



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA, LA
ORIENTACIÓN VITAL Y EL AJUSTE AL CONTEXTO ESCOLAR EN
JÓVENES UNIVERSITARIOS**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Dacia Cristal García García

Directora: Dra. Angélica Juárez Loya

Revisora: Dra. Patricia Andrade Palos

Sinodales:

Dra. Janett Esmeralda Sosa Torralba

Dr. Carlos Omar Sánchez Xicotencatl

Dr. José Alfredo Contreras Valdez



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
MARCO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1: EL PROCESO DE AJUSTE A LA UNIVERSIDAD	5
Educación superior y contexto escolar	7
El ingreso a la universidad como un proceso de ajuste	14
Bienestar del estudiante	18
Repercusiones negativas relacionadas con la falta de ajuste al contexto universitario	20
Deserción escolar.....	21
Bajo rendimiento y fracaso escolar.....	25
Estrés académico y ansiedad.....	26
CAPÍTULO 2: RECURSOS PSICOLÓGICOS RELACIONADOS CON EL AJUSTE ESCOLAR	32
Habilidades para la vida	33
Habilidades sociales.....	34
Asertividad.....	36

Habilidades cognitivas	38
Solución de problemas	40
Planeación a futuro	42
Expresión de emociones	47
Orientación Vital	49
Optimismo y su relación con el bienestar	50
Pesimismo y su relación con el bienestar	52
Planteamiento del problema y justificación	53
MÉTODO	54
Preguntas de investigación	54
Objetivos	54
General	54
Específico	55
Hipótesis	55
Tipo y diseño del estudio	55
Variable dependiente	56
Participantes	58

Instrumentos	59
Habilidades para la vida.....	59
Orientación vital.....	60
Ajuste al ambiente universitario.....	61
Procedimiento	62
Análisis estadísticos	63
RESULTADOS	63
Discusión y conclusiones	70
REFERENCIAS	82
ANEXOS	99

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por guiarme siempre desde el amor y dejarme soñar en grande. Les agradezco el que hayan creído en mí, **¡ESTE LOGRO TAMBIÉN ES SUYO!**

A mi abuelita Mary, quien a pesar de la distancia siempre la siento cerca. A mi tío Gustavo por ser mi guía.

A Gabriel, mi apoyo y acompañante desde hace más de una década.

Gracias a mis amigas Tatiana, Fer y Gaby por ser mis maestras de vida desde el primer semestre de la carrera, las admiro y las quiero.

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por tantas enseñanzas y darme la oportunidad de ver más allá de lo que me rodea.

Infinitas gracias a la Dra. Angélica Juárez Loya por su acompañamiento académico y emocional, sin ello, este trabajo no hubiese sido posible. También, un agradecimiento especial para la Dra. Patricia Andrade Palos y Dr. José Alfredo Contreras Valdez quienes siempre estuvieron dispuestos a orientarme.

RESUMEN

Los jóvenes son un sector estratégico e importante para cualquier sociedad, dentro de los cambios a los que se enfrentan, una transición escolar puede repercutir en sus habilidades académicas y personales. El objetivo de este estudio fue evaluar las habilidades para la vida y la orientación vital (optimismo-pesimismo) de estudiantes universitarios, con el propósito de identificar la relación de estas con el ajuste al contexto escolar universitario; así como identificar si existen diferencias entre hombres y mujeres en las asociaciones.

Participaron 1000 estudiantes de diversas carreras de una universidad pública de la Ciudad de México, la media de edad fue de 21 años ($DE = 2.349$), 50% varones y 50% mujeres. Para corroborar la relación entre las variables se realizaron correlaciones de Pearson a través del paquete estadístico SPSS-21. Se identificó que existe una relación significativa positiva entre las habilidades para la vida (planeación a futuro, autocontrol, asertividad, expresión de emociones y manejo del enojo) y el optimismo con el ajuste al contexto escolar universitario. Por el contrario, se identificó una relación negativa entre el pesimismo y el ajuste al contexto escolar.

Al evaluar las correlaciones por sexo, en hombres, las habilidades que se asociaron al ajuste al contexto escolar fueron la asertividad y el manejo del enojo; y, en mujeres, fue la expresión de emociones. En ambos, el optimismo y pesimismo correlacionaron significativamente con el ajuste al contexto escolar, teniendo el pesimismo una significancia negativa.

Palabras clave: ajuste al contexto universitario, jóvenes universitarios, habilidades para la vida, optimismo, pesimismo.

ABSTRACT

Young people are a strategic and important sector for any society, within the changes they face, a school transition can have an impact on their academic and personal skills. The objective of this study was to evaluate the life skills and life orientation (optimism-pessimism) of university students, with the purpose of identifying their relationship with the adjustment to the university school context; as well as identifying if there are differences between men and women in the associations.

1000 students from various careers from a public university in Mexico City participated, the mean age was 21 years ($SD = 2,349$), 50% male and 50% female. To corroborate the relationship between the variables, Pearson's correlations were made using the SPSS-21 statistical package. It was identified that there is a significant positive relationship between life skills (future planning, self-control, assertiveness, expression of emotions and anger management) and optimism with adjustment to the university school context. On the contrary, a negative relationship was identified between pessimism and adjustment to the school context.

When evaluating the correlations by sex, in men, the skills associated with adjusting to the school context were assertiveness and anger management; and, in women, it was the expression of emotions. In both, optimism and pessimism correlated significantly with adjustment to the school context, with pessimism having a negative significance.

Keywords: adjustment to the university context, young university students, life skills, optimism, pessimism.

INTRODUCCIÓN

Para muchos jóvenes el superarse académicamente y estudiar una carrera universitaria constituye una oportunidad de gran valor e importancia, ya que, representa un medio que les permitirá cumplir metas y obtener recompensas a largo plazo.

Sin embargo, al ingresar a la universidad, no todos reaccionan de igual manera ante los estímulos que genera la institución. Algunos se integran rápidamente, disfrutan los momentos que experimentan y sacan provecho de lo que ofrece su entorno, pero otros se ven enfrentados a diversos retos que tienen lugar a nivel académico, personal y social. Por ello, el ingreso a la universidad es considerado como una etapa que requiere de un proceso de ajuste por parte del estudiante.

De inicio, llegan a un ambiente desconocido con compañeros y profesores nuevos, el número de tareas y actividades académicas aumenta, por lo que, se requiere de mayor esfuerzo y dedicación en las técnicas de estudio. En esta etapa se presenta un alto riesgo en la alteración de hábitos (alimentación, horas de sueño, actividad física, etc.), lo cual puede tener consecuencias negativas en la salud del estudiante. También aumenta el nivel de responsabilidad ante la planificación y toma de decisiones para el futuro.

Las investigaciones que han intentado explicar el proceso de ajuste a la universidad, se han enfocado a los inicios de esta etapa porque se sabe que durante

los tres primeros semestres se presenta un alto índice de deserción, bajo rendimiento y problemas de desarrollo psicosocial (Eckberg, Pidgeon y Magyar, 2017). Pero, dentro de los niveles de la trayectoria escolar, la permanencia y el egreso también son fundamentales y no únicamente el ingreso. A mayor cercanía con la fase final de los estudios, las actividades de importancia aumentan (prácticas profesionales, servicio social, proceso de titulación, incorporación al medio laboral, etc.), por lo que, el estudiante se enfrenta a más situaciones que requieren de un nuevo proceso de ajuste.

Además de habilidades intelectuales, existen recursos psicológicos que influyen en el desarrollo académico y apoyan la probabilidad de lograr un adecuado ajuste a la universidad. Por ello, la importancia de estudiar este tema radica en conocer la trascendencia del ajuste a la universidad y del efecto que conlleva en el desempeño de cada estudiante, pues impacta directa e indirectamente en sus resultados.

La presente tesis quedó organizada de la siguiente manera: en el capítulo 1 se aborda el proceso de ajuste al contexto universitario, tomando en cuenta las experiencias que viven los jóvenes durante su estancia, mismas que pueden afectar a su bienestar generando ansiedad, estrés, entre otros (Eckberg et al., 2017). En el capítulo 2, se habla sobre estrategias psicológicas que incluyen a las habilidades para la vida y la orientación vital, tomando a éstas como medios de apoyo al ajuste del contexto universitario. Posteriormente se incluye el método del proyecto y finalmente se reportan y discuten los resultados obtenidos.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: EL PROCESO DE AJUSTE A LA UNIVERSIDAD

Se sabe que la educación es un derecho humano fundamental, además es reconocido como una necesidad y un bien público. Según la UNESCO (2019), la educación es un derecho habilitante, es decir, sin él, los otros derechos corren el riesgo de no reconocerse, por ello, es un instrumento poderoso que permite a los niños, jóvenes y adultos que se encuentran social y económicamente marginados salir de la pobreza y participar plenamente en la vida de la comunidad.

Es una realidad que la educación siempre ha sido importante, pero ha adquirido mayor relevancia en el mundo actual que vive diversas transformaciones económicas y tecnológicas. Por ello, avanzar con el nivel académico, prepararse cada vez más y buscar una mejor calidad educativa, se ha convertido en un objetivo indispensable para muchos jóvenes (Camarena, 2000). Recibir educación formal puede contribuir de diversas formas en la vida de los jóvenes, por ejemplo:

- Les permite acceder a mejores niveles de empleo y ampliar las oportunidades de ingreso económico (Narro y Moctezuma, 2012).
- Al recibir educación el nivel de bienestar se eleva (Limas y Ampudia, 2013).
- Transforma la manera de pensar, actuar y de relacionarse en la sociedad (Narro y Moctezuma, 2012).

- Permite desplegar el potencial, cultivar las capacidades, formar y hacer uso del libre albedrío, soñar y ejecutar proyectos personales de vida (Bruni et al, 2008).

El estudio de la trayectoria escolar en jóvenes adquiere mayor importancia por el fenómeno poblacional conocido como *bono demográfico*, es decir, la proporción cada vez mayor de jóvenes en la pirámide poblacional de México. Este sector de la población ha marcado importantes tendencias culturales, económicas y sociales en el país (IMJUVE, 2014), lo que lo convierte en un sector estratégico para el desarrollo de la sociedad. Por esta razón se han articulado una serie de acciones dirigidas al área educativa enfocadas a jóvenes (Álvarez, Tortosa y Grau, 2012), en las que el proceso de integración a la universidad ha tomado mayor importancia.

Los estudiantes están expuestos a diversas situaciones propias del medio escolar que difícilmente se comparten en otros espacios, una de ellas es el proceso de ajuste que, si bien, puede pensarse como un proceso inicial y que se supera en un breve periodo, no necesariamente es así. Las presiones y desafíos de la institución educativa retan a los estudiantes a enfrentar diversos procesos de cambio y superación, que requieren de ellos la puesta en práctica y aprendizaje de habilidades personales, como se describe en este texto.

Educación superior y contexto escolar

La universidad en México ha pasado por diferentes etapas de reestructuración en sus modelos educativos con la finalidad de mejorar y cumplir con las demandas de la sociedad (Zúñiga, 2011). En cuanto a sus antecedentes, la universidad fue una de las primeras instituciones que se creó después de la conquista, fundada en 1551, la Real y Pontificia Universidad de México, se convertiría en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En la segunda mitad del siglo XX se experimentó un crecimiento sin precedentes en el ámbito de la educación superior (ES), tanto en el tipo de instituciones, como en el número de estudiantes, profesores y áreas de investigación (Cruz y Cruz, 2008). En la actualidad, existe un mayor número de instituciones públicas de diverso tipo (federales, estatales, tecnológicas, entre otras) y privadas de nivel superior, así como de oferta educativa que no sólo es cuantitativamente amplia, sino también cualitativamente diversa, las cifras oficiales ubicaron a la Ciudad de México en el primer lugar nacional en cobertura, años de escolaridad y niveles de aprendizaje respecto a los demás estados del país (Solís y Blanco, 2014).

La expansión del sistema educativo, junto a la creciente valoración y concientización por parte de la población respecto al papel de la educación formal, han sido elementos que han propiciado la incorporación de una mayor proporción de hombres y mujeres a la escuela (Camarena, 2000), lo que ha permitido la

diversificación del estudiante no sólo en términos económicos y académicos, sino también desde el punto de vista social y cultural, ya que, ahora se ve al estudiante como un agente que participa activamente en su propio aprendizaje (Zúñiga, 2011).

Los estudios revelan que, en México, como en la mayoría de los países, la tasa de empleo tiende a aumentar según el nivel educativo alcanzado, así, las personas con ES tienen 10% más probabilidades de ser empleados y ganan 56% más en promedio que las personas que sólo concluyeron la educación media superior y aquellos con un título de maestría o doctorado, ganan casi cuatro veces más (OCDE, 2017). De acuerdo con una encuesta realizada por el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE-IIJ, 2012), ocho de cada 10 entrevistados pensaron que la educación se traduce en éxito; 53.5% consideró que con la educación podría conseguir un buen empleo, 17.6% afirmó que le ayudaría a alcanzar un buen desarrollo profesional, 9.3% pensó que ganaría dinero y 1.2% consideró que tendrá prestigio. Prácticamente todos los jóvenes entrevistados en ese momento consideraron que tener una carrera profesional valía la pena (93.9%).

Sin embargo, la proporción de personas con ES en México es baja, en un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), se menciona a México como un país con una de las mayores proporciones de estudiantes que ingresan a la educación superior en el campo de la ciencia, pero sólo 23% de las personas de entre 25-64 años han cursado la educación superior en 2018, lo que constituye la proporción más baja entre los países miembros de la organización, en donde el promedio es de 44%.

En cuanto a niveles posteriores (estudios de posgrado), sólo 1% de los mexicanos tienen una maestría o estudios equivalentes, mientras que menos de 1% estudian un doctorado. Los datos en años anteriores son similares, según la Encuesta Nacional de Valores en Juventud (IMJUVE-IIJ, 2012), de una muestra de 5,000 jóvenes, 43% estudió hasta la secundaria, 28.2 % la preparatoria, solo 10.5% estudió una carrera profesional, y en cuanto a una maestría o doctorado, únicamente 0.05%.

Las cifras mencionadas destacan una problemática en temas de educación. Los jóvenes que ingresan a la universidad puede que no la concluyan o que prolonguen los años de estudio y hay poca probabilidad de ingresar a un posgrado, lo que hace necesario realizar investigaciones para conocer los elementos implicados en esta situación y desarrollar métodos de seguimiento e intervención con el propósito de apoyar a los jóvenes y a la educación en México.

Ahora bien, en el proceso de formación los agentes principales son el estudiante y la institución incluyendo al contexto. Este último es el conjunto de factores externos, físicos y sociales donde está inserta la escuela. Incluye su distribución interna, las normas que la rigen, así como todo lo que la institución puede ofrecer al estudiante: materiales, servicios, valores, etc. (Zayas y Rodríguez, 2010). Y aunque la universidad se centra en la transmisión de conocimientos, dentro de esta ocurren otros procesos que brindan experiencias significativas (positivas o negativas) en el estudiante durante su estancia en la misma.

Por ejemplo, a nivel social, a través del conjunto de prácticas académicas y de consumo cultural que realizan los jóvenes desde que asisten por primera vez a la universidad, se da inicio al proceso de integración (De Garay, 2016). Tomando en cuenta que las expectativas y aspiraciones son diferentes para cada estudiante (Tiramonti, 2004), la socialización permite que se construya una comunidad escolar y propicia la creación de redes de apoyo, esto a su vez, fomenta el desarrollo de la autonomía en los jóvenes (Berrio, Carmona, Corrales, Duque y Perea, 2016).

Otro aspecto relevante, es el traslado a la institución, ya que, hay quienes pueden llegar a invertir varios minutos y hasta horas para trasladarse, incluso algunos jóvenes tienen que desplazarse a otra ciudad para poder estudiar. En Chile, se realizó un estudio referente al tiempo de traslado a la universidad, los resultados fueron analizados en función de los efectos en el estado emocional que las largas horas de desplazamiento en los medios de transporte pueden provocar en los estudiantes, concluyendo que esta condición puede generar altos niveles de estrés y de ansiedad, pérdida de oportunidades para realizar otras actividades, disminución en el rendimiento académico y concentración, así como mayor probabilidad de ausentismo (Centro de Estudios USS, abril 2015). Asimismo, en una investigación sobre un programa de orientación y atención psicológica en jóvenes universitarios, se menciona que el traslado implica otros inconvenientes, como, por ejemplo, contaminación acústica, accidentes o imprudencias por parte de los transportistas, entre otros (Sosa, Romero, Blum, Zarco y Medina-Mora, 2018).

Para los estudiantes que tienen la condición de ser foráneos (y requieren emigrar a otra ciudad para estudiar), además de las responsabilidades académicas, deben tomar en cuenta las condiciones socioeconómicas, familiares y culturales de la nueva ciudad. Se conoce que las personas que tienen mayores problemas de ajuste al nuevo entorno universitario son quienes tuvieron que abandonar su lugar de residencia (Quijano, 2015).

Respecto a lo académico y pedagógico-cognitivo, la universidad constituye un nivel más especializado, por ello, la capacidad de autorregulación (regulación del tiempo y el esfuerzo), autoconcepto académico, capacidad percibida, vocación, método de estudio empleado y estilo de aprendizaje (Valle, Raiano, García, Suligoy y Gómez, 2014) son necesarias para poder realizar las actividades propias de la formación.

Una característica deseable en la universidad es la excelencia, lo que está relacionado con la posibilidad de aprobar exámenes con buenos resultados y recibirse en el tiempo establecido para la carrera que se ha elegido. Un rendimiento elevado implica una serie de privilegios como: acceso a becas económicas y de movilidad, reconocimiento por parte de los profesores y compañeros; generando así una necesidad de mantener y alcanzar tal rendimiento (Mendoza, 2008). Justamente, si en lo escolar, los resultados obtenidos no satisfacen a los jóvenes, se originan una serie de cuestionamientos al respecto que pueden determinar que se sientan ajenos a su entorno (Sosa et al., 2018).

A nivel personal, para cumplir con las demandas de la universidad, los jóvenes hacen modificaciones en su estilo de vida, por ejemplo: debido a la carga académica llegan a dormir pocas horas, hay riesgo de consumir comida rápida, puede disminuir su actividad física habitual y aparece un incremento en el consumo de alcohol y tabaco (Oviedo et al., 2008).

Se ha encontrado que quienes viven en constante presión por actividades académicas son más propensos a comer comida chatarra y a no dormir lo necesario (Hudd et al., 2000). Asimismo, en una investigación con estudiantes universitarios, el sedentarismo (72.49%), seguido del consumo de alcohol (68.3%) y tabaco (34.16%) fueron los factores de riesgo más frecuentes, estas conductas si se mantienen a largo plazo, pueden desencadenar enfermedades crónicas no transmisibles como problemas cardiovasculares, accidentes cerebrovasculares, cáncer, enfermedades respiratorias crónicas y diabetes mellitus (Oviedo et al., 2008).

A nivel psicológico, hay propensión a desarrollar estrés lo que puede desencadenar problemas emocionales, cognitivos y fisiológicos. En 2007 se realizó un estudio con jóvenes universitarios en el que se encontró una media del grupo en ansiedad estado de $\bar{x}= 46.19$, y ansiedad rasgo de $\bar{x}= 44.58$, los autores concluyeron que tales niveles fueron indicadores de un manejo inadecuado de las situaciones estresantes de la escuela por parte de los estudiantes (Hernández y García, 2007).

Perinat (2004 como se citó en Sánchez, Álvarez, Flores, Arias y Saucedo, 2014) menciona algunas características que pueden presentar los jóvenes en etapa universitaria:

- Debido al ritmo de estudio, la presión o carga de tareas, pueden presentarse dificultades como dudas vocacionales, incomodidad social y malestares físicos, pudiéndose generar manifestaciones como aumento o disminución del apetito, tensión generalizada, dolores de cabeza, sensación de ahogo y opresión en el pecho.
- En cuanto a manifestaciones conductuales se encuentran inquietud, dificultades para conciliar el sueño y conductas de evitación.
- En el contexto emocional, pueden estar susceptibles e irritables, con nerviosismo, angustia, agresividad, enojo, miedo a fallar y apatía.
- En el aspecto cognitivo, puede haber dificultad para concentrarse, sensación de confusión, fenómeno de la mente en blanco, distracción, preocupación por el desempeño o a las consecuencias negativas de fallar y perfeccionismo.

También, la universidad es un lugar en el que se presentan distintas manifestaciones de violencia física y simbólica. Esto se explica en parte por el hecho de que la institución no es ajena a las tensiones que ocurren fuera de sus muros y que interfieren negativamente en la vida de la comunidad (Vélez-Bautista y Luna-Martínez, 2015). Un estudio respecto al tema, en las dos universidades que participaron, se encontró que, con relación a la violencia entre el docente-alumno, ésta se presenta a través de conductas de descalificación, sexismo y misoginia; y,

entre el alumnado, se refleja en conductas como competitividad, burlas y descalificación (Sánchez-Olvera y Güereca-Torres, 2015)

En general, el contexto escolar universitario es un escenario en donde existen factores de riesgo para los estudiantes que los colocan en una condición de vulnerabilidad psicosocial.

El ingreso a la universidad como un proceso de ajuste

Hasta este punto, se han mencionado algunas de las situaciones que experimentan los jóvenes en la universidad, por lo que, el ajuste es un proceso importante a considerar.

En este sentido, Selye (1950) menciona que el proceso general de adaptación es aquella situación en la que el organismo realiza un máximo esfuerzo para enfrentar los cambios. Se trata de la capacidad intelectual y emocional de responder coherentemente a las exigencias del entorno, es un proceso dinámico que ajusta y regula el comportamiento en función del entorno (Ramírez, Herrera y Herrera, 2003). Así entonces, una persona que se ajusta es aquella que posee un conocimiento adaptativo de sí mismo y de su ambiente, en este estudio se considera el término ajuste como sinónimo de adaptación.

Una adaptación exitosa, según Granada (2003), es aquella interacción que el sujeto realiza con el ambiente social y en donde ambos sistemas permanecen en

un equilibrio dinámico, sin que se perjudique a ninguno de ellos en cuanto a las propiedades fundamentales que los identifican; tal interacción permite el desarrollo de ambos. Esta capacidad es crucial para el desarrollo, formación y bienestar del estudiante.

Cuando los jóvenes concluyen la preparatoria e ingresan a la universidad, se lleva a cabo una transición, de acuerdo con Gairín (2005, p. 1) “una transición supone un cambio en el estilo de vida, que suele afectar al estatus que se posee en el habitual grupo social de referencia y, consecuentemente, a los procesos de adaptación”. Este autor menciona que los procesos de transición siempre son problemáticos en la medida en que suponen un cambio de contexto, medio normativo y de orientación de la formación que incide en los procesos emotivos y sociales del estudiante.

Se pueden considerar como “momentos críticos” en la vida estudiantil; las transiciones entre los distintos niveles educativos. No obstante, lejos de considerarlos un problema, es posible entenderlos como una oportunidad para que el estudiante aprenda a ajustarse a la diversidad y a establecer nuevas relaciones (Gairín, 2005). Una transición exitosa a la universidad es crucial para el éxito académico, especialmente en el primer año. Por ello, el estudio de la transición a la universidad; cobra más interés si se pueden encontrar predictores de éxito, fracaso, abandono o cambio de las carreras elegidas (Aguilar, 2007).

Un adecuado ajuste a la escuela puede dar lugar a que la estancia dentro de ésta sea percibida como una experiencia positiva y enriquecedora. Tal situación es lo esperado en todos los niveles educativos, no obstante, los jóvenes universitarios poseen ciertas características evolutivas a considerar.

Con frecuencia, ingresan a la universidad con aproximadamente 18 años, a esta edad ocurre otra transición importante de la vida, esto es, el individuo que aún es adolescente va camino a convertirse en un adulto joven. Esta etapa es considerada como un periodo de posibilidades: los jóvenes empiezan a ser autosuficientes, cada día toman decisiones que ayudan a determinar su salud, su profesión y su estilo de vida (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012). En tanto, el proceso de ajuste también contempla el curso de vida, pues se entiende a los estudiantes como sujetos y se reconoce que existe una gran cantidad de factores que intervienen en sus vidas y por consiguiente influirán en su trayectoria escolar (De Garay, 2004)

Como ya se mencionó, el primer año es determinante y es considerado como la etapa en la que se sientan las bases para un inicio adecuado de la formación universitaria o, en su defecto, se establecen pautas que desembocan en un desempeño inadecuado durante la carrera (Silva, 2011). Respecto a ello, Muñoz y Rodríguez (2012) plantean algunos puntos que consideran necesario implementar en las universidades, se retoman dos:

- Definir estrategias y mecanismos que apoyen a jóvenes en este periodo a fin de prevenir el rezago y la deserción, y posibilitar así trayectorias escolares “exitosas”.
- Revisar los límites y alcances de los programas de tutoría, para replantear las estrategias que permitan una mejor atención para la integración de los estudiantes, en función de las características institucionales y contextuales de las universidades.

En una investigación que tuvo como objetivo estudiar el proceso de adaptación de estudiantes en Guadalajara, se reportó que la adaptación es un proceso que inicia antes del ingreso a la universidad y se compone de tres momentos (Pérez-Pulido, 2016):

1) el interés por la carrera que puede generarse en etapas tempranas de la vida, como la adolescencia;

2) la elección de carrera; y

3) el ingreso.

Asimismo, detectaron que todos los estudiantes entrevistados pasaron por estas tres etapas como parte de su proceso de adaptación, aunque cada uno generó estrategias diferentes a partir de: a) su *habitus* (expectativas y disposiciones); b) sus capitales (culturales y sociales) y c) de su capacidad para

interactuar con la estructura del campo universitario entendido como estructura social.

De esta manera, al hablar de ajuste se refiere a toda acción que el estudiante realiza para ingresar y permanecer en la universidad, están implicados diversos factores como los ambientales, el apoyo u obstáculos de índole familiar y factores personales como el interés, la motivación por la carrera y características de personalidad que permiten asimilar con mayor o menor facilidad los cambios enfrentados (Painepán, 2015), así, cabe reflexionar que es un trabajo bilateral estudiante-institución.

Bienestar del estudiante

En investigaciones realizadas sobre bienestar, autores como Ryan y Deci (2001 como se citó en Díaz et al., 2006) han propuesto una organización de los diferentes estudios en dos tradiciones: una relacionada fundamentalmente con la felicidad (bienestar hedónico / bienestar subjetivo), y otra ligada al desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico / bienestar psicológico).

La tradición hedónica concibió originalmente el bienestar como un indicador de la calidad de vida basado en la relación entre las características del ambiente y el nivel de satisfacción experimentado por las personas (Campbell, Converse, y Rodgers, 1976 como se citó en Díaz et al., 2006). El modelo de bienestar que se

emplea por las Naciones Unidas presenta un sistema de varios elementos, entre los que se encuentra la educación (Yakubova, 2016).

Actualmente, la universidad no es vista únicamente como un medio que fomenta el conocimiento, sino también, como un promotor de bienestar. La razón de ser de toda institución educativa es el estudiante, por ello, todos los programas están dirigidos a satisfacer las necesidades de éste. Es frecuente escuchar hablar sobre una “formación integral” como meta de las instituciones, la cual va dirigida a la consolidación del alumno, esto es, que se pueda lograr el máximo aprovechamiento de su esfuerzo, pero también como ser humano valioso y creativo, lo que se traduce en el mejoramiento de su nivel de vida, de la comprensión de sí mismo, de su medio ambiente y de su sociedad (Narro y Moctezuma, 2012).

Se ha encontrado que existe relación entre bienestar y el rendimiento académico (Diseth y Samdal, 2014), considerándolo un predictor del mismo (Osornio, Sánchez de Tagle, Heshiki y Valadez, 2011). Además, está estrechamente relacionado con la salud, en este contexto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1946 en Alcántara, 2008) definió el concepto de salud no sólo como ausencia de enfermedad, sino como un estado de completo bienestar físico, mental y social.

La misma organización (OMS, 2006, p.9) define como una *Universidad Promotora de la Salud* a “aquella que incorpora el fomento de la salud a su proyecto, con el fin de propiciar el desarrollo humano y mejorar la calidad de vida de quienes

allí estudian o trabajan, influyendo así en entornos laborales y sociales”. Por esta razón, Narro y Moctezuma (2012) mencionan que las acciones en las escuelas deben enfocarse a la promoción de autocuidado y de una relación adecuada con el entorno, propiciando la adopción de hábitos para una cultura física y recreativa, mediante el ejercicio y la práctica del deporte, estimulando la sensibilidad, la creatividad artística y el disfrute de los bienes culturales en los estudiantes.

El bienestar suele ser el resultado de afrontar adecuadamente las situaciones de la vida cotidiana, así, una persona con un alto nivel de bienestar está mejor preparada para dar frente a las demandas del ambiente (Villaseñor-Ponce, 2010).

Repercusiones negativas relacionadas con la falta de ajuste al contexto universitario

Cuando se presentan dificultades en el proceso de ajuste, los estudiantes pueden experimentar falta de control sobre el nuevo contexto y esto, a su vez, puede ser considerado como un generador de estrés y, en último término, provocar el fracaso académico universitario y otras dificultades (Pérez-Villalobos et al., 2012).

La preocupación de las universidades por ofrecer una enseñanza de calidad supone considerar todas las variables implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es importante identificar los obstáculos y facilitadores que los estudiantes encuentran durante el proceso. A continuación, se describen

algunas problemáticas más frecuentes (reportadas en la literatura) que se relacionan con la falta de adaptación a la universidad.

Deserción escolar

La deserción de estudiantes universitarios es una problemática que ha sido abordada desde décadas anteriores. Dentro de los postulados teóricos, Tinto (1982) entiende la deserción como un proceso de abandono de la educación a la que se enfrenta un estudiante, cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo. Por otra parte, Himmel (2018) define la deserción como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore. Es un fenómeno multidimensional que requiere ser estudiado desde distintas perspectivas y es complejo porque implica una gama de diferentes tipos de abandono (SEP, 2012; Tinto, 1989)

De acuerdo con Braxton et al. (1997, como se citó en Himmel, 2018) existen diversos enfoques para estudiar los motivos que dan lugar a la deserción, estos pueden ser clasificados en cinco categorías: psicológico, económico, sociológico, organizacional y de interacciones.

El enfoque psicológico, estudia las diferencias que pueden encontrarse entre los rasgos de personalidad de quienes completan sus estudios y de quienes los abandonan. Esto se traduce en que la decisión del sujeto de desertar o no, viene

dada por conductas previas y normas subjetivas acerca de estas acciones, las que son el resultado del debilitamiento de las intenciones o expectativas iniciales a partir de la propia evaluación que hacen los estudiantes de lo que ha sido la experiencia vivida en el contexto de la institución, en términos de considerar si se percibe como un éxito o como un fracaso (Barrios, 2011, como se citó en González y Arismendi, 2018).

El enfoque económico, se basa en la idea de que los alumnos permanecerán en la escuela en la medida en que los beneficios tanto sociales como económicos que perciban por ser estudiantes sean mayores que los costos derivados de ello. En estos casos, el costo de oportunidad también es considerado, por lo que, si los beneficios de alguna actividad alternativa son mayores que los de permanecer en la educación superior, se esperaría que el estudiante deserte (Barrios, 2011). El nivel socioeconómico de los estudiantes es un factor sumamente reiterado con relación a la deserción escolar, en diversos estudios revisados, la pobreza o los bajos ingresos familiares son determinantes de este fenómeno. En algunos casos, muy ligados a la necesidad de trabajo por parte del estudiante, en otros poniendo en la balanza los costos de oportunidad real de seguir estudiando en función del beneficio futuro (Román, 2013).

Respecto al enfoque sociológico, los modelos se centran en elementos que afectan al individuo por factores externos, como ejemplo, Spady (1970 como se citó en Barrios, 2011) propone que la deserción es el resultado de la falta de integración (aspecto incluido en el proceso de ajuste) de los alumnos a la universidad. Por su

parte, el enfoque organizacional propone que la deserción depende de las características de la institución, como de sus recursos disponibles, el ambiente y la existencia de estímulos diversos sobre la socialización de los estudiantes (Tinto, 1989).

Así, elementos como la calidad de los profesores y la experiencia de los estudiantes en la sala de clase, influyen de manera importante sobre el abandono (Braxton, Milem y Sullivan, 2000 como se citó en Barrios, 2011). En otros casos se han incorporado los beneficios estudiantiles en pro de la salud, esto es, actividades complementarias como las actividades deportivas, actividades culturales y de apoyo académico (Himmel, 2018).

Tinto (1975 como se citó en Tinto, 1989) defiende que la deserción, antes que, causada por habilidades inadecuadas, se origina más bien por una insuficiente integración personal con el ambiente escolar y social de la comunidad institucional. Explica, que a nivel institucional existen periodos críticos en el recorrido estudiantil en que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción (Tinto,1982).

El primer periodo se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante indaga y hace una solicitud para ingresar a determinada institución, en esta etapa los jóvenes comienzan a formarse impresiones sobre las características sociales e intelectuales de la institución. De tales impresiones se forman expectativas que, a su vez, influyen en las primeras interacciones que se establecen

con la institución. En un estudio realizado por Cu-Balán (2005) se encontró que los alumnos atribuyen las problemáticas de reprobación y deserción a la falta de orientación vocacional por parte del nivel medio superior, así como a la falta de promoción y difusión en forma específica de la licenciatura en que se inscribieron, debido a que después de haber seleccionado la licenciatura, ésta no cumplía con las expectativas que ellos tenían.

Un segundo periodo es inmediatamente después del ingreso a la institución. En el primer semestre, en particular en las primeras seis semanas, se pueden presentar grandes dificultades. La rapidez y el grado de la transición plantean a muchos estudiantes serios problemas en el proceso de ajuste, que no todos son capaces de cumplir en forma independiente. En un estudio realizado en México, se encontraron los siguientes factores institucionales asociados a la deserción: el currículo y su administración, la conducta de los estudiantes en la selección de los cursos, la orientación hacia el estudiante y la percepción del apoyo recibido por la universidad (Vera-Noriega et al., 2012).

Algunos hallazgos de Tinto (1992) muestran que cuanto más firme es el propósito personal de tener una carrera universitaria, mayor es la probabilidad de lograr la meta. Sin embargo, tales propósitos iniciales no son inalterables; cambian a lo largo de la experiencia. Por lo tanto, el mayor peso en la decisión de abandonar o proseguir recae sobre lo que ocurre una vez que el estudiante está adentro.

Bajo rendimiento y fracaso escolar

El objetivo de la universidad es que de manera eficiente los estudiantes adquieran conocimientos, logren los objetivos, cumplan con las normas o criterios establecidos en el plan de estudio y se ajusten al sistema escolar.

El rendimiento académico es la suma de diferentes factores que actúan en la persona que aprende, ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas, en tanto, no alcanzar esas metas o hacerlo deficientemente ha constituido un tema de importancia, este fenómeno ha sido denominado comúnmente como bajo rendimiento y generalmente se le asocia al fracaso escolar (uno de los temas más universalmente planteados en la investigación sobre educación) (Garbanzo y Guiselle, 2007).

La medición del rendimiento académico, suele realizarse por medio de tareas, ensayos, prácticas, entre otros aspectos, pero que generalmente utiliza como el criterio más empleado las calificaciones que el profesor otorga, tras la puesta en funcionamiento de algún sistema de evaluación como pruebas orales, escritas o de ejecución, que realizan los alumnos a lo largo del curso escolar. Se podría decir que estas calificaciones son uno de los factores más utilizados para definir y evaluar el rendimiento escolar (Cano, 2001).

El fracaso escolar es habitualmente descrito como un fenómeno individual y cuantificable que afecta a un número determinado de estudiantes cuyo rendimiento

académico no es aceptable según el criterio previamente decidido. Como consecuencia de ello, tiene un efecto sobre el progreso escolar del joven a quien se le impide que tenga acceso a un nivel educativo superior o a un diploma determinado (Susinos, Calvo y Rojas, 2014).

Al conjunto de factores que inciden en el éxito o fracaso se le conoce como condicionantes del rendimiento académico, las cuales se encuentran divididas en dos niveles, las de tipo personal y las contextuales. Dentro de las personales se encuentran las deficiencias en habilidades de ajuste como la asertividad, la vulnerabilidad al estrés, percepción de poco apoyo social, carencia de hábitos y estrategias de estudio, autoestima de moderada a baja y afecciones físicas que merman la salud del joven. En cuanto a factores contextuales, se han mencionado el nivel socioeconómico y los problemas sociales y familiares (González, 2013).

Estrés académico y ansiedad

La salud mental forma parte del bienestar y el desarrollo del potencial de los jóvenes. El estrés es uno de los problemas de salud más generalizado en la sociedad actual y es uno de los principales factores que influye en el desempeño del individuo y, en general, en su calidad de vida (Román y Hernández, 2011).

Es un fenómeno multivariable que resulta de la relación entre la persona y los eventos de su medio, mismos que son evaluados como desmesurados o amenazantes para sus recursos y que ponen en riesgo su bienestar. Los tipos de

estrés suelen ser clasificados tomando como base la fuente del estrés. En términos de Orlandini (1999, como se citó en Díaz, 2010) se puede hablar del estrés amoroso y marital, del estrés sexual, del estrés familiar, del estrés por duelo, del estrés médico, del estrés ocupacional, del estrés académico, del estrés militar y del estrés por tortura y encarcelamiento. En este trabajo, la atención se centra en el estrés académico.

El estrés académico describe aquellos procesos cognitivos y afectivos que el estudiante percibe del impacto de las demandas en el ambiente escolar. Es decir, el estudiante evalúa las características del ambiente académico y lo clasifica como amenazante, a lo que puede responder eficazmente o no; esta apreciación se relaciona con emociones anticipatorias como: preocupación, ansiedad, confianza, ira, tristeza, satisfacción, alivio, etc. (Alfonso, Calcines, Monteagudo de la Guardia y Nieves, 2015).

Maldonado, Hidalgo y Otero (2000 como se citó en Román, Ortiz y Hernández, 2008) plantean que un elevado nivel de estrés altera el sistema de respuestas del individuo, a nivel cognitivo, motor y fisiológico. La alteración en estos tres niveles de respuestas influye de forma negativa en el rendimiento académico, en algunos casos disminuye la calificación de los alumnos en los exámenes y, en otros casos, los alumnos no llegan a presentarse al examen o abandonan el aula minutos antes de dar comienzo el examen, por lo que, en épocas de exámenes es cuando se presentan mayores niveles estrés.

El ambiente académico puede ser nocivo al generar un alto nivel de estrés en los alumnos dado a las altas exigencias intelectuales, sociales y emocionales que conlleva. En estudiantes de medicina se encontró que la vulnerabilidad al estrés puede constituirse un elemento predictor de resultados académicos no satisfactorios en el proceso de enseñanza- aprendizaje de ciertas materias (Román et al., 2008).

Aunque las ciencias médicas han sido reportadas como una de las ramas donde los estudiantes manifiestan mayores niveles de estrés, las demás carreras no se encuentran exentas, pues todos los estudiantes de licenciatura suelen iniciar sus estudios con incertidumbre y cierta dosis de estrés. Esta situación es, hasta cierto punto, explicable dado el carácter novedoso de la experiencia. Sin embargo, cabe afirmar que ahí no termina el problema, ya que, conforme avanzan en sus estudios, los alumnos se enfrentan a diversas demandas que, en mayor o menor medida, son valoradas, por ellos, como estresores. Cuando estas demandas derivan en una situación permanente de estrés, es posible que los alumnos manifiesten agotamiento emocional (Barraza, 2009).

De acuerdo con Barraza (2009), el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del mismo, son consideradas estresores (*input*).
- Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio).
- Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (*output*) para restaurar el equilibrio sistémico.

En un estudio realizado con estudiantes de la Universidad Pedagógica de Guadalajara, se describe que las demandas valoradas con mayor frecuencia como estresores por los alumnos encuestados fueron: la sobrecarga de tareas, trabajos escolares y las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.), mientras que las demandas del entorno que fueron valoradas con menor frecuencia como estresores fueron los problemas con el horario de clases y la competencia con los compañeros del grupo. Los síntomas que se presentaron con mayor frecuencia fue la inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo) y problemas de concentración (Barraza, 2009).

Dichos resultados son parecidos a los obtenidos por Díaz (2010), en donde los generadores de mayor estrés académico fueron, en primer lugar, la sobrecarga académica, seguido de la falta de tiempo para cumplir con las tareas académicas y, en tercer lugar, la realización de un examen.

El entorno escolar puede generar estrés cuando no existen condiciones y normas adecuadas que permitan un sano desarrollo para la socialización, que propicie la comunicación entre los estudiantes con los profesores, sus padres y familiares, con la sociedad y las relaciones ambientales. Es así como los estudiantes pueden padecer de estrés a lo largo del ciclo académico, desde el ingreso mismo (proceso de ajuste), con las diversas relaciones entre pares y con sus profesores; en el proceso de tareas, durante las evaluaciones, por el cansancio cognitivo, por la frecuente indisciplina (indicador de algún tipo de malestar); o por el afán por culminar un ciclo académico más, entre otros factores (Martínez y Díaz, 2007).

El estrés y la ansiedad pueden presentarse en el mismo momento. Se puede considerar la ansiedad como una respuesta adaptativa normal frente a una amenaza (estrés), aunque hay ocasiones en que la respuesta no resulta adecuada debido a que el estrés puede ser excesivo para los recursos de que se dispone. La ansiedad de acuerdo con Spielberger (1980 como se citó en Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012), es una reacción emocional desagradable producida por un estímulo externo, que es considerado por el individuo como amenazador, produciendo cambios fisiológicos y conductuales en el sujeto.

Existe evidencia para pensar que unos niveles de ansiedad elevados dificultan el rendimiento de cualquier tarea, ya que la atención, concentración y el esfuerzo sostenido no estarían en pleno funcionamiento (Rains, 2004 como se citó en Fernández-Castillo y Gutiérrez, 2009).

Estos son algunos de los factores que afectan con mayor frecuencia a la población universitaria y que dificultan el proceso de ajuste, como se puede observar, están relacionados con la eficacia de los jóvenes para enfrentarse a las demandas académicas y poner en práctica las habilidades personales para resolver dichas demandas. Por ello, las habilidades para la vida y otros recursos psicológicos son indispensables en esta etapa.

CAPÍTULO 2: RECURSOS PSICOLÓGICOS RELACIONADOS CON EL AJUSTE ESCOLAR

Los recursos psicológicos se han estudiado a partir del enfoque de la psicología positiva, que tiene el objetivo de investigar acerca de las fortalezas y virtudes humanas, así como los efectos que éstas tienen en la vida de las personas y en las sociedades en que viven; la psicología positiva, rescata aspectos como el bienestar, la satisfacción y el optimismo (Cuadra y Florenzano, 2003; Guzmán-Carrillo, González-Verduzco y Rivera-Heredia, 2015).

Son elementos que le dan poder a la persona para hacer frente a las situaciones que vive, por lo que pueden variar según sea el contexto social y las circunstancias en las que se utilizan, siendo empleados especialmente ante situaciones percibidas como amenazadoras o estresantes (Pérez-Padilla y Rivera-Heredia, 2012 como se citó en Guzmán-Carrillo et al., 2015).

En el capítulo anterior, se abordó el proceso de ajuste a la universidad como un cambio importante de categoría en la vida de los jóvenes y se presentaron ejemplos de algunas problemáticas que tienen lugar en esta etapa. Las investigaciones realizadas confirman el carácter multifactorial de la trayectoria universitaria y se ha confirmado la incidencia de factores psicológicos en esta (Álvarez, Figueroa y Torrado, 2011).

Por ello, es importante que se identifiquen qué factores psicosociales favorecen el ajuste del joven a la vida universitaria, ya que, no depende únicamente

de habilidades intelectuales, sino que existen habilidades emocionales y sociales que se encuentran implicadas. En este capítulo se hablará de algunos recursos psicológicos que pueden beneficiar dicho proceso.

Habilidades para la vida

Las habilidades para la vida son aquellas competencias cuya función esencial es permitir que la persona enfrente de manera exitosa las demandas de la vida diaria mediante comportamientos positivos y adaptativos (OMS, 1993 como se citó en Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001). Estas se adquieren a través de la experiencia directa, por medio de un entrenamiento intencional, mediante el modelado o la imitación. Se agrupan en tres categorías: sociales, cognitivas y para el control de emociones.

Mangrulkar et al. (2001) explican que estas habilidades son mediadores de conducta en adolescentes; así, el abordaje de estas habilidades ha permitido enfrentar conflictos de violencia, trabajar la prevención de drogodependencias, la prevención de conductas sexuales de alto riesgo, la enseñanza del control de la ira y la promoción de un ajuste social positivo. Dentro del ámbito escolar, ayudan a mejorar el desempeño académico, dotando al alumno de herramientas básicas para la resolución de conflictos y permitiendo un mejor desarrollo y adaptación (Montoya y Muñoz, 2009). Se esperaría que, en la universidad, por su nivel de preparación académica, el alumno ya tuviese desarrolladas dichas habilidades, sin embargo, no siempre es así.

Las habilidades para la vida son complementarias, cada una funge un papel importante en el afrontamiento de distintas situaciones, por ello, es necesario contar con diversas habilidades para tener éxito al resolver una situación. A continuación, se abordarán para tener un panorama general de estas.

Habilidades sociales

En el ámbito social, la manera en cómo se establecen y mantienen las relaciones interpersonales es importante porque esto facilita o entorpece el proceso (Flores, 2002), las interacciones sociales efectivas son un factor crítico para el desarrollo exitoso en la escuela (Mangrulkar et al., 2001).

Las habilidades sociales, son un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes y deseos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, a su vez, el individuo logra respetar las mismas conductas en los demás y generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986 como se citó en Caballo, 1993). Es decir, son pautas de funcionamiento que permite el relacionarse con otras personas, en forma tal; que se consiga un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto como a largo plazo (Roca, 2003).

De acuerdo con Acevedo (2008 como se citó en Garrido, Ortega, Escobar y García, 2010), las funciones que cumplen estas habilidades son:

- El conocimiento de sí mismo y de los demás.
- Autocontrol y autorregulación de la propia conducta.
- Apoyo emocional y fuente de disfrute.
- Aprendizaje del desarrollo moral y de valores.

Por su parte, Roca (2003) menciona que las habilidades sociales son primordiales en la vida por las siguientes razones:

- Son la principal fuente de bienestar y también pueden convertirse en la mayor causa de estrés y malestar, sobre todo si se tienen déficits en las habilidades sociales.
- Las personas con pocas habilidades sociales son más propensas a presentar alteraciones psicológicas como la ansiedad o la depresión, así como enfermedades psicosomáticas.
- Ser socialmente hábil apoya a incrementar la calidad de vida, en la medida en que ayuda a sentirse bien y a cumplir metas.
- La falta de habilidades sociales lleva a experimentar, con frecuencia, emociones negativas como la frustración o la ira y a sentirse rechazado o infravalorado por los demás.
- Mantener relaciones satisfactorias con otras personas facilita el desarrollo y el mantenimiento de una sana autoestima.

Estas habilidades han sido relacionadas con la permanencia en la universidad. Ser hábil socialmente permite al alumno localizar y utilizar los recursos

disponibles en la institución e interactuar con ellos (estudiantes, profesores y administradores). La carencia de habilidades sociales aparece como un factor importante en relación con el fracaso y para mantener niveles adecuados de rendimiento académico (Tinto, 1989).

Aunque hay diversas habilidades sociales que pueden implementar los jóvenes, en este trabajo se evaluó la asertividad, por lo que a continuación se describe el concepto y su importancia.

Asertividad

Flores y Díaz-Loving (2004) definen asertividad como “la habilidad verbal para expresar deseos, creencias, necesidades, opiniones tanto negativas como positivas, así como también el establecimiento de límites de manera directa, honesta y oportuna respetándose a sí mismo como individuo y a los demás durante la interacción social”. Por su parte Lazarus (1973 como se citó en Flores, 2002), define la conducta asertiva en términos de sus componentes, que pueden dividirse en cuatro patrones de respuesta especificados y separados: la habilidad de decir "no", la habilidad para pedir favores y hacer demandas, para expresar sentimientos positivos, así como negativos y para iniciar, continuar o terminar conversaciones generales.

Para Jakubowski y Lange (1978) actuar asertivamente significa hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y de manera apropiada respetando los derechos de la otra persona.

De acuerdo con Roca (2003), la persona asertiva presenta una serie de pensamientos, emociones y conductas típicas que son resumidas de la siguiente manera:

- Se conoce a sí misma y suele ser consciente de lo que siente y de lo que desea en cada momento.
- Se acepta incondicionalmente, sin que ello dependa de sus logros ni de la aceptación de los demás.
- Se mantiene fiel a sí misma en cualquier circunstancia y se siente responsable de su vida y de sus emociones.
- Sabe comprender y manejar adecuadamente sus sentimientos y los de los demás. Por tanto, no experimenta más ansiedad de la conveniente en sus relaciones interpersonales, y es capaz de afrontar serenamente los conflictos, los fracasos o los éxitos.
- No exige las cosas que quiere.
- Elige, en lo posible, a las personas que le rodean y, en forma amable pero firme, determina quienes son sus amigos y quiénes no.

Actualmente se implementan cursos y talleres para el entrenamiento en asertividad, los cuales generalmente se enfocan en temas de prevención del acoso

escolar, adicciones, comportamientos sexuales de riesgo y, de manera correctiva, como tratamiento para algunos trastornos de ansiedad y el déficit de habilidades en contextos específicos, como el escolar (Gaeta y Galvanovskis, 2009).

En una investigación con universitarios, se encontró que, debido a las puntuaciones bajas en asertividad los estudiantes pudieran presentar inhabilidad para expresarse y para tener comunicación de forma directa en cualquier situación de su vida cotidiana, asimismo, se encontró una correlación positiva entre autoestima y asertividad (León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos, 2009). Así un alumno asertivo tendrá iniciativa, capacidad de autogestión, motivación para el logro de sus objetivos, es decir, podrá asumir los resultados de su trabajo, mejorando su rendimiento y corrigiendo sus errores.

Habilidades cognitivas

Las habilidades cognitivas aluden a las distintas capacidades intelectuales que demuestran los individuos al hacer algo. Andrés Pueyo (1996 en Betina, Contini de González y Castro, 2010) define a las habilidades cognitivas como aquellas cualidades o rasgos característicos de una persona que están presentes al momento de realizar una tarea mental y que corresponden al desarrollo (por entrenamiento o práctica) de las capacidades potenciales del individuo como la percepción, memoria, atención, lenguaje, solución de problemas, planificación, entre otros (Oropeza, 2015).

Se pueden clasificar en básicas y superiores. Las básicas son consideradas como centrales y ayudan a construir las habilidades cognitivas superiores; pueden ser utilizadas en diferentes momentos del proceso de pensamiento y en más de una ocasión (Ramos, Herrera y Ramírez, 2010).

En las básicas se encuentran: enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis, transformación y evaluación. Respecto a las habilidades superiores, estas funcionan a un nivel más abstracto, permiten interpretar la información, elaborar y evaluar juicios y ampliar o generar nueva información, lo que propicia la regulación de la conducta y del aprendizaje, así como la transferencia de los logros adquiridos a distintos entornos académicos, sociales y profesionales (Sanz de Acedo, 2010). En las superiores se encuentran: el razonamiento, solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y pensamiento creativo (Ramos, Herrera y Ramírez, 2010).

Estas habilidades propician un aprendizaje duradero y significativo, posibilitan que la aplicabilidad sea mayor en la toma de decisiones y en la solución de problemas que enfrentan los individuos en el medio en que viven (Cruz, Castillo y Zárate, 2010). Por lo tanto, contribuyen al crecimiento intelectual, favorecen la potencialidad del ser humano en sus dimensiones psicológicas - sociales y propician el crecimiento integral de la persona (Sánchez, 2006 como se citó en Cruz et al., 2010).

Durante la juventud surgen cambios que afectan decisivamente a la capacidad de pensamiento y de razonamiento de los individuos. La adquisición de esta nueva forma de pensar (más abstracto, complejo, lógico y sistemático) capacita al individuo para afrontar en mejores condiciones las tareas evolutivas de la transición hacia la edad adulta. El pensamiento cognitivo está condicionado a la experiencia de procesos educativos que faciliten su desarrollo, a través de la instrucción de contenidos y propuestas didácticas que favorezcan aprendizajes significativos desde esta perspectiva (Adrián, 2012).

Estas habilidades preparan al estudiante para adaptarse mejor a los cambios y actuar de forma eficiente en el ámbito escolar y a su incorporación futura al medio laboral (Sanz de Acedo, 2010). A continuación, se describen las habilidades cognitivas que se consideraron en este trabajo:

Solución de problemas

La palabra problema proviene del griego *προβλημα* (“castellanizado” como problema), la cual es composición de *προ* que significa “delante de” y de *βαλλειν* que significa “lanzar, tirar”. Originalmente significaba algún objeto físico que una persona encontraba en su camino, un obstáculo, por ello la analogía entre el sentido físico y el psicológico de la solución de problemas; problema viene a ser algo que se interpone en el camino, entre la realidad y lo que necesita o desea una persona (Codina y Rivera, 2001).

Por su parte, Perales (1993) considera que un problema podría ser definido genéricamente como “cualquier situación prevista o espontánea que produce, por un lado, un cierto grado de incertidumbre y, por el otro, una conducta tendente a la búsqueda de su solución” (p. 170).

Como se describió en el apartado de habilidades cognitivas, la toma de decisiones y solución de problemas forman parte de las habilidades más complejas del pensamiento, las denominadas superiores; por ello, deben ser ejercitadas y estimuladas en todos los planes educativos. La solución de problemas ha sido objeto de estudio prioritario en psicología, quizá por ser la competencia en que mejor se manifiestan las capacidades cognitivas, incluso la inteligencia ha sido definida como la capacidad para solucionar problemas (Sanz de Acedo, 2010).

Londoño (2009) define a la solución de problemas, como la capacidad de afrontar las múltiples situaciones conflictivas en las facetas de la vida, de tomar diferentes decisiones acerca de las soluciones, de ejecutar planes de acción y de evaluar sus alcances. También, hace mención de la auto-actualización, la cual es vista como el deseo continuo de crecimiento y superación personal, que resulta un complemento muy importante en la solución de problemas, puesto que, se asocia al sentido que las personas le dan a su vida y a la motivación para actuar en pro del alcance de los ideales que en ella direccionan. La persona que tiene la capacidad de solucionar problemas y se encuentra en permanente actualización, logrará una orientación optimista hacia el futuro, con ideales, metas, aspiraciones y deseos de superación (Londoño, 2009).

Por su parte, Heppner y Krauskopf (1987 como se citó en Palomar, Herari y Juárez, 2010) afirman que la solución de problemas es una secuencia de operaciones tanto cognitivas como afectivas, asociadas a respuestas conductuales que tienen como fin buscar la adaptación a las demandas internas, ambientales y a los desafíos, con el fin de poder decidir cada vez con más consciencia y responsabilidad en situaciones cotidianas, académicas y profesionales.

Planeación a futuro

Planear es un proceso que supone la elaboración y evaluación de cada parte de un conjunto interrelacionado de decisiones antes de que se inicie una acción, esto es, pensar en el futuro. Es un elemento indispensable para tener éxito, resulta un indicador para analizar el desempeño de las personas ante una tarea o un problema de una manera anticipada y no producto del azar (Rojas, 2006). Se trata de un proceso cognitivo en donde la capacidad de planear; se entiende como la posibilidad de formar una representación de una situación, elegir una meta, planificar, formular un plan y desarrollarlo.

A nivel académico, es necesario implementar acciones que promuevan la planeación y estimulen el pensar del alumno en la medida que se construyen los conocimientos, apostando por un estudiante que aprenda a aprender, con una actitud crítica y con la capacidad de responder y actuar ante el cambio (Torres, Badillo Gaona, Valentín y Ramírez, 2014). Debido a que los jóvenes se encuentran consolidando su identidad personal, uno de los principales objetivos en esta etapa

de vida es planear su futuro, por ello, también es necesario la adquisición de una seguridad personal para proyectarse con integridad y confianza en sí mismos hacia el futuro (González, 2013).

Cada estudiante tiene metas y objetivos propios, por esta razón, le da una estructura específica a su proyecto de vida dependiendo de sus necesidades y aspiraciones. La elección de la profesión y el futuro, se apoyan en la valoración que hace el sujeto de sus capacidades, cualidades e intereses y forma parte primordial de la planeación de un proyecto de vida (Domínguez, 2002).

Así, poseer la capacidad de planear, les permitirá a los universitarios identificar y organizar los pasos o elementos necesarios para lograr un objetivo, concebir cambios a partir de las circunstancias presentes, analizar alternativas, sopesar y hacer elecciones.

Habilidades afectivas o emocionales

La emoción, según Bisquerra (2003, p.12) "es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada, éstas se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno".

El autor explica que cuando se produce una emoción suele expresarse de la siguiente manera:

1. Una persona, consciente o inconscientemente, evalúa un evento como relevante respecto a un objetivo personal. La emoción es positiva cuando el evento supone un avance hacia el objetivo y es negativa cuando supone un obstáculo.
2. La emoción predispone a actuar.
3. La vivencia de una emoción tiende a estar acompañada de reacciones involuntarias (cambios corporales de carácter fisiológico) y voluntarias (expresiones faciales y verbales, comportamientos, acciones).

En tanto, el proceso de vivencia emocional puede ser esquematizado de la siguiente forma:

Evento - Valoración – Cambios Fisiológicos – Predisposición a la acción.

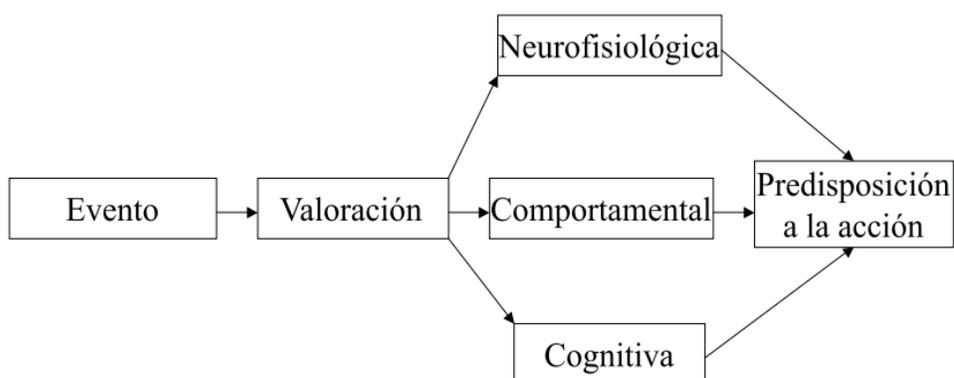


Figura 1. Concepto de emoción. Fuente: Bisquerra, A. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43

Hay tres niveles diferentes en los cuales se manifiesta una emoción (Bisquerra, 2003):

- Neurofisiológico: se manifiesta a través de respuestas involuntarias como taquicardia, sudoración, sequedad en la boca, respiración, presión sanguínea.
- Conductual: este permite inferir qué tipo de emociones está experimentando un individuo a través del lenguaje no verbal, las expresiones faciales y el tono de voz.
- Cognitivo: vivencia subjetiva, que coincide con lo que se denomina “sentimiento”. Permite etiquetar una emoción, en función del dominio del lenguaje.

Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que se reciben en relación con el entorno. La intensidad de las emociones está en función de las evaluaciones subjetivas que la persona realiza sobre cómo la información recibida va a afectar su bienestar. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión) (Bisquerra, 2003).

Existen diversas opiniones en relación con la función de la emoción. Para algunos, la función principal es motivar la conducta; para otros, las emociones tienen efectos sobre otros procesos mentales (Bisquerra, 2003). Cuando la información es incompleta para tomar decisiones, entonces las emociones pueden jugar un papel decisivo. Las emociones pueden afectar a la percepción, atención, memoria, razonamiento, creatividad y otras facultades.

Bisquerra (2003) también habla de la clasificación de las emociones que están en un eje que van del placer al displacer, por tanto, se puede distinguir entre emociones positivas y emociones negativas. Las emociones negativas son desagradables, se experimentan cuando se bloquea una meta, ante una amenaza o una pérdida. Las emociones positivas, en cambio, son agradables, se experimentan cuando se logra una meta.

El desarrollo de competencias emocionales a través de la educación favorece a la inteligencia emocional y habilidades sociales potenciando el desarrollo integral de la personalidad del individuo, dotándolo de estrategias emocionales que le permitan afrontar los retos que le plantea la vida cotidiana (Gaeta y López, 2013). Además, fortalecen el locus control interno (Mangrulkar et al., 2001).

Como se ha mencionado, el ingresar a la universidad implica cambios que requieren de adaptación y transformación, reorganización personal, familiar y social en donde las situaciones nuevas a las que se enfrentan los estudiantes les provocan sentimientos y pensamientos contradictorios y simultáneos, lo que implica la implementación de competencias emocionales. En investigaciones se ha observado que las habilidades emocionales contribuyen a la adaptación social y al éxito académico, ya que el trabajo cognitivo implica emplear y regular las emociones, lo que favorece la concentración, la impulsividad y manejo del estrés (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Expresión de emociones

La expresión de emociones implica reconocer de forma consciente las emociones propias, identificar cómo se perciben en el cuerpo y ser capaces de darles una etiqueta verbal (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

En un estudio sobre emociones en la vida universitaria, se encontró que, a mayor percepción e identificación de las emociones, también es mayor la probabilidad de que los jóvenes desarrollen tolerancia a la frustración, se concluyó, además, que la capacidad para hablar abiertamente de las emociones y de reconocer señales emocionales internas, aumenta la probabilidad de regular los impulsos emocionales, así como de generar estrategias de afrontamiento emocional (Santoya, Garcés y Tezón, 2018).

Asimismo, se observó que los alumnos catalogados con un rendimiento escolar medio obtuvieron una puntuación mayor en el manejo de las habilidades de percepción, entendimiento y expresión emocional respecto a los jóvenes con rendimiento escolar bajo (Ortega, García, Rivera y Jiménez, 2014).

Control emocional

El control de las emociones, permite que las personas mantengan en equilibrio sus emocional y es considerado como una condición necesaria para que los individuos alcancen un óptimo funcionamiento adaptativo. Es una habilidad esencial para

posponer o demorar la gratificación y conseguir objetivos que requieren trabajo continuo (Londoño, 2009).

Villalobos (2009, como se citó en Santoya et al., 2018) encontró relación entre los intentos de suicidio y las dificultades que presentan los jóvenes universitarios para manejar sus emociones y enfrentar problemas derivados de situaciones como la terminación de una relación sentimental, peleas con seres queridos, vivir lejos de la familia, la pérdida del empleo, entre otros.

En este trabajo se evaluó el manejo del enojo, que es una emoción experimentada en diversas situaciones a lo largo de la vida, permite articular o desahogar la energía acumulada ante una situación frustrante. Las personas pueden expresar el enojo de diferentes maneras, en ocasiones, puede ser expresada de forma asertiva y, en otras, en una forma desbordante y poco controlada, incluso puede no ser expresada y se acumula o se expresa en un tiempo indefinido, convirtiéndose en un problema que deriva en serias consecuencias para la salud y la calidad de vida en general (Minici, Rivadeneira y Dahab, 2007).

El enojo está asociado con factores cognitivos específicos, excitación fisiológica y expresión conductual, los cuales se manifiestan en el entorno, donde se ven reforzados o castigados. El manejo inadecuado del enojo se relaciona con el deterioro de las relaciones interpersonales, aumento de malestar subjetivo y desarrollo de enfermedades crónico-degenerativas (López, Rodríguez, Vázquez y Alcázar, 2012).

Así, las habilidades emocionales podrían contribuir a la adaptación social y académica de diversos modos: a nivel académico, por ejemplo, facilitando el pensamiento, esto es, el trabajo escolar y el desarrollo intelectual implica la habilidad de emplear y regular emociones para facilitar el pensamiento, incrementar la concentración, controlar la conducta impulsiva y rendir en condiciones de estrés (Mestre et al., 2006, como se citó en Jiménez y López-Zafra, 2009).

En general, las habilidades para la vida permiten al individuo, actuar de manera competente en las distintas situaciones de la vida cotidiana y con su entorno.

Orientación Vital

La orientación vital es un concepto que hace alusión al carácter optimista o pesimista con el que las personas evalúan las situaciones cotidianas que suceden en la vida. El optimismo se define en función de la forma en que la gente se explica a sí misma sus éxitos y sus fracasos. Con relación al estudio del optimismo-pesimismo, se ha utilizado la escala denominada *Orientación Vital* (Scheier, Carver y Bridges, 1994).

Existen dos conceptos relacionados para cada término (optimismo y pesimismo): el circunstancial y el disposicional. El optimismo circunstancial se refiere a las expectativas positivas que un individuo genera para una situación particular, con respecto a que, las cosas tendrán un resultado más benéfico que

malo. El optimismo disposicional se refiere a las expectativas generalizadas de que los resultados que se obtendrán serán cosas buenas más que cosas malas (Carver, Lehman y Antoni, 2003). En el caso del pesimismo circunstancial, se refiere a la tendencia a contar con resultados negativos en una situación específica. El pesimismo disposicional se refiere a la propensión de contar con resultados negativos todo el tiempo (Carver y Scheier, 1981).

Por otro lado, se encuentra la perspectiva del optimismo como estilo explicativo de Peterson y Seligman (1984); estos autores consideraban que las expectativas que tienen las personas hacia el futuro están relacionadas con cómo explican los sucesos ocurridos en el pasado. El estilo explicativo se refiere, según estos autores, a las diferentes maneras que tiene la persona de confrontar e interpretar los sucesos que le han ocurrido en la vida.

Optimismo y su relación con el bienestar

Son numerosos los estudios que muestran la vinculación del optimismo con respecto al estatus de salud y bienestar personal - físico. Por ejemplo, se ha encontrado que el optimismo está relacionado con la salud mental, pues, es considerado un factor protector ante la depresión (Sánchez y Méndez, 2009). En estudiantes universitarios el pesimismo disposicional está relacionado con mayor experiencia de síntomas físicos (Chang, 1998, como se citó en Martínez-Correa, Reyes del Paso, García-León y González-Jareño, 2006).

Los optimistas consideran que los fracasos se deben a algo que puede cambiarse y, así, en la siguiente ocasión en la que afronten una situación parecida pueden llegar a triunfar, es una actitud que evita que las personas caigan en la apatía o desesperanza. Los pesimistas, por el contrario, se echan la culpa de sus fracasos, atribuyéndolos a alguna característica estable que se ven incapaces de modificar. Y estas distintas explicaciones tienen consecuencias muy profundas en la forma de hacer frente a la vida (Goleman, 1996).

En un estudio, el cual tenía como objetivo identificar el papel del optimismo y la salud positiva como predictor del nivel de adaptación de jóvenes que ingresan a la universidad, se encontró que el optimismo es determinante no sólo de la permanencia, sino que, además, predice la cancelación y repetición de asignaturas, ambas consideradas señales de riesgo para la deserción (Londoño, 2009).

Por otra parte, Vera y Guerrero (2003, como se citó en Palomar et al., 2010) encontraron que existen diferencias significativas en la orientación positiva de los problemas dependiendo del grado de optimismo, los sujetos optimistas mostraron mayor orientación positiva que los sujetos pesimistas. Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las formas racionales de solución de problemas, siendo los sujetos pesimistas quienes muestran menos habilidades de este tipo.

Pesimismo y su relación con el bienestar

La mayoría de los autores coinciden en que el pesimismo se puede entender como la propensión de ver y juzgar las cosas en su aspecto más desfavorable.

Los individuos considerados como pesimistas, tienden a creer que los acontecimientos dolorosos o desagradables durarán mucho más tiempo, subestiman casi por completo su capacidad para cambiar algo y se atribuyen a sí mismos y a sus defectos las causas por las cuales fallaron (Seligman, 2006, como se citó en González y Valdez, 2012).

En ocasiones, algunas personas encubren su optimismo con lo que se ha denominado “pesimismo defensivo”, es decir, prefieren esperar malos resultados porque de esta manera se sienten mejor preparadas para enfrentar los acontecimientos estresantes. Normalmente un estudiante con esta tendencia no espera aprobar un examen, tener éxito en alguna actividad o que le den un puesto de empleo (Giménez, 2005).

Asimismo, ha sido relacionado con la resiliencia: en un estudio con jóvenes se encontraron diferencias significativas que indicaron que los individuos que puntúan con alta resiliencia presentan menor pesimismo respecto a aquellos que presentan baja resiliencia (González y Valdez, 2012), entendiendo a la resiliencia como la capacidad que tiene una persona para superar cualquier adversidad.

Se puede observar que, en la medida en que los jóvenes se muestren pesimistas, se ve afectada su capacidad de enfrentar de forma apropiada las demandas del ambiente y eso puede mermar su bienestar y salud.

Planteamiento del problema y justificación

Entendiendo que el ingreso a la universidad requiere de un proceso de ajuste, surge el interés de conocer qué habilidades o estrategias pueden contribuir a que esa etapa de vida sea una experiencia positiva. Inicialmente, las habilidades para la vida pueden promover una adecuada interacción y adaptación al medio social, un ajuste psicológico y emocional más adecuado ante las exigencias del medio (Mangrulkar et al., 2001); estas han sido implementadas como medio de promoción de la salud en adolescentes y jóvenes, enfocándose principalmente en temas relacionados con el consumo de drogas, conducta sexual, entre otros, sin embargo, no se ha relacionado con el ajuste al contexto escolar.

Asimismo, se considera que quienes mantienen una actitud optimista, están motivados por la creencia de que los resultados deseados son fácilmente alcanzables con los recursos que disponen y logran sus metas, en tanto, experimentan menos estrés y persisten más en la búsqueda de sus objetivos (Londoño, 2009, como se citó en Velasco, Londoño y Alejo, 2014). De tal forma, puede suponerse que existe relación entre las habilidades para la vida y el optimismo/pesimismo con el ajuste al ambiente universitario.

Por lo descrito anteriormente, en este estudio, se evaluaron las habilidades para la vida, la orientación vital (Optimismo – Pesimismo) y el ajuste al contexto escolar de jóvenes universitarios, con la finalidad de analizar la relación entre estas variables. El conocer esta relación puede contribuir al desarrollo de nuevos conocimientos de intervención dirigidos a aumentar factores que apoyen el ajuste de los jóvenes al contexto universitario y hacer que las transiciones educativas sean procesos graduales de cambio normalizados y poco traumáticos.

MÉTODO

Preguntas de investigación

- ¿Las habilidades para la vida y la orientación vital están relacionadas con el ajuste de jóvenes al contexto universitario?
- ¿Es diferente la relación de los niveles de ajuste al ambiente universitario, las habilidades para la vida y la orientación vital que tienen los hombres y las mujeres?

Objetivos

General

- Analizar si las habilidades para la vida y la orientación vital son variables que se relacionan con el ajuste de jóvenes al contexto universitario.

Específico

- Evaluar la relación entre las diferentes habilidades para la vida y orientación vital con respecto al ajuste del entorno universitario en hombres y mujeres.

Hipótesis

Hi₁: Las habilidades para la vida y la orientación vital están relacionadas con el ajuste de los jóvenes al contexto universitario.

H0₁: Las habilidades para la vida y la orientación vital no están relacionadas con el ajuste de los jóvenes al contexto universitario.

Hi₂: Existe relación entre los niveles de habilidades para la vida, la orientación vital y el ajuste al contexto universitario en el grupo de mujeres.

H0₂: No existe relación en los niveles de habilidades para la vida, orientación vital y ajuste al contexto universitario en el grupo de mujeres.

Hi₃: Existe relación entre los niveles de habilidades para la vida, la orientación vital y el ajuste al contexto universitario en el grupo de hombres.

H0₃: No existe relación en los niveles de habilidades para la vida, orientación vital y ajuste al contexto universitario en el grupo de hombres.

Tipo y diseño del estudio

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, no experimental, de tipo correlacional, ya que se analizó la relación entre las variables. El diseño es transversal, dado que

los datos se obtuvieron en un solo momento (Hernández- Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

Definición de variables

En el desarrollo de la presente investigación se consideraron las siguientes variables:

Variable dependiente

- **Ajuste al contexto universitario**

Definición conceptual: El ajuste al entorno universitario se refiere a los mecanismos personales, el apoyo social percibido y las actividades o acciones que los jóvenes realizan en la universidad para adaptarse al entorno (Juárez y Silva, 2017). El ajuste al contexto universitario se relaciona con el éxito académico y la culminación satisfactoria de este ciclo de formación.

Definición operacional: Factor Ajuste al Estilo de Vida de la Escala de Experiencia Universitaria (EExU), que evalúa el ajuste o adaptación al entorno universitario (Juárez y Silva, 2017). El cuestionario es de tipo Likert con una escala de cuatro puntos que van de “totalmente de acuerdo” “de acuerdo” “en desacuerdo” a “totalmente en desacuerdo”, cuenta con 39 reactivos y evalúa cuatro factores: satisfacción con la experiencia, percepción de apoyo, percepción de la experiencia

y ajuste al estilo de vida, en esta investigación se toma el último factor (constituido por 10 reactivos).

- **Habilidades para la vida**

Definición conceptual: Las habilidades para la vida son aquellas capacidades personales (cognitivas, emocionales y sociales), a través de las cuales, la persona enfrenta de manera efectiva las demandas de la vida diaria mediante comportamientos positivos y adaptativos (OMS, 1993, como se citó en Mangrulkar et al., 2001).

Definición operacional: Cuestionario de Habilidades para la Vida (Alfaro et al., 2010), está constituido por 36 reactivos tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: “Siempre”, “Pocas veces” “Muchas veces” y “Nunca”.

- **Orientación Vital (optimismo - pesimismo)**

Definición conceptual: El optimismo disposicional, hace referencia a expectativas positivas generalizadas de resultado, es decir, la creencia de que el futuro depara más éxitos que fracasos (Carver y Scheier, 2001, como se citó en Martínez-Correa et al., 2006).

El pesimismo se puede entender como la propensión de ver y juzgar las cosas en su aspecto más desfavorable (González y Valdez, 2012). Los individuos considerados como pesimistas tienden a creer que los acontecimientos dolorosos o

desagradables durarán mucho más tiempo, subestiman casi por completo su capacidad para cambiar algo y se atribuyen a sí mismos y a sus defectos las causas por las cuales fallaron (Seligman, 2006, como se citó en González y Valdez, 2012).

Definición operacional: Test de Orientación Vital-Revisado (LOT-R) (Scheier et al,1994). Cuestionario formado por 8 reactivos (cuatro de optimismo y cuatro de pesimismo) y 4 distractores; con formato de respuesta tipo Likert que va de “completamente desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” y “completamente de acuerdo”.

Participantes

La muestra empleada para esta investigación es no probabilística, conformada inicialmente por 1559 estudiantes de licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (Campus CU), quienes fueron evaluados para una investigación de modelamiento de variables de la Facultad de Psicología (UNAM; Juárez, 2019), de esta muestra se seleccionó aleatoriamente un grupo de 1000 estudiantes, 50% hombres con un promedio de 21 años (DE=2.28) y 50% mujeres con un promedio de 21 años de edad (DE=2.41), distribuidos por áreas del conocimiento (UNAM; Tabla 1).

Tabla 1.
Descripción de las áreas de estudio de los participantes.

Áreas del conocimiento	Porcentajes
1. Ciencias Físico-Matemáticas y las Ingenierías	26.8%

2. Ciencias Biológicas y de la Salud.	24.4%
3. Ciencias Sociales	33.7%
4. Humanidades y las Artes	15.08%
Valores perdidos	0.02%

Instrumentos

Habilidades para la vida.

Cuestionario de Habilidades para la Vida (Alfaro et al., 2010).

Diseñado y validado para evaluar las habilidades para la vida de estudiantes de un bachillerato de la Ciudad de México, está constituido por 36 reactivos tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: “Siempre”, “Pocas veces” “Muchas veces” y “Nunca” utilizando una versión de cuatro factores con valores propios superiores a uno, que explican el 49% de la varianza total de la prueba (Anexo 1).

Los reactivos de cada factor tienen un peso igual o mayor a 0.40. Cada factor fue sometido a la prueba estadística *alpha de Cronbach* para analizar su consistencia interna; los factores obtenidos de las habilidades para la vida son: **planeación del futuro** ($\alpha=0.76$ con 6 reactivos) en donde la puntuación mínima es 0 y el máximo 18, del 0 – 11 se clasifica como “bajo”, 12 - 14 “moderado” y 15 - 18 “elevado”, **autocontrol** ($\alpha=0.74$ con 7 reactivos) mínimo 0 máximo 21, en donde 0 – 11 “bajo”, 12 - 14 “moderado” y 15 - 18 “elevado”, **asertividad** ($\alpha=0.77$ con 7 reactivos) mínimo 0 máximo 21, de 0 – 7 “bajo”, 8 – 11 “moderado” y 12 – 15

“elevado”, **expresión de emociones** ($\alpha=0.77$ con 5 reactivos) mínimo 0 máximo 15, de 0 – 7 “bajo”, 8 – 11 “moderado” y 12 – 15 “elevado”, **manejo del enojo** ($\alpha=0.70$ con 6 reactivos) mínimo 0 máximo 18, 0 – 9 “bajo”, 10 – 10 “moderado”, 11 – 18 “elevado” y **solución de problemas** ($\alpha=0.68$ con 5 reactivos) mínimo 0 máximo 15, 0 – 8 “bajo”, 9 – 9 “moderado”, 10 – 15 “elevado”..

Orientación vital.

Test de Orientación Vital-Revisado (LOT-R; Scheier, Carver y Bridges, 1994).

Cuestionario formado por ocho ítems (cuatro de optimismo y cuatro de pesimismo) y cuatro reactivos distractores; con formato de respuesta tipo Likert que va de “completamente desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” y “completamente de acuerdo”, que miden el optimismo y pesimismo disposicionales como constructo unidimensional. Los estudios psicométricos realizados con el inventario evidencian que su consistencia interna *alpha de Cronbach* oscila entre 0.74 y 0.78 (Anexo 2).

El puntaje para el optimismo disposicional (4 reactivos), es mínimo 0 y máximo 15, en donde la clasificación se denomina de la siguiente manera: 4 a 10 “bajo”, 11 a 12 “moderado” y 13 a 15 como “elevado”. Para el pesimismo (4 reactivos), el puntaje mínimo es 4 y el máximo 16, de 4 – 6 es “bajo”, 7 – 8 “moderado” y 9 – 16 “elevado”.

Ajuste al ambiente universitario

Factor Ajuste al Estilo de vida de la Escala de Experiencia Universitaria (EExU; Juárez y Silva, 2017)

La escala evalúa cuatro factores: satisfacción con la experiencia, percepción de apoyo, percepción de la experiencia y ajuste al estilo de vida. Su validación se llevó a cabo con 314 estudiantes de universidades públicas. Para fines de esta investigación se tomará únicamente el factor **ajuste al estilo de vida**, el cual está conformado por reactivos relacionados con el cambio de hábitos de sueño, de alimentación, de convivencia con la familia y el uso del tiempo libre. Considera los mecanismos personales, el apoyo social percibido y las actividades o acciones que los jóvenes realizan en la universidad para adaptarse al entorno (Juárez y Silva, 2017).

Los factores antes mencionados, explican el 43.1% de la varianza. El cuestionario es de tipo Likert con una escala de cuatro puntos que van de “totalmente de acuerdo” “de acuerdo” “en desacuerdo” a “totalmente en desacuerdo”, cuenta con 39 reactivos. En donde el puntaje mínimo es 0 y máximo 117, de 0 - 61 se categoriza como experiencia negativa, 62 – 77 como experiencia regular y de 78 – 117 como experiencia positiva. Sin embargo, en esta investigación el criterio para diferenciar la clasificación de ajuste, fue la distribución normal de esta muestra; se utilizó el promedio ($\bar{x} = 11.04$) más-menos una desviación estándar ($\sigma = 4.92$) en el que el puntaje mínimo es 0 y el máximo 30, así se conformaron tres

grupos en los que ajuste bajo se encuentra en el rango entre 0 y 6; ajuste medio entre 7 y 15 y ajuste alto todos los puntajes arriba de 16.

El factor ajuste al estilo de vida tiene 10 reactivos. La confiabilidad de los factores de la escala resultó para el factor Satisfacción con la experiencia de $\alpha=0.87$, en la Percepción de apoyo de $\alpha=0.814$, en Percepción de la experiencia $\alpha=0.78$ y en **Ajuste al estilo de vida** de $\alpha=0.80$ (Anexo 3).

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios fue realizada por la encargada de la investigación de modelamiento de variables de la Facultad de Psicología (UNAM, Juárez, 2019). En primer lugar, se hizo la solicitud de los permisos pertinentes a las Facultades y Escuelas de la universidad. En las Facultades en las cuales se obtuvo la autorización, se acudió a diferentes aulas donde se realizaron las aplicaciones de forma grupal a los estudiantes.

La aplicación duró aproximadamente entre 40 – 60 minutos, se informó a los estudiantes el objetivo del estudio y pudieron revisar el acuerdo de participación (Anexo 4).

A todos los estudiantes se les aseguró confidencialidad de su información y para quien lo deseara, se ofreció entregar los resultados de los cuestionarios a través de su correo electrónico, esto con la finalidad de que los participantes fueran beneficiados por la investigación.

Consideraciones éticas

Para la obtención de mediciones, los participantes no fueron expuestos a ningún daño físico o psicológico, su participación fue de carácter voluntario con previa firma del acuerdo de participación. No existieron conflictos de interés para la publicación de esta tesis.

Análisis estadísticos

Se realizaron análisis de correlación de Pearson y estadísticos descriptivos de las variables estudiadas. La información se analizó con el paquete estadístico SPSS, versión 22.0.

RESULTADOS

Se categorizaron las variables del estudio por niveles de ajuste al contexto universitario, de habilidades para la vida y orientación vital, asimismo, se realizaron estadísticos descriptivos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la muestra.

Análisis descriptivos

En la Figura 2, se puede observar la evaluación que hicieron los jóvenes respecto a su integración escolar.

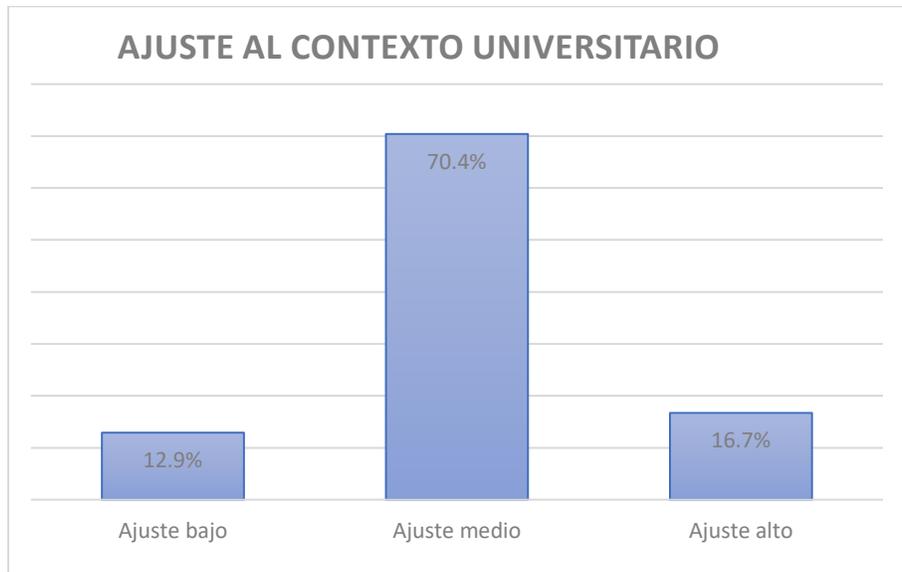


Figura 2. *Porcentaje de jóvenes por niveles de ajuste al contexto universitario.*

El 70.40% de los estudiantes tienen un nivel de ajuste medio, 16.70% un ajuste alto, y 12.90 un ajuste bajo. Esto indica que, la mayoría de los jóvenes cuentan, de manera regular, con las herramientas apropiadas para hacer frente a las experiencias que viven en este periodo escolar.

Se evaluaron seis habilidades para la vida: Planeación a futuro, Autocontrol, Expresión de emociones, Manejo del enojo y Solución de problemas. En la Figura 3 se muestran los porcentajes obtenidos.

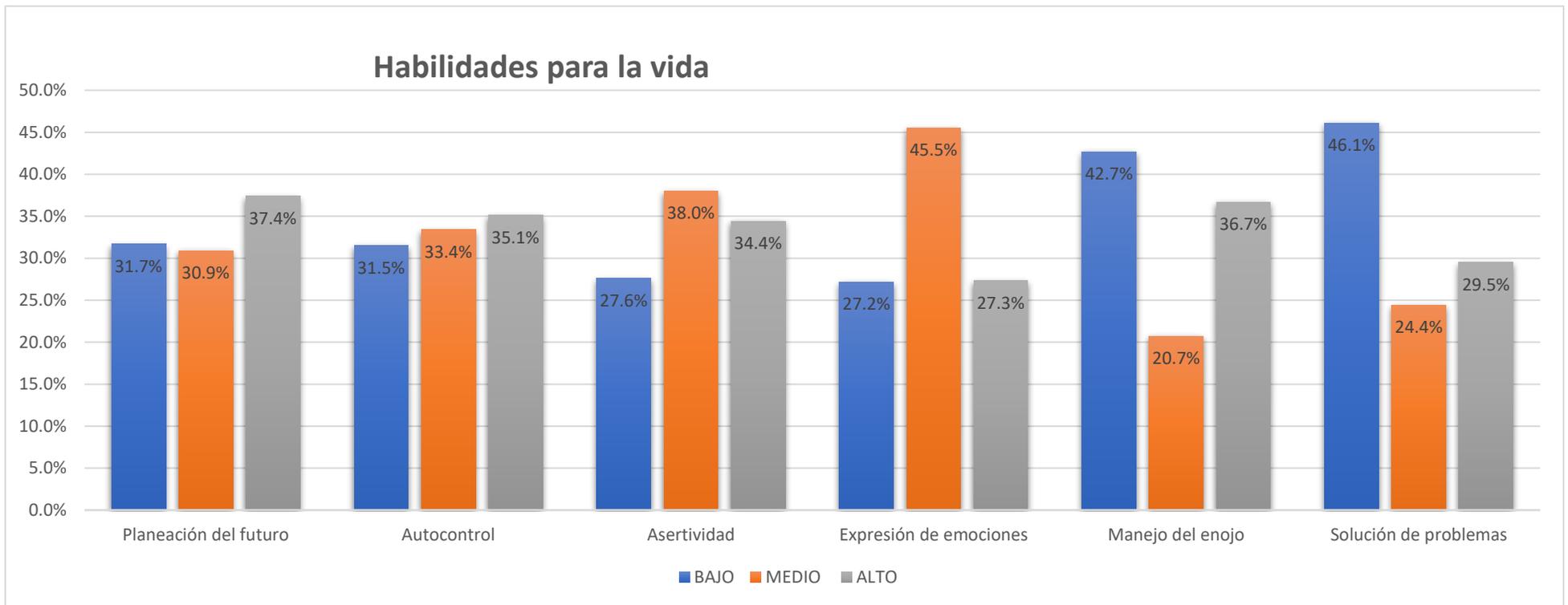


Figura 3. *Porcentaje de jóvenes por niveles de las habilidades para la vida.*

En la evaluación de la *planeación a futuro*, 37.4% de los estudiantes tienen muy buena planeación de su futuro, 30.9% presentan buena planeación y 31.7% tiene dificultades para planear su futuro.

En *autocontrol*, 35.1% tienen buen autocontrol, 33.4% tienen moderado autocontrol y 31.5% tienen poco autocontrol.

En cuanto a la *asertividad*, 38% de los estudiantes tiene moderada asertividad, 34.4% son eficaces en la asertividad y 27.6% presenta dificultades en esta habilidad.

En la *expresión de emociones*, 45.5% expresa moderadamente sus emociones, 27.3% son muy eficaces al expresar sus emociones y el 27.2% tiene dificultad.

En el *manejo del enojo*, 47.7% de los estudiantes tienen dificultad para controlar esta emoción, 20.7% manejan su enojo adecuadamente 36.7% lo hacen muy bien.

En cuanto a la *solución de problemas*, 46.1% no tienen suficientes habilidades para solucionar sus problemas, 24.4% lo hacen de manera moderada y solo 29.5% soluciona muy bien sus problemas.

En la Figura 4 se muestran los porcentajes obtenidos en cada nivel para orientación vital.



Figura 4. Porcentaje de jóvenes por niveles de Orientación Vital.

En *optimismo*, 37.3% de los alumnos presento optimismo moderado, 32.7% son optimistas y 30.1% presentó optimismo bajo. En *pesimismo*, 43.1% son pesimistas, 30.5% lo son de manera moderada y 26.4% presentaron bajo pesimismo.

Correlaciones entre variables

Con la finalidad de responder a la pregunta de investigación, se hicieron análisis de correlación de Pearson para conocer la relación entre las variables del estudio. En la Tabla 2, se muestran los resultados de las correlaciones evaluadas en la muestra total.

Tabla 2

Coefficientes de correlación de Pearson entre Habilidades para la vida, Orientación vital y Ajuste al contexto universitario

Variables	Ajuste al contexto universitario	Media	DE
1. Planeación a futuro	0.126*	12.94	3.343
2. Autocontrol	0.141*	13.18	3.585
3. Asertividad	0.103*	13.85	3.751
4. Expresión de emociones	0.121*	9.45	3.013
5. Manejo del enojo	0.123*	9.85	2.069
6. Solución de problemas	0.035	8.59	1.657
7. Optimismo	0.211*	11.50	2.266
8. Pesimismo	-0.154*	8.18	2.364
9. Ajuste	-	11.04	4.929

DE: Desviación estándar

* $p < 0.01$

Se encontró asociación estadísticamente significativa y positiva en cinco habilidades para la vida con relación al ajuste escolar: *planeación a futuro* ($r=0.126$, $p<0.01$), *autocontrol* ($r=0.14$, $p<0.01$), *asertividad* ($r=0.103$, $p<0.01$), *expresión de emociones* ($r=0.12$, $p<0.01$) y *manejo del enojo* ($r=0.123$, $p<0.01$). La *solución de problemas* no fue significativa ($r=0.035$, $p>0.05$). Se puede decir que el poseer adecuadas habilidades sociales, emocionales y cognitivas puede apoyar a que los jóvenes se ajusten de mejor manera al medio escolar.

Referente a Orientación Vital, el *optimismo* se asoció positivamente con ajuste ($r=0.211$, $p<0.01$) y como es esperado, el *pesimismo* correlacionó

negativamente ($r=-0.154$, $p<0.01$). Así, a mayor optimismo mayor ajuste al contexto escolar, en tanto, a mayor pesimismo menor es el ajuste.

Se analizaron las correlaciones por sexo, en la Tabla 3 se presentan los resultados obtenidos en hombres y mujeres.

Tabla 3
Coefficientes de correlación de Pearson entre Habilidades para la vida, Orientación vital y Ajuste al contexto universitario. Resultados entre hombres y mujeres

Variables	Sexo	Ajuste al contexto universitario	Media	DE
1. Planeación a futuro	Hombres	0.142**	12.94	3.314
	Mujeres	0.111*	12.94	3.374
2. Autocontrol	Hombres	0.156**	13.78	3.379
	Mujeres	0.111*	12.58	3.686
3. Asertividad	Hombres	0.109*	14.20	3.736
	Mujeres	0.088	13.49	3.737
4. Expresión de emociones	Hombres	0.108*	9.13	2.985
	Mujeres	0.151**	9.78	3.010
5. Manejo del enojo	Hombres	0.155**	9.95	2.070
	Mujeres	0.084	9.75	2.065
6. Solución de problemas	Hombres	-0.001	8.57	1.758
	Mujeres	0.076	8.61	1.550
7. Optimismo	Hombres	0.263**	11.92	2.263
	Mujeres	0.140**	11.08	2.191
8. Pesimismo	Hombres	-0.215**	8.26	2.371
	Mujeres	-0.102*	8.10	2.356
9. Ajuste	Hombres	-	11.38	4.884
	Mujeres	-	10.70	4.955

DE: Desviación estándar

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

En el grupo de hombres, los factores que se asociaron de manera significativa y positiva con ajuste fueron: *planeación a futuro* ($r=0.142$, $p<0.01$),

autocontrol ($r= 0.156, p<0.01$), *asertividad* ($r= 0.109, p<0,05$), *expresión de emociones* ($r=0.108, p<0.05$), *manejo del enojo* ($r= 0.155, p<0.01$) y *optimismo* ($r=0.263, p<0.01$).

Mientras que, en las mujeres los factores significativos y positivos fueron: *planeación a futuro* ($r=0.111, p<0.05$), *autocontrol* ($r=0.111, p<0.05$), *expresión de emociones* ($r=0.15, p<0.01$) y *optimismo* ($r=0.140, p<0.01$).

Se puede observar, que sí existen diferencias en la relación entre variables por sexo. Cuando las mujeres planean su futuro, regulan sus emociones, expresan sus emociones y son optimistas, pueden adaptarse con más facilidad al medio escolar. En los hombres, además de implementar las herramientas anteriores, el ser asertivos y manejar su ira son las habilidades que apoyan al ajuste.

Tanto en hombres como en mujeres el factor de *solución de problemas* no fue significativo (para hombres $r=-0.001, p>0.05$ y para mujeres $r=0.076, p>0.05$). Nuevamente, en ambos grupos el *pesimismo* mostró una correlación negativa (para hombres $r=-0.215, p<0.01$ y para mujeres $r=-0.102, p<0.05$).

Discusión y conclusiones

Las habilidades para la vida han sido abordadas en diversos talleres con la finalidad de fomentar la salud de adolescentes y jóvenes, obteniendo resultados positivos. En el aspecto académico, no se habían estudiado los efectos que estas habilidades

pueden tener en el ajuste al contexto escolar, en especial, en nivel superior, por lo que los resultados de esta investigación pueden contribuir en la identificación de factores que los jóvenes necesitan desarrollar con tal de tener mayor adaptación a la universidad y, por ende, bienestar. Con respecto a la orientación vital, el optimismo y el pesimismo, han sido relacionados con el estrés académico (Martínez-Correa et al., 2006; Fernández, González y Trianes, 2015), rendimiento escolar (Londoño, 2009) y depresión (Sánchez y Méndez, 2009), entre otros. El optimismo, incluso, favorece al bienestar de los estudiantes (Giménez, 2005), razón por la cual puede ser un factor que intervenga en la adaptación al contexto escolar de esta población.

Los resultados obtenidos indican que el mayor porcentaje de los estudiantes de esta muestra, poseen un nivel aceptable en la capacidad de ajuste al contexto universitario, lo que significa que cuentan con estrategias y habilidades para responder a las demandas de la universidad, pero, aun así, existe un grupo que tiene niveles muy bajos de ajuste, población que requerirá prestarle atención para incidir sobre las problemáticas que los llevan a disminuir su capacidad de adaptación, así como detectar sus necesidades y aumentar las fortalezas.

En las correlaciones con la población total, todas las habilidades para la vida, excepto solución de problemas, se asociaron positivamente con el ajuste al contexto universitario.

Sobre la *planeación a futuro*, es una habilidad que está asociada con el éxito escolar y permite desarrollar un proyecto formativo - profesional, lo que servirá a los jóvenes como referencia para tomar decisiones mejor direccionadas durante su estancia en la universidad (Álvarez, López y Pérez-Jorge, 2015). La relación de esta habilidad con el ajuste al contexto universitario es un hallazgo que no se había referido en estudios previos; se puede inferir que, si los jóvenes tienen una idea clara de los objetivos que quieren alcanzar y una proyección informada sobre su profesión, es probable que puedan integrarse con mayor facilidad al contexto universitario y percibirlo como un escenario positivo que puede influir en su desempeño académico y emocional.

El *autocontrol* permite que las personas mantengan dominio y control de sí mismos, esto promueve el desarrollo de destrezas necesarias para enfrentar las situaciones que se les presenten (Arana, 2014). Asimismo, se ha encontrado que el autocontrol es un constructo beneficioso para el ajuste académico (Duckworth, Tsukayama y May, 2010), lo cual concuerda con los hallazgos de este trabajo. En este sentido, la capacidad de autorregulación de conductas, emociones y pensamientos en los jóvenes, puede ser importante para que se adapten a la nueva experiencia, así como para fomentar su tolerancia al estrés y a la capacidad de trabajo bajo presión.

Considerando que la escuela es un medio social, es primordial mantener buena relación con los profesores y compañeros, atender las reglas de la institución, trabajar en equipo, entre otros. En esta muestra se encontró relación entre

asertividad y ajuste, así, en medida en que los jóvenes son más asertivos, defienden sus derechos, son hábiles en temas de comunicación verbal y capaces de iniciar interacciones positivas con lo que les rodea, es probable que puedan asumir con más facilidad los cambios y así enfrentar la nueva etapa escolar. Esto coincide con la literatura en donde se menciona que el desarrollo de habilidades sociales, como la asertividad en la infancia y adolescencia, es un factor predictor del ajuste psicológico, académico y social en la etapa adulta (González, Guevara, Jiménez y Alcázar, 2018), igualmente, la asertividad ha sido relacionada con el éxito académico (Aguar y Acle-Tomasini, 2012).

La influencia de habilidades emocionales en el ámbito escolar es cada vez más relevante, ya no se trata únicamente de fomentar habilidades intelectuales sino también emocionales pues guían al individuo para que enfrente cualquier situación complicada (Cali, Fierro y Sempértégui, 2015). En esta investigación la *expresión de emociones* y el *manejo del enojo* mostraron relación con el ajuste al contexto universitario, por ello, es importante que los jóvenes se conozcan, puedan reconocer lo que sienten, saber por qué se sienten de cierta manera e incluso darle un nombre a aquello que sienten. A través de este autoconocimiento, podrán expresar sus emociones a los demás y atenderlas de manera efectiva, sin que les sobrepasen, teniendo la posibilidad de prevenir o disminuir comportamientos problemáticos; un ejemplo de esto es la canalización adecuada del enojo. Estas habilidades han sido relacionadas también con la capacidad para trabajar en equipo y establecer

relaciones de calidad con los demás, lo cual son actividades necesarias para el ajuste académico (Santoya et al.,2019).

Cabe mencionar que durante la búsqueda de información se encontraron datos que destacan a la *solución de problemas* como una habilidad que tiene la finalidad de apoyar la adaptación a las demandas internas y ambientales (Heppner y Krauskopf, 1987, como se citó en Palomar et al., 2010), por ello, se anticipaba que este factor tuviera asociación con el ajuste escolar, sin embargo, en esta investigación no fue así, por lo que, sería importante seguir indagando este factor en relación al ajuste escolar.

Se observó una relación positiva entre optimismo y ajuste al contexto universitario. El optimismo se ha relacionado negativamente con variables como ansiedad, ira, estrés y depresión en estudiantes (Pavez, Mena y Vera-Villarroel, 2011), lo cual es enriquecedor para los jóvenes porque, como ya se mencionó previamente, el ambiente académico incluye situaciones que provocan estrés y ansiedad lo que les puede provocar falta de control y desajuste. Este hallazgo concuerda con los resultados de otro estudio donde mencionan que el optimismo es determinante no sólo en la permanencia escolar, sino que, predice la cancelación y repetición de asignaturas, ambas consideradas señales de riesgo para el desarrollo académico de los jóvenes (Londoño, 2009).

Lógicamente, el pesimismo se relacionó negativamente con ajuste, lo que indica que los jóvenes más pesimistas tienden a tener menor ajuste al contexto

escolar. Este hallazgo, resalta la importancia de detectar e intervenir con las actitudes negativas, pensamientos desalentadores ante los resultados escolares, bajas expectativas en el desempeño, sentimientos de desesperanza, etc.; pues estos, pueden desencadenar dificultades tanto cognitivas como conductuales que dificulten la integración a la universidad o generar malestar emocional (González y Valdez, 2012).

Como se mencionó, uno de los objetivos fue identificar la relación entre las variables por sexo. Llama la atención que las variables *asertividad* y *manejo del enojo* tuvieron asociación con el ajuste, solo en el grupo de hombres. En la literatura se ha reportado que las mujeres suelen mostrar más habilidades sociales y emocionales que los hombres, particularmente la asertividad (García, Cabanillas, Morán y Olaz, 2014); sin embargo, en esta muestra los hombres tuvieron promedios un poco más altos en estas dos habilidades para la vida que las mujeres. Es probable que justo por estas diferencias, se ponga en juego que un mejor manejo de estas aumente la probabilidad de adaptarse con mayor facilidad.

Existen investigaciones que refieren que los aspectos culturales influyen para que las mujeres tengan menos habilidades sociales, pues se fomenta que ellas no defiendan sus derechos y que sean sumisas. La sociedad en general y las normas culturales tradicionales, tienden a favorecer conductas inhibidas en las mujeres y agresivas en los hombres (Moro, 2009), ya que, muchas sociedades continúan siendo androcéntricas y colocan a la mujer en un lugar diferenciado y valorado como menor en términos de la participación social (Liranzo y Moreno, 2016). Sin embargo,

esta información abre la posibilidad de implementar líneas de investigación respecto a las diferencias por sexo de las nuevas generaciones de mujeres y hombres.

El resto de las habilidades para la vida (*planeación del futuro, autocontrol, expresión de emociones*), excepto la *solución de problemas* que no tuvo asociación significativa con el ajuste al contexto escolar, resultaron tener relación con el ajuste tanto en el grupo de hombres como en el de mujeres. Lo cual puede indicar que, sin importar el sexo, en la medida que los jóvenes tienen un plan de vida, se autorregulan y expresan apropiadamente sus emociones; lograrán transitar el ambiente universitario de formas más adaptativas (Álvarez et al., 2015; Duckworth et al., 2010; Santoya et al., 2019).

Es importante mencionar que, si bien, las correlaciones apoyan a las hipótesis planteadas, las magnitudes de las asociaciones fueron débiles en todas las variables estudiadas, lo cual lleva a pensar que es necesario, en investigaciones futuras, se revise la inclusión de otras variables que pudieran contribuir a la explicación del proceso de ajuste académico de esta población.

A manera de conclusión:

Los jóvenes tienen sueños, energía y un futuro prometedor, por ende, estudiar una carrera universitaria no debería ser una limitante o un momento de frustración, sino todo lo contrario, un medio de impulso y retribución a su futuro.

Sin duda, se debe reconocer los esfuerzos que las instituciones realizan para el apoyo de los jóvenes en esta etapa, con la implementación de programas de apoyo académico, como lo es la asignación de tutores, quienes brindan acompañamiento individual o grupal al estudiante; programas de orientación o talleres para el desarrollo de habilidades para la vida, elección de carrera, manejo del estrés; o bien, programas de atención psicológica, entre otros; y probablemente, para futuras investigaciones, sería enriquecedor controlar la influencia de todas estas intervenciones sobre la adaptación y el desarrollo de habilidades y actitudes adecuadas en los jóvenes.

Respecto a las intervenciones, esta investigación muestra que el desarrollo de habilidades para la vida y del optimismo en universitarios puede tener un papel importante, por lo que, es indispensable actualizar y mejorar constantemente los programas dirigidos a esta población con la finalidad de mejorar la experiencia de los jóvenes durante el curso de su carrera pero también aumentar las probabilidades de éxito escolar y egreso.

Así, hacer visibles las premisas presentadas en este estudio podría contribuir a comprender el proceso de adaptación a la universidad y reconocer este proceso como parte de la atención integral en educación.

Sugerencias y limitaciones

Mediante lo observado en este trabajo, se proponen las siguientes sugerencias para el desarrollo de ajuste a la universidad:

Se considera un área de oportunidad la modificación de talleres, asesorías y seguimiento psicológico que se implementan en esta población para que permitan la incorporación de las habilidades para la vida y el desarrollo o fortalecimiento del optimismo. Asimismo, es necesario ampliar la difusión de estos programas de tal manera que un mayor número de jóvenes tengan la posibilidad de analizar las diferentes alternativas que tienen para enfrentar la universidad y desarrollar su potencial dentro de su trayectoria escolar.

Como se mencionó en el texto, el ajuste a la universidad es un proceso que inicia antes del ingreso y que tiene como momentos centrales la admisión y el primer año. Así, una sugerencia pertinente es la intervención temprana, esto es, dirigirse a estudiantes que cursan el nivel básico, la media superior y los primeros semestres de la carrera, pues se encuentran consolidando su personalidad y aprendiendo hábitos para el futuro; si se brinda un entrenamiento en habilidades para la vida y optimismo en etapas tempranas se podría, en primer lugar, lograr un desarrollo saludable hacia la madurez y, en segundo lugar, hacer de las transiciones escolares un cambio “normal” generando la adopción de conductas y estrategias adaptativas que sean utilizadas en niveles educativos superiores.

Aunque la implementación de las habilidades para la vida en las escuelas es una iniciativa internacional promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) desde hace algunos años, la idea es que cada vez más estos temas se direccionen como una estrategia eficaz para la transformación de los estudiantes. Si bien, las habilidades para la vida y el optimismo no contemplan específicamente

habilidades técnicas, más bien, incluyen aquellas que favorecen el desarrollo humano, mismas que se apoyan unas a otras, lo ideal sería incorporarlas en los talleres o pláticas en conjunto y no de forma unitaria.

Ser admitido en la universidad es uno de los puntos más complejos y trascendentales del proceso de adaptación, pues constituye a la vez un logro y un reto. Por lo que, la universidad al abrir sus puertas a los jóvenes juega un papel importante para el éxito en el ajuste y adaptación del estudiante.

Una sugerencia dirigida a la institución es la promoción de actitudes favorables hacia el propio cuidado y salud de los estudiantes, realizando acciones para mejorar las condiciones de los servicios universitarios e incentivar el uso de los mismos con la finalidad de transmitir sentido de pertenencia, así como fomentar el reconocimiento del espacio universitario como un escenario que contribuye a fortalecer el potencial de cada individuo. Se trata de contemplar y transmitir una cultura de pensamiento más optimista entre académicos y administrativos hacia los alumnos y viceversa

Sabiendo que las habilidades para la vida y el optimismo pueden promover el ajuste y contribuir en el desarrollo a largo plazo de los jóvenes, estas conductas prevalecerán en los individuos cuando egresen e intenten insertarse al ámbito laboral, ya que, esta transición es un reto más al que se enfrentan los jóvenes; y, de acuerdo con el Foro Económico Mundial (2020) quienes buscan empleo no únicamente requieren de habilidades intelectuales, sino también de habilidades

desarrolladas principalmente a través del aprendizaje social, emocional y de adaptación, por lo que se lograría tener un impacto a largo plazo en el bienestar de los adultos en los que se convertirán.

Finalmente, un aspecto positivo de esta investigación fue el tamaño de la muestra, pero, aun así, no se pueden generalizar los resultados a toda la población puesto que la selección no fue aleatorizada, por lo que sería recomendable probar este tipo de estudio con otras universidades tanto públicas como privadas para identificar si los resultados son similares o difieren, incluso, contemplando más variables como la carrera, la experiencia universitaria y el promedio escolar. Asimismo, sería enriquecedor dar continuidad al proyecto desarrollando programas de intervención que incluyan un enfoque cualitativo, en donde se contemple al estudiante desde su propia visión, se indaguen sus necesidades y el qué o cómo hizo para adaptarse desde su experiencia. De igual modo, desarrollar proyectos en donde se contemplen a los familiares de los estudiantes como principales redes de apoyo e identificando el papel de estos en relación al ajuste.

Limitaciones

Una de las limitaciones que conviene considerar en esta investigación es la deseabilidad social. El uso de autoinformes está sujeto a la simulación o falsificación por parte de quien los realiza. La mayoría de los ítems de dichos inventarios tienen una respuesta reconocible como socialmente más aceptable que las demás. Por lo tanto, es posible que los jóvenes hayan elegido respuestas con la finalidad de crear

una impresión favorable de ellos modificando como actúan en realidad en la institución y cómo fue su integración al medio.

REFERENCIAS

- Adrián, J. (2012). El desarrollo cognitivo del adolescente. *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, guía docente de la asignatura*. 1-9. Recuperado de <https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%202%20El%20desarrollo%20cognitivo%20del%20adolescente.pdf>
- Aguiar, A. E. y Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 53-64.
- Aguilar, M. C. (2007). La transición a la vida universitaria: Éxito, fracaso, cambio y abandono. *CEPaU, IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos*, 1-10. Recuperado de <https://docplayer.es/14767716-La-transicion-a-la-vida-universitaria-exito-fracaso-cambio-y-abandono.html>
- Alcántara, G. (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 93-107. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011135004>
- Alfaro, M. L., Sánchez, O. M., Andrade, P. P., Pérez de la Barrera, C. y Montes de Oca, A. (2010). Habilidades para la vida, consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 35 (1), 67-77. Recuperado de http://www.aesed.com/descargas/revistas/v35n1_5.pdf
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&tlng=es
- Álvarez T., Tortosa, M. y Grau, S. (2012). La transición secundaria - universidad. Estrategia orientadora en la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 557-565. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832342058.pdf>
- Álvarez, G. M., Figueroa, G. P. y Torrado, F. M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista*

Española de Orientación Psicopedagógica, 22(1), 15-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230787003>

Álvarez, J., Aguilar, J. M. y Lorenzo J. J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551017>

Álvarez, P., López, D., y Pérez-Jorge, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (1), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44733027017.pdf>

Arana, B. S. (2014). *Autocontrol y su relación con la autoestima en adolescentes: Estudio realizado en el Instituto Nacional Experimental Dr. Werner Ovalle López* (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/42/Arana-Sharon.pdf>

Barraza, M. A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12 (22): 272-283. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1163/1150>

Barrios, F. M. A. (2011). *Deserción y financiamiento en las universidades chilenas* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/1480/566190.pdf?sequence=1>

Berrio, R., Carmona G., Corrales T., Duque M., y Perea V. (2016). Redes de apoyo para la formación y el éxito académico en la UAM. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1424/1927>

Betina, A., Contini de González, N., y Castro, A. (2010). Las habilidades cognitivas en niños preescolares. Un estudio comparativo en un contexto de pobreza. *Acta Colombiana de Psicología*, 13 (1), 25-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/798/79815637002.pdf>

- Bisquerra, A. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado de <file:///C:/Users/crist/Downloads/99071-Texto%20del%20art%C3%ADculo-397691-1-10-20100316.pdf>
- Bruni C., Aguirre L., F. Murillo T., Díaz D., Fernández L. y Barrios Y. (2008). *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe*. Madrid, España: Editorial Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI. Recuperado de <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>
- Cali, A., Fierro, I., Sempértegui, C. (2015). La inteligencia emocional como elemento estratégico en la empresa. *Revista Ciencia UNEMI*, 8 (15), 119–12. Recuperado de <file:///C:/Users/crist/Downloads/Dialnet-LaInteligenciaEmocionalComoElementoEstrategicoEnLa-5269475.pdf>
- Camarena, R. M. (2000). Los jóvenes y la educación: situación actual y cambios intergeneracionales. *Papeles de población*, 6(26), 25-41. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252000000400003
- Cano, S. J. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 15-80. Recuperado de <file:///C:/Users/crist/Downloads/17692-Texto%20del%20art%C3%ADculo-17768-1-10-20110602.PDF>
- Carver, C. y Scheier, M. (1981). *Attention and Self-Regulation: A control theory approach to human behavior*. New York: Springer-Berlag.
- Carver, C., Lehman, J. M. y Antoni, M. H. (2003). Dispositional pessimism predicts illness-related distribution of social and recreational activities among breast cancer patients. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 813-821. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/3394/388347ad5b7c3b9e2cdf0ec2692e3e6f4e65.pdf>

- Centro de Estudios USS. (Abril 2015). Estudio sobre los efectos de los traslados en movilización pública en la calidad de vida. *Universidad San Sebastián*. Recuperado de <http://www.uss.cl/newsletter-uss/wp-content/uploads/sites/19/2015/05/Estudio-sobre-los-efectos-de-los-traslados-en-movilizacion%C3%B3n-p%C3%ABblica-en-la-calidad-de-vida.pdf>
- Codina, A. y Rivera, A. (2001). Hacia una instrucción basada en la resolución de problemas: los términos problema, solución y resolución. En Gómez, P. y Rico, L. (Eds.). *Iniciación a la investigación en didáctica de la matemática. Homenaje al profesor Mauricio Castro*, 125-136. Granada: Editorial Universidad de Granada. Recuperado de <https://www.uv.es/Angel.Gutierrez/aprenggeom/archivos2/homenaje/08CodinaA.PDF>
- Cruz, B., Castillo, E. y Zarate, Z. (2010). *Habilidades cognitivas básicas*. México: Secretaría de Educación. Recuperado de http://www.iterra.edu.mx/centro/wp-content/uploads/2017/08/habilidades-b%C3%A1sicas_todo.pdf
- Cruz, L. Y. y Cruz, L. A. (2008). La educación superior en México tendencias y desafíos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13 (2), 293-311. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114873004>
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1), 83-96. doi: [10.5354/0719-0581.2012.17380](https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.17380)
- Cu-Balán, G. (2005). El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3 (1), 764-769. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130171>
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes al sistema universitario*. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural. Ed. Pomares. Barcelona, España.
- De Garay, A. (2016). La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales. *Congresos CLABES*, 1-12. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/925>

- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3255.pdf>
- Díaz, M. Y. (2010). *Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. Humanidades Médicas*, 10(1) Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000100007&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000100007&lng=es&tlng=es)
- Diseth, A. y Samdal, O. (2014). Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 17(2), 269-291. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11218-013-9244-4>
- Domínguez., G. L. (2002). Identidad, valores y proyecto de vida. *Revista cubana de psicología*, 19(2), 164-166. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/09.pdf>
- Duckworth, A., Tsukayama, E. y May, H. (2010) Establishing Causality Using Longitudinal Hierarchical Linear Modeling: An Illustration Predicting Achievement From Self-Control. *Soc Psychol Personal Sci*, 1(4), 311–317. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2957016/>
- Eckberg, N., Pidgeon, A. y Magyar, H. (2017). Examining the psychosocial and academic factors predicting depression and anxiety symptomology across first-year and later-year university students. *European Scientific Journal*, 13(17), 1-16. doi: <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n17p1>
- Encuesta Nacional de Valores en Juventud, (IMJUVE). (2012). Encuesta nacional en vivienda de 5000 casos. *Área de Investigación Aplicada y Opinión*, IMJUVE-IIJ, UNAM. Recuperado de https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf
- Fernández, G., González, H. y Trianes, T. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 111-130. Doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.35.14053>

- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera P. N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. doi: <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-Castillo, A. y Gutiérrez R. (2009). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (1), 49-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121936004>
- Flores, G. M. (2002). Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy. *Revista de la universidad autónoma de Yucatán*. 221, 34-47. Recuperado de <https://docplayer.es/13107947-Asertividad-una-habilidad-social-necesaria-en-el-mundo-de-hoy.html>
- Flores, M. y Diaz-Loving, R. (editores). (2004). *Escala Multidimensional de Asertividad*. 2º edición. México; Edición Manual Moderno.
- Foro Económico Mundial. (2020). *¿Cuáles son las habilidades que todos los estudiantes necesitan para el 2020?*. Recuperado de https://es.weforum.org/agenda/2016/09/cuales-son-las-habilidades-del-siglo-21-que-todos-los-estudiantes-necesitan?utm_content=buffer37343&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer&fbclid=IwAR2kH5gPJriU4D6iU3_kJshG6rHWj5LLSD4uC3Sy29XLOEh5ujCE6Jfyg_0
- Gaeta, L., y Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14 (2), 403-425. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211992013.pdf>
- Gaeta, M.L. & López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>

- Gairín, J. (2005). La transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 12-17. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/132120653.pdf>
- Garbanzo, V. y Guiselle, M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1),43-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44031103>
- García, M., Cabanillas, G., Morán, V., y Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, 7(2), 114-134. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/disertaciones/article/view/3736>
- Garrido, P. Ortega, A., Escobar, T. y García, C. (2010). Evaluación de la asertividad en estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico. *Revista electrónica de Psicología de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo*, 9, 53-69. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icsa/LI_ProcCogn/Jorge_Torres/8.pdf
- Giménez, H. M. (2005). Optimismo y pesimismo: variables asociadas en el contexto escolar. *Pulso*, 28, 9-23. Recuperado de: <file:///C:/Users/crist/Downloads/Dialnet-OptimismoYPesimismoVariablesAsociadasEnElContextoE-1370895.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairos. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>
- González F.C., Guevara, B. Y., Jiménez R. D. y Alcázar, O. R. (2018). Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos. *Acta colombiana de psicología*, 21 (1), 116-127. doi: <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.6>
- González, A. L. F. N. y Valdez, M. J. (2012). Optimismo-pesimismo y resiliencia en adolescentes de una universidad pública. *CIENCIA ergosum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva* 19 (3), 207-214. Recuperado de

<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/38216/10423895002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- González, C. F. y Arismendi V. K. (2018). Deserción Estudiantil en la Educación Superior Técnico Profesional: Explorando los factores que inciden en alumnos de primer año. *Revista de la Educación Superior*, 47 (188), 109-137. Recuperado de <file:///C:/Users/crist/Downloads/510-Archivo%20del%20manuscrito-804-2-10-20190429.pdf>
- González, G. M. (2013). La juventud mexicana. Una radiografía de su incertidumbre. *Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato*, 19, 123-124. Recuperado de <file:///C:/Users/crist/Downloads/44631-117195-1-PB.pdf>
- González, J. E. (2013). Estudio sobre factores contexto en estudiantes universitarios para conocer por qué unos tienen éxito mientras otros fracasan. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15 (2), 135-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80228344008.pdf>
- Granada, E. H. (2003). La cultura como estrategia de adaptación en la interacción sujeto social – ambiente. *Investigación y Desarrollo*, 11 (1), 134-161. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/268/26811106.pdf>
- Guzmán-Carrillo, K. Y., González-Veduzco, B. y Rivera-Heredia, M. E. (2015). Recursos psicológicos y percepción de la migración en menores con familiares migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 701-714. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340728011>
- Hernández- Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGRAW-HILL Interamericana Editores.
- Hernández, M. A. y García, L. G. (2007). Factores de riesgo y protectores de enfermedades cardiovasculares en población estudiantil universitaria. *Revista de la Facultad de Medicina*, 30 (2), 119-123. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_fmmed/article/view/3043/2908
- Himmel, E. (2018). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.409>

- Hudd, S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N., y Yokozuka, N. (2000). Stress at college: Effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, 34(2), 217-227.
- Instituto Mexicano de la Juventud, IMJUVE. (2014). *Programa nacional de juventud 2014-2018 PROJUVENTUD*. Recuperado de http://www.espolea.org/uploads/8/7/2/7/8727772/projuventud_2014-2018.pdf
- Jakubowski, P. y Lange, A. (1978). *The assertive option: Your rights and responsibilities*. Estados Unidos: Research Press Inc.
- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Juárez, A. (2019). *Depresión en jóvenes universitarios; una aproximación desde el modelo ecológico de conductas de salud.* (Tesis de Doctorado), Universidad Nacional Autónoma de México, CDMX. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2019/enero/0784911/Index.html>
- Juárez, A. y Silva, C. (2017). Escala de Experiencia Universitaria (EExU). *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 4(1), 26-33. doi:[10.17979/reipe.2017.4.1.1600](https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.1.1600)
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, UNESCO. (2019). El derecho a la educación. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>
- León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F., y Ceballos, G. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (24), 91-105. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21312270005>
- Limas, H. y Ampudia, R. (2013). *¿La educación es un derecho humano o es un factor del desarrollo humano? Una aproximación a la reflexión situando los casos de Chile, España y México*. Simposio presentado en el foro de Estudios del Desarrollo: Nuevas rutas hacia el bienestar social, económico y ambiental en la Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de

<http://riedesarrollo.org/memorias/2013/mesas/mesa1/1.I.4Myrna%20Limas-Lourdes%20Ampudia%20La%20educacion%20es%20un%20derecho%20humano.pdf>

Liranzo, S. y Moreno, P. (2017). Asertividad e ideología de género en mujeres víctimas de abuso psicológico. *Ciencia y Sociedad*, 42 (1), 61-78. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320542417_Asertividad_e_ideologia_de_genero_en_mujeres_victimas_de_abuso_psicologico

Londoño, P. C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 95-107. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v12n1/v12n1a09.pdf>

López B., Rodríguez G., Vázquez P., y Alcázar, J. (2012). Intervención cognitivo conductual para el manejo de la ira. *Revista Mexicana de Psicología*, 29 (1), 97-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243030189009.pdf>

Mangrulkar, L. Whitman, C. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Panamericana de la Salud. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf

Martínez, D. E. y Díaz, G. D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10 (2), 11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83410203.pdf>

Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G., García-León, A. y González-Jareño, M. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1) 66-72. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3177.pdf>

Mendoza, A. (2008). *Asertividad escolar en alumnos de la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Pedagógica Nacional, CDMX. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/25172.pdf>

- Minici, A., Rivadeneira, C., y Dahab, J. (2007). El enojo y su expresión. *Revista de terapia cognitivo conductual*, 12, 1-8. Recuperado de <http://cetecic.com.ar/revista/pdf/el-enojo-y-su-expresion.pdf>
- Montoya, C. y Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Compartim Revista de Formació del Professorat*, 4, 1-5. Recuperado de http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf
- Moro, D. D. L. (2009). *Guía para la promoción personal de las mujeres gitanas: perspectiva psico-emocional y desarrollo profesional*. Madrid, España: Editorial Fundación Secretariado Gitano. Recuperado de <https://www.gitanos.org/publicaciones/guiapromocionmujeres/pdf/completo.pdf>
- Muñoz, G. y Rodríguez, G. (2012). La educación y el futuro de México. En Narro, J. R. Martuscelli, Q. y Barzana, G. (Coord.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea], 59-76. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_02.pdf
- Narro, R. J. y Moctezuma, N.D. (2012). Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional. En Narro, J. R. Martuscelli, Q. y Barzana, G. (Coord.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea], 9-20. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_00.pdf
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2006). *Guía para universidades promotoras de la salud y otras instituciones de educación superior*. Santiago, Chile: Ministerio de Salud. Recuperado de <http://www7.uc.cl/ucsaludable/img/guiaUSal.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (OCDE). (2017). *Panorama de educación*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (OCDE). (2019). *Panorama de educación*. Recuperado de

https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_MEX_Spanish.pdf

- Oropeza, E. (25 de septiembre 2015). *Desarrollo Cognitivo e Inteligencia*. [Presentación en prezi]. Recuperado de <https://prezi.com/m6d3tkrpptw3/desarrollo-cognitivo-e-inteligencia/>.
- Ortega, A. García, C. Rivera, G. y Jiménez, R. (2014). Las emociones de jóvenes universitarios con respecto al sexo, rendimiento escolar y trayectoria escolar. Un estudio comparativo. *European Scientific Journal April*, 10 (10), 1857 – 788. Recuperado de <https://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/3133/2931>
- Osornio, C. L., Sánchez de Tagle. H. R., Heshiki H. L. y Valadez, N. S. (2011). El bienestar psicológico, predictor del rendimiento académico en estudiantes de la carrera de médico cirujano. *Archivos en Medicina Familiar*, 13 (3), 111-116. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50730960002>
- Oviedo, G., Morón de Salim, A., Santos, I., Sequera, S., Soufrontt, G., Suárez, P. y Arpaia, A. (2008). Factores de riesgo de enfermedades crónicas no transmisibles en estudiantes de la carrera de Medicina. *Nutrición Hospitalaria*, 23 (3), 288-293. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/nh/v23n3/original13.pdf>
- Painepán, B. (2015). Adaptación a la vida universitaria. En Walter, C., Matus, O., Castillo, M., Gallero, P., Pinochet D., Vásquez, V., Vera, P., Pérez, P., Larraín, A., Ubilla, R., Rodríguez, H., López, A., Briones, J., y Martínez, C. (Ed.). *Guía de apoyo psicológico para universitarios* (pp. 9-16). Gráfica Metropolitana, Chile. Recuperado de <http://www.kuhne.cl/libros/Guia-4-Apoyo-Psicologico-2015.pdf>
- Palomar J., Harari A., y Juárez, M. (2010). Elaboración de una escala de resolución de problemas para adultos (ERP). *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15 (1), 31-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29213133003.pdf>
- Papalia, D., Feldman, D. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12a ed.). México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.

- Pavez, P., Mena, L. y Vera-Villarroel, P. (2011). El rol de la felicidad y el optimismo como factor protector de la ansiedad. *Universitas Psychologica*, 11(2), 369-380. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64723241002.pdf>
- Perales, F. (1993). La resolución de problemas: una revisión estructurada. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 11 (2), 170-178. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21188/93250>
- Pérez-Pulido, I. (2016). *El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara* (Tesis doctoral). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO, Guadalajara, Jalisco. Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3591/DIETesis%20Ignacio%20P%C3%A9rez_copy.pdf?sequence=5
- Pérez-Villalobos, C., Bonnefoy-Dibarrat, C., Cabrera-Flores, A., Peine-Grandón, S., Abarca, K., Baqueano-Rodríguez, M. y Jiménez-Espinoza, J. (2012). Problemas de salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción, Chile. *Anales de Psicología*. 28 (3), 797-804. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156071>
- Peterson, C. y Seligman M. (1984). Casual explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychologist Review*, 91, 3, 347-374. Recuperado de <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/causalriskfordep.pdf>
- Quijano, B. (2015). El estudiante foráneo y su desempeño académico en la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Colima, en el periodo de enero a junio del 2015. *Universidad de Colima*, (1). Recuperado de <http://eventos.ucol.mx/content/micrositios/241/file/memoria/pdf/70.pdf>
- Ramírez, M. I., Herrera, F., y Herrera, I. (2003). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-17. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2994/3898>
- Ramos, A., Herrera, J. y Ramírez, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Revista Científica de Educomunicación*, 34 (5), 201-209. doi:[10.3916/C34-2010-03-20](https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-20)

- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia, España: ACDE Ediciones.
- Rojas, O. T. (2006). Planificación cognitiva en la primera infancia: una revisión bibliográfica. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (2), 101-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890210.pdf>
- Román C. y Hernández, R. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (2). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/26023/24499>
- Román, C. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina: una mirada en conjunto reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 33-59. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Román, C. C., Ortiz, R. F. y Hernández, R.Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (7), 1- 8. Recuperado de <file:///C:/Users/Dacia%20Garcia/Downloads/2371Collazo.pdf>
- Sánchez, H., O. y Méndez, C., F. (2009). El Optimismo como factor protector de la depresión Infantil y adolescente. *Clínica y Salud*, 20(3), 273-280. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742009000300008&lng=es&tlng=es
- Sánchez, P.M., Álvarez, C. A., Flores, C. T., Arias, R. J. y Saucedo, G. M. (2014). El reto del estudiante universitario ante su adaptación y autocuidado como estrategia para disminuir problemas crónicos degenerativos. *Educación Y Salud Boletín Científico De Ciencias De La Salud Del ICSa*, 2(4). doi:<https://doi.org/10.29057/icsa.v2i4.754>
- Sánchez-Olvera, A. y Güereca-Torres, R. (2015). Estudiantes universitarios y violencia en el salón de clase. En Vélez-Bautista y Luna-Martínez (coords.), *Violencia de género. Escenarios y quehaceres pendientes*, 17-44. Universidad Autónoma del Estado de México. Editorial UAMEX, Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Ma_Guadalupe_Velez_Bautista/publica

[tion/314879425_VIOLENCIA_DE_GENERO_ESCENARIOS_Y_QUEHACE
RES_PENDIENTES/links/58c6ee704585150ab420dbe7/VIOLENCIA-DE-
GENERO-ESCENARIOS-Y-QUEHACERES-PENDIENTES.pdf#page=17](https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081)

- Santoya, M., Garcés, P. y Tezón, B. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422-439. doi: <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Sanz de Acedo, M. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid, España: Editorial Narcea. Recuperado de <http://www.adventista.edu.br/source/asped-gtc/lizarragaCompetencias-cognitivas-completo.pdf>
- Scheier, M. F., Carver, C. S. y Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>
- Secretaria de Educación Pública, SEP. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Recuperado de <http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/recursos/docs/ReporteEncuestaNacionalDesercionEMS.pdf>
- Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, 1,1383-92. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2038162/pdf/brmedj03603-0003.pdf>
- Silva, L. M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33,102-114. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es.
- Solis, P. y Blanco, E. (2014). La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México: un panorama general. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Coordinadores), *La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México* (p. 21). México: INEE-EI Colegio de México. Recuperado de

http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/230/P1C230_05E05.pdf

Sosa, T., Romero, M., Blum, G., Zarco, T. y Medina-Mora, I. (2018). Programa de orientación y atención psicológica para jóvenes universitarios de la UNAM: Características de la población que solicita sus servicios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21, (2), 451-477.

Susinos, R., Calvo, S. y Rojas, P. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*, 3 (6), 687-700. doi: <https://doi.org/10.1080/00221546.1982.11780504>

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 18 (71), 1-9. Recuperado de: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. *Cuadernos de planeación universitarias*, 6 (2).

Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial

Torres, R., Badillo G., Valentin K. y Ramírez, M. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14 (66), 129-145. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008

Valle, B., Raiano, M., García, S., Suligoy, A. y Gómez, G. (2014). Éxito y fracaso académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Dos puntos*, 6 (9), 139 -163. Recuperado de [file:///C:/Users/crist/Downloads/DialnetExitoYFracasoAcademicoDesdeLaPerspectivaDeLosEstud-5067154%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/crist/Downloads/DialnetExitoYFracasoAcademicoDesdeLaPerspectivaDeLosEstud-5067154%20(3).pdf)

Velasco, S., Londoño, P. y Alejo, C. (2014). Validación del cuestionario de optimismo disposicional usando la teoría de respuesta al ítem. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(2), 275-292. Recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982014000200007

- Vélez-Bautista y Luna-Martínez (coords.). (2015). *Violencia de género. Escenarios y quehaceres pendientes*. Universidad Autónoma del Estado de México. Editorial UAMEX, recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Ma_Guadalupe_Velez_Bautista/publication/314879425_VIOLENCIA_DE_GENERO_ESCENARIOS_Y_QUEHACERES_PENDIENTES/links/58c6ee704585150ab420dbe7/VIOLENCIA-DE-GENERO-ESCENARIOS-Y-QUEHACERES-PENDIENTES.pdf#page=17
- Vera-Noriega, J., Ramos-Estrada, D., Sotelo-Castillo, M., Echeverría-Castro, S., Serrano-Encinas, D., Vales-García, J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (7),41-56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129031003.pdf>
- Villaseñor-Ponce, M. (2010). Correlación entre ansiedad y bienestar psicológico en estudiantes que ingresan a la universidad. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 1(1), 41-48. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/39761729/correlacion-entre-ansiedad-y-bienestar-psicologico-en-estudiantes->
- Yakubova D. (2016). Concepto de bienestar en las lenguas española y rusa. *Revista de estudios Filológicos Tonos Digital*, 30. Recuperado de <file:///C:/Users/crist/Downloads/1441-4365-1-PB.pdf>
- Zayas, P., F., y Rodríguez, A., A. (2010). Educación y educación escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10 (1), 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44713068014>
- Zuñíga, S. M. (2011). Los estudiantes universitarios del siglo XXI en México: de la pasividad a la autonomía y al pensamiento crítico. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 13 (2), 424-440. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024390021>

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario de Habilidades para la Vida

Instrucciones: Se te pregunta sobre algunas habilidades personales, responde pensando en **CÓMO ERES TÚ ANTE ESTAS SITUACIONES EN GENERAL**. Recuerda marcar una respuesta en las casillas de la derecha.

	<i>Nunca</i>	<i>P o c a s v e c e s</i>	<i>Muc h a s v e c e s</i>	<i>Siem p r e</i>
1 Trato de lograr las metas que me propongo.	0	1	2	3
2 Cuando me enojo, me desquito con cualquiera.	0	1	2	3
3 Logro convencer a los demás para que hagan lo que yo quiero.	0	1	2	3
4 Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.	0	1	2	3
5 Defiendo mis opiniones ante mis amigos.	0	1	2	3
6 Me gusta tomar riesgos.	0	1	2	3
7 Lucho por conseguir lo que realmente deseo.	0	1	2	3
8 Expreso lo que siento.	0	1	2	3
9 Soy honesto conmigo mismo.	0	1	2	3
1 Trato de ocultar mis emociones.	0	1	2	3
1 Tengo metas definidas en mi vida.	0	1	2	3
1 Me da pena participar en clase por temor a lo que piensen mis 2 compañeros.	0	1	2	3
1 Doy mi punto de vista, aunque no sea igual al de otras 3 personas.	0	1	2	3
1 Soy impulsivo.	0	1	2	3
1 Mis decisiones me llevan a lograr mis metas.	0	1	2	3
1 Los demás se dan cuenta cuando me enojo.	0	1	2	3
1 Pienso antes de hacer las cosas.	0	1	2	3
1 Soy una persona que expresa su afecto.	0	1	2	3
1 Mi futuro me parece incierto.	0	1	2	3
2 Me mantengo firme en mis decisiones.	0	1	2	3

2 1	Soy muy enojón.	0	1	2	3
2 2	Acepto mis errores.	0	1	2	3
2 3	Me da pena manifestar mi afecto a las personas que estimo.	0	1	2	3
2 4	Me mantengo tranquilo ante las dificultades.	0	1	2	3
2 5	Cuando estoy enojado, lo disimulo.	0	1	2	3
2 6	Dejo mi futuro a la suerte.	0	1	2	3
2 7	Trato de ganar, aunque dañe a otros.	0	1	2	3
2 8	Cuando tomo una decisión, evalúo sus resultados.	0	1	2	3
2 9	Expreso claramente lo que pienso sin ofender a los demás.	0	1	2	3
3 0	Demuestro mi alegría	0	1	2	3
3 1	Puedo expresar mis ideas de forma clara y abierta.	0	1	2	3
3 2	Expreso mi enojo cuando me ofenden.	0	1	2	3
3 3	Cuando las cosas no me salen como yo las deseo, me enojo.	0	1	2	3
3 4	Soy paciente.	0	1	2	3
3 5	Controlo mis emociones.	0	1	2	3
3 6	Acostumbro salirme con la mía.	0	1	2	3

ANEXO 2

Test de Orientación Vital - Revisado (LOT-R)

INSTRUCCIONES:

A CONTINUACIÓN, SE TE PREGUNTARÁ SOBRE TUS PERCEPCIONES, SENTIMIENTOS Y EXPERIENCIAS. RECUERDA QUE NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, POR FAVOR CONTESTA DE MANERA HONESTA TODAS LAS PREGUNTAS

Aquí se te presentan una serie de frases que describen tus **SENTIMIENTOS EN GENERAL**. Por favor, lee cada una de ellas y tacha el cuadro de la columna de la derecha en la opción que más se acerque a tu respuesta, utilizando la escala que se presenta abajo.

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1 Siempre estoy optimista respecto a mi futuro.	1	2	3	4
2 En tiempos de incertidumbre, siempre espero lo mejor.	1	2	3	4
3 Disfruto mucho con mis amigos.	1	2	3	4
4 Siempre veo el lado bueno de las cosas.	1	2	3	4
5 Si algo puede salirme mal, seguro que ocurrirá.	1	2	3	4
6 Para mí es importante mantenerme ocupado.	1	2	3	4
7 Es fácil para mí relajarme.	1	2	3	4
8 Difícilmente espero que las cosas vayan como yo quiero.	1	2	3	4
9 Rara vez confío en que me pasen cosas buenas.	1	2	3	4
1 Estoy convencido de que "no hay mal que por bien no venga"	1	2	3	4
1 Las cosas nunca marchan como yo quiero.	1	2	3	4
1 Me altero muy fácilmente	1	2	3	4

ANEXO 3

Factor de Ajuste al estilo de vida

A continuación, se te pregunta sobre ***TUS EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD***, lee las afirmaciones con atención y responde indicando tu grado de acuerdo o desacuerdo.

		<i>Totalmente en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	Convivo con mi familia igual que antes.	0	1	2	3
2	Desde que entré a la universidad duermo menos que antes	0	1	2	3
3	Convivo menos con mi familia desde que entré a la universidad.	0	1	2	3
4	Cuando estoy en la universidad me cuesta trabajo encontrar comida nutritiva.	0	1	2	3
5	Con mis actividades en la universidad disminuyó el número de horas que puedo dormir.	0	1	2	3
6	Desde que ingresé a la universidad mi vida social ha disminuido.	0	1	2	3
7	Desde que entré a la universidad mi alimentación ha cambiado.	0	1	2	3
8	Sigo teniendo tiempo para hacer lo que me gusta.	0	1	2	3
9	Mi alimentación es buena cuando estoy en la universidad.	0	1	2	3
10	Me alcanza el tiempo para estudiar.	0	1	2	3

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

Si estás interesado(a) en recibir los resultados de tu prueba, puedes escribir un correo electrónico al que se te escribirá posteriormente. ***Es opcional, no estás obligado a darnos información personal.*** Correo:

ANEXO 4



Acuerdo de participación

Sé que el propósito de mi participación en este estudio es obtener información de los estudiantes sobre sus experiencias para la evaluación de factores relacionados con la depresión. La persona que me entregó el cuestionario respondió todas mis preguntas respecto al manejo de la información, los riesgos del estudio y los beneficios.

Estoy informado(a) de que los datos se capturarán para fines estadísticos y estoy de acuerdo. También me han aclarado que la información que se genere tiene un carácter estrictamente confidencial.

Cualquier duda o aclaración sobre mi participación en esta aplicación o los resultados del estudio, puedo ponerme en contacto al correo electrónico: **proyectodju@gmail.com** con Angélica Juárez Loya.

En caso de requerir atención psicológica o médica puedo acudir a:

<i>Departamento de Psiquiatría y Salud Mental</i> Ubicación: Circuito Interior y Cerro del Agua. Facultad de Medicina Edificio F Teléfono 56 23 21 27	<i>Centro de Servicios Psicológicos "Dr. Guillermo Dávila"</i> Ubicación: Sótano del Edificio "D" de la Facultad de Psicología. Teléfono: 562-22309
---	--

Firma del estudiante

Fecha: _____