culpa, miedo y nerviosismo.
- **Cuestionarios experimentales intrasesión** (González-Brignardello [8]. Con el objeto de conocer los eventos intrasesión (visualización) se aplicó un cuestionario experimental con respuestas cuantitativas (grado) y cualitativas (abiertas) que permitían describir y evaluar la experiencia emocional y el grado de intensidad percibido (de 0 a 10) y, por otra parte, la experiencia cognitiva en cuanto a creencia acerca de su autoimagen y su grado de credibilidad (0 a 7).

Procedimiento

Los estudiantes que fueron seleccionados para participar en la intervención y que se presentaron como voluntarios a la actividad, fueron dados de alta en un espacio virtual (plataforma *e-learning* de la UNED – plataforma aLF). En ese espacio accedían a los contenidos de la intervención, que se estructuró secuencialmente, de manera que la finalización de una fase otorgaba la contraseña para acceder a la siguiente. Las contraseñas se entregaban por vía e-mail o en forma automática, dependiendo del tipo de actividad.

La intervención *online* se mantuvo activa durante un mes. Durante ese tiempo, las actividades de la intervención fueron las siguientes:

- Reconocimiento del tiempo real disponible (cumplimentar plantilla autocalculable 1 vez)
- Identificación de creencias acerca de la conducta de procrastinación e identificación del perfil de procrastinador (visionado de multimedia breve, 1 vez)
- Visualización I (no dirigida) a través de audio guiado (una sesión o dos si no ocurría cambio en la imagen). El contenido de esta visualización es la imagen interna (recuerdo) más dura o molesta acerca de su comportamiento ante el estudio.
- Visualización II (semi dirigida) a través de audio guiado (mínimo tres sesiones hasta 6 sesiones) El contenido de esta visualización es la confrontación de dos imágenes internas y opuestas de sí mismo relacionadas con la situación de estudio.

Las instrucciones en relación con la visualización consistían en realizar el ejercicio y cumplimentar las preguntas intra-actividad (formulario web) antes, durante y después de las sesiones de estudio de la asignatura que más dificultad les generase.

La batería de instrumentos se aplicó antes de comenzar la intervención y una vez finalizada ésta, excepto los cuestionarios experimentales que se aplicaron en cada sesión.

Diseño y variables - Estudio cuasi-experimental de medida repetida (pre y post)

Análisis de datos – realizado con SPSS 22.

3. Resultados

La muestra de 10 sujetos se distribuyó en cuanto al género en 6 mujeres y 4 hombre.

La formación previa de los estudiantes que participaron en el estudio es la que puede verse en el Gráfico 1 y que muestra la diversidad característica de los estudiantes de una universidad a distancia/ on line, y en concreto de la UNED.

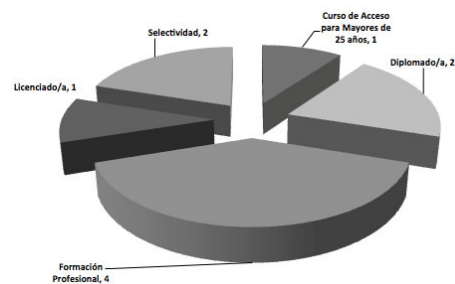


Gráfico 1 – Estudios previos

- Evaluación pre y post

Para comparar las diferencias ocurridas entre el período pre y post intervención, se aplicó la prueba de Wilcoxon para el contraste no paramétrico de muestras relacionadas. Los resultados de dicha comparación se pueden ver en la tabla 1.

Tabla 2 – comparación pre y post intervención

	Pretratamiento	Posttratamiento	Z	p
	Mediana ± IQR	Mediana ± IQR		
Procrastinación breve	22,50 ± 4,75	14,00 ± 10,25	-2,103b	.035
Engagement breve	26,50 ± 11,00	34,00 ± 11,75	-2,670c	.008
Estado Ánimo positivo	36,00 ± 7,00	40,00 ± 12,50	-2,383c	.017
Estado Ánimo negativo	20,00 ± 11,50	22,00 ± 17,50	-,565b	.572

b Se basa en rangos positivos.
c Se basa en rangos negativos.

Como puede observarse, a partir de los auto-registros la procrastinación académica disminuyó después de la intervención mientras que el *engagement* y el afecto positivo aumentaron. Sin embargo, el afecto negativo no se vio modificado de manera significativa.

- Análisis del contenido de sesiones de visualización

Las descripciones sobre la experiencia emocional y cognitiva generada por la visualización I (no dirigida), primera sesión, y la visualización II (semi dirigida), última sesión, se resumen en la tabla 2.

En dicha tabla puede analizarse, para cada sujeto del estudio, el cambio que se produce en la emoción y en el pensamiento que suscita la observación de su imagen interna frente a la situación de estudio. Este cambio es tanto cualitativo como cuantitativo, entendiendo esto último como el grado de intensidad emocional, por una parte, o el grado de credibilidad (fuerza de la creencia) dada al pensamiento o creencia emergente, por otra.

Tabla 2 – cambio emocional y cognitivo de cada sujeto desde la primera sesión de visualización I y la última sesión de visualización II.

#	Visualización I			Visualización II			fuerza creencia (1-7)
	emoción1	grado emoción1 (1-10)	pensamiento1	emoción2	grado emoción2 (1-10)	pensamiento2	
1	Angustia	8	No tengo paciencia para seguir	Alivio y satisfacción	8	He vencido, sentimiento de alivio	5
2	Miedo	8	Soy estúpida, no valgo para nada	Felicidad	9	Soy fuerte y puedo con todo.	7
3	Angustia	6	Culpa	Optimismo	7	Estudiaba sin problemas y feliz	6
4	Asfixia	8	Culpa	Orgullo y satisfacción	10	Lagro con constancia y esfuerzo	7
5	Cansancio	5		Satisfacción	8	Triunfo	5,5
6	Decepción	7	No me esfuerzo lo suficiente y siempre busco excusas	Satisfacción	8	Soy capaz	7
7	Agobio	5	No puedo con todo lo que tengo que hacer y estudiar	Satisfacción	8	Ya puedo, yo valgo	5
8	Nerviosismo	8	No me sé organizar	Felicidad, motivación	8	Puedo hacerlo, puedo conseguirlo	6
9	Nerviosismo	9	Ya te vale. Otra vez igual. Ya lo vuelves a hacer	Orgullo	9	Eres genial	7
10	Tristeza	3	No sirvo para nada	Fortaleza	8	Querer es poder	6

- Estas emociones y pensamientos se producen en relación con el cambio en la imagen originalmente evocada. Todos los sujetos sufrieron cambios en la cualidad de la imagen visualizada, tanto a nivel de sesión como inter-sesiones. Se muestra a continuación, como ejemplo, la descripción relatada, por cada sujeto, de la escena final de la última sesión de Visualización II.

- *Sujeto 1.- “La imagen negativa seguía presente pero más pequeña y no enfrentaba su vista a la imagen positiva mirando para otro lado, como si tuviera vergüenza. La positiva seguía sin apartar su mirada aunque la negativa intentaba ignorarla”.*
- *Sujeto 2.- “La imagen positiva se hizo más grande, más colorida. La imagen negativa se hizo un poco más pequeña y empezó a hacerse borrosa y poco a poco iba desapareciendo. La imagen positiva se hizo más grande y nítida pero no llegó a superar a la negativa”.*
- *Sujeto 3.- “El espacio está lleno de la imagen positiva”.*
- *Sujeto 4.- “Solo quedó la imagen positiva grande, luminosa y llena de detalles”.*
- *Sujeto 5.- “Se alejaron las dos aunque la imagen positiva era la más visible”.*
- *Sujeto 6.- “Las imágenes terminaron separadas simplemente”.*
- *Sujeto 7.- “La imagen negativa no se veía y la imagen positiva era enorme”.*
- *Sujeto 8.- “Solamente quedó una de ellas, la otra desapareció por completo, me quedé con la imagen positiva”.*
- *Sujeto 9.- “La imagen positiva predomina y me produce bienestar y satisfacción. Incluso tiene un color más luminoso y alegre. La imagen negativa pasa a un segundo lugar, incluso con los colores más tenues y lúgubres”.*
- *Sujeto 10.- “La negativa estaba estática y se alejaba mientras la positiva tenía movimiento y se acercaba”.*

4. Discusión

Se ha implementado una técnica de intervención auto aplicada, completamente online y basada en web, dirigida a estudiantes procrastinadores académicos. Los resultados indican que la intervención se relaciona con un cambio significativo en las variables de procrastinación académica, *engagement* y estado de ánimo positivo, medidas a través de auto-informes, en el sentido previsto. En cuanto a la falta de cambio en el afecto negativo, nos confirma la estructura bi-dimensionalidad del afecto, es decir, una estructura formada por dos dimensiones independientes y no correlacionadas (Tellegen, Watson & Clark [32], Sandín et al [24]).

Responder a cuál ha sido el proceso que ha promovido el cambio en las variables presentadas implica adentrarse en el análisis intra e inter sesión. El cambio surgido en las creencias acerca de sí mismo y en las emociones asociadas a la visualización de la autoimagen en situaciones de estudio (observación mantenida) pudiera estar relacionado con un cambio en los comportamientos y hábitos de estudio (procrastinación) y en el nivel motivacional y atencional (*engagement*), promovido por la movilización de emociones positivas. Siguiendo la línea argumental de Fredrickson [6,7], en su teoría de la Ampliación y Construcción, las emociones negativas tendrían la finalidad de estrechar el repertorio conductual para permitir una huida o lucha eficaz, mientras las emociones positivas tendrían el objetivo contrario, que es ampliar y construir repertorios de pensamiento y acción. En este sentido, las emociones positivas facilitarían la puesta en marcha de conductas más flexibles, menos predeterminadas y, en último término, ayudarán a ampliar nuestros repertorios de conducta, según Isen, [11], y nos protegerán contra el estrés (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade, [7]).

Por otra parte, la visualización mantenida tiene aspectos atencionales y emocionales similares a la técnica cognitivo-conductual llamada exposición en imaginación (Malleon, [12]). Esta técnica, ampliamente utilizada en trastornos de ansiedad generalizada y estrés post traumático, provoca la disminución de la ansiedad ante estímulos aversivos o fóbicos, y consiste en exponerse a los estímulos temidos, de un modo jerárquico para activar tanto la memoria, la emoción, la cognición, sin permitir conductas de escape o evitación, hasta que se reduzca el nivel de ansiedad, mientras se están estableciendo mecanismos de afrontamiento adaptativos. Estos últimos aspectos no se incluyen en este estudio como componente terapéutico en la visualización, pero no podemos asegurar que no se esté generando a nivel interno en cada sujeto. En el mismo sentido, el procesamiento emocional se ha señalado como uno de los procesos implicados en la eficacia de la exposición (Rachman, [19]). Intervenciones eficaces en patologías graves de ansiedad, como en el estrés postraumático, se basan en el reprocesamiento emocional provocado, entre otros componentes, por la exposición en imaginación de las situaciones traumáticas, por lo tanto, recuerdos más o menos fieles de la experiencia o las experiencias aversivas, como ocurre en la técnica Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) (Shapiro [27]). Esta autora plantea que los mecanismos naturales del funcionamiento cerebral son básicamente sanos y que solo se afectan debido a situaciones traumáticas o que no han podido ser procesadas correctamente, debido a una sobrecarga emocional que impide la integración de la información. Las técnicas de reprocesamiento emocional se basan en la capacidad que tiene el cerebro de integrar la información correctamente una vez que esta se desbloquea permitiendo así la integración de la información cognitiva con la información emocional para formar contenidos y recuerdos sanos.

El desarrollo de técnicas auto aplicadas online que, desde los principios fundamentales de la psicología positiva, promuevan la emergencia de recursos personales (como emociones positivas, creencias fortalecedoras, pensamientos positivos basados en la autoeficacia, etc.) pueden dar respuesta a una necesidad asistencial y de orientación a nivel masivo y de bajo coste sin perder por ello la capacidad de provocar el cambio y mantenerlo.

Uno de los elementos a tomar en cuenta en futuras investigaciones es la gran deserción o pérdida de participantes. Los factores relacionados con dicho fenómeno han de ser analizados en profundidad ya que influyen claramente en las conclusiones acerca de la aplicabilidad general de la intervención y su generalización. Otro aspecto que requiere atención futura es el mantenimiento del cambio a lo largo del tiempo, así como el efecto sobre el rendimiento académico y el bienestar general.

El tamaño de la muestra es una limitación de este estudio. Sin embargo, al ser esta una investigación piloto, nos permitirá continuar con el análisis de las tendencias de comportamiento a nivel de caso individual esperando poder implementar futuros estudios comparativos y longitudinales.

5. REFERENCIAS

- [1] Baños, R., Botella, C. & Perpiñá, C. (1998). Psicopatología y realidad virtual. *Revista de psicopatología y Psicología Clínica*, 3, 161-177
- [2] Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*. Elsevier.
- [3] Botella, C., Hofmann, S.G. & Moscovitch, D.A. (2004). A self-applied, Internet-based intervention for fear of public speaking. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 821-830.
- [4] Botella, C., Quero, S., Baños, R., García-Palacios, A., Breton-López, J., Alcaniz, M. et al. (2008). Telepsychology and self-help: the treatment of phobias using the internet. *Cyberpsychology and Behavior*, 11, 659-664
- [5] Cabrera, Lidia, Bethencourt, José Tomás, Alvarez Pérez, Pedro y González Afonso, Míriam (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, v. 12, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm Consultado en (5/09/2015).
- [6] Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- [7] Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C. y Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 237-258.
- [8] González-Brignardello, M.P. (n.d.) Set de Cuestionarios experimentales intra-sesión.
- [9] González-Brignardello, M. P., & Sánchez-Elvira-Paniagua, Á. (2013). ¿ Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica?. *acción psicológica*, 10(1), 115-134.
- [10] Holt R. The return of the ostracized. *American Psychol*, 1964;19: 254-64.
- [11] Isen, A. M. (1999). Positive affect. *Handbook of cognition and emotion*, 20, 522-539.
- [12] Malleon, N. (1959). Panic and Phobia, *Lancet*, 1-225
- [13] Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor*, 185(Extra), 3-8.
- [14] Moncada Mora, Luis Fabian . (2014) La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo : un análisis en el sistema de educación superior a distancia del Ecuador = Academic integration of university students as a determining factor of student dropout in the short term : an analysis of the distance education system in Ecuador. *RIED : revista iberoamericana de educación a distancia*, 17 (2), p. 173-196.
- [15] Norris P, Porter G. ¿Por qué a mi? Los libros del comienzo. Madrid; 1991.
- [16] Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- [17] Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.
- [18] Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Academic Press.
- [19] Rachman, S. (1980). Emotional processing. *Behaviour Research and Therapy*, 18, 51-60.
- [20] Rothbaum, B.O., Hodges, S.F., Kooper, R., Opdyke, D., Williford, J.S. y North, M. (1995). Virtual reality graded exposure in the treatment of acrophobia: A case report. *Behavior Therapy*, 26, 547-554.

- [21] Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el «burnout» al «Engagement»: ¿una nueva perspectiva? [From the «burnout» to «Engagement»: A new perspective?]. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- [22] Sánchez-Elvira, A., Fernandez, E., & Amor, P. J. (2006). 18. Self-regulated learning in distance education students: preliminary data. *Dimensions of Well-being: Research and intervention*, 294.
- [23] Sánchez-Elvira Paniagua, Á., González Brignardello, M. P., & Santamaría Lancho, M. (2009). The benefits of the use of Induction Virtual Communities in supporting new students in distance education universities.
- [24] Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., & Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- [25] Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- [26] Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association
- [27] Shapiro, F. E. (2002). EMDR as an integrative psychotherapy approach: Experts of diverse orientations explore the paradigm prism. *American Psychological Association*.
- [28] Simonton C, Henson, R. *Sanar es un viaje*. Barcelona. Editorial Urano; 1993.
- [29] Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological science*, 454-458.
- [30] Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1401-1418.
- [31] 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, 1063-1070.
- [32] Tellegen, A., Watson, D., & Clark, L. A. (1999). On the dimensional and hierarchical structure of affect. *Psychological Science*, 10(4), 297-303.
- [33] Wittson, C. L., Affleck, D. C., & Johnson, V. (1961). Two-way television in group therapy. *Mental hospitals*.
- [34] Zimmerman, B.J.(2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*. v41. 64-71.